



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

RISTOLA SARA MATILDA

"MISTÄ MINÄ TIIÄN, MITEN YSTÄVIÄ SAADAAN! NE VAAN ILMESTYY
YHTÄKKIÄ." Asperger-oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia kouluystävyydestä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2016



| | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| Luokanopettajankoulutus | | Tekijä/Author Ristola Sara Matilda | |
| Työn nimi/Title of thesis "Mistä minä tiän, miten ystäviä saadaan! Ne vaan ilmestyy yhtäkkiä." Asperger-oppilaiden käsityksiä ystäväyydestä koulussa | | | |
| Pääaine/Major subject Kasvatustiede | Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma | Aika/Year Marraskuu 2016 | Sivumäärä/No. of pages 60+6 |
| Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia kokemuksia ja käsityksiä Asperger-oppilailla on ystäväydestä koulussa sekä millä tavalla he näkevät itsensä muiden oppilaiden ystävänä. Tutkimus on laadullinen ja fenomenografinen, mutta luotettavuuden lisäämiseksi siinä on käytetty myös määrällisiä menetelmiä. Tutkimuksen pääasiallisena aineistona on käytetty seitsemän 11–13-vuotiaan pohjoissuomalaisen Asperger-pojan haastatteluita. Tutkimushenkilöistä viisi opiskeli erityiskoulussa, yksi yleisopetusluokassa ja yksi osittain yleisopetusluokkaan pienryhmästä integroituna. Haastatteluiden lisäksi aineistona on käytetty oppilaiden sosiaalisen kompetenssin arvioimiseen tarkoitettua MASK-testiä sekä sosiometristä kyselyä. MASK-testi muodostui oppilaiden itsearvioinnista, luokkatovereiden suorittamasta vertaisarvioinnista sekä opettajien suorittamasta arvioinnista. Haastattelut olivat puolistrukturoituja, ja niillä kerätty aineisto on analysoitu fenomenografisesti. MASK-testi ja sosiometrinen kysely on analysoitu testistöön kuuluvien tietokoneohjelman ja vertailuaineiston avulla.</p> <p>Tutkimustulokset on jaettu kahteen osaan. Ensimmäinen osa kuvaa oppilaiden suhtautumista kouluystävyyteen. Tähän aiheeseen liittyvät lausumat haastatteluissa jakaantuivat positiivisiin, neutraaleihin/vaihteleviin ja negatiivisiin. Näistä eniten lausumia sisältyi positiivisten kategoriaan. Yksi oppilaista suhtautui kouluystävyyteen selkeästi negatiivisesti, mutta hänenkin haastattelustaan ilmeni positiivisia kokemuksia vertaissuhteista koulussa. Toinen osa tuloksista kuvaa oppilaiden näkemystä itsestään kouluystävänä. Tämän kategorian lausumat jaettiin positiivisiin, epävarmoihin ja negatiivisiin. Suurin osa lausumista sisältyi positiivisten tai epävarmojen kategorioihin. Yksi oppilaista piti itseään huonona ystävänä. Koko haastatteluaineistoa leimasivat epävarmuus sekä vaikeudet kuvata ilmiötä. Sekä MASK-testin että sosiometrisen kyselyn tulokset tukivat haastatteluaineistosta saatuja tuloksia.</p> <p>Tulosten pohjalta voidaan päätellä, että jokaisen oppilaan kokemukset ja käsitykset poikkeavat suuresti toisistaan, vaikka heitä yhdistää sama diagnoosi. Pääosiltaan tulokset olivat positiivisia ja oppilaan näkivät kouluystävyyden tavoittelemisen arvoisena asiana. Aiempien tutkimusten mukaan Asperger-oppilailla on usein vähemmän ja heikompilaatuisia ystävyssuhteita kuin muilla. Tässä tutkimuksessa oppilaiden kokeman ystävyuden määrää ei voida pitää erityisen vähäisenä, mutta ystävyssuhteiden heikosta laadusta oli joitain merkkejä. Tuloksia ei pienen otoksen vuoksi voida pitää yleistettävänä. Jatkotutkimusta aiheesta voitaisi tehdä esimerkiksi haastatteleamalla Asperger-oppilaiden luokkatovereita ja opettajia aiheesta.</p> | | | |
| Asiasanat/Keywords Aspergerin oireyhtymä, sosioemotionaaliset taidot, vertaissuhteet, ystävyys | | | |

Sisältö

| | | |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | Johdanto | 1 |
| 2 | Sosiaalisuus ja sosiaalinen kompetenssi | 3 |
| 2.1 | Sosiaalisuus..... | 3 |
| 2.2 | Sosiaalinen kompetenssi | 4 |
| 3 | Vertaissuhteet ja niiden merkitys kouluiässä | 8 |
| 3.1 | Toverisuosio ja sosiaalinen status vertaisryhmässä | 8 |
| 3.2 | Vertaisryhmässä hyväksytyksi tulemisen merkitys..... | 11 |
| 3.3 | Ystävyys ja sen merkitys | 12 |
| 3.4 | Yksinäisyyden kokeminen | 14 |
| 4 | Aspergerin oireyhtymä | 16 |
| 4.1 | Aspergerin oireyhtymä autismin kirjon osana | 16 |
| 4.2 | Aspergerin oireyhtymän keskeisimmät piirteet..... | 18 |
| 4.3 | Aspergerin oireyhtymän diagnosointi | 20 |
| 4.4 | Aspergerin oireyhtymän vaikutukset vertaissuhteisiin lapsuudessa ja nuoruudessa | 22 |
| 5 | Tutkimuksen toteutus | 26 |
| 5.1 | Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset | 26 |
| 5.2 | Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat | 26 |
| 5.3 | Aineistonkeruu | 27 |
| 5.3.1 | <i>MASK-testi ja sosiometrinen kysely</i> | 28 |
| 5.3.2 | <i>Haastattelut</i> | 30 |
| 5.4 | Aineiston analysointi | 32 |
| 5.4.1 | <i>MASK-testillä ja sosiometrisellä kyselyllä koottu aineisto</i> | 32 |
| 5.4.2 | <i>Haastatteluaineisto</i> | 33 |
| 6 | Tutkimustulokset | 37 |
| 6.1 | Suhtautuminen kouluystävyyteen | 37 |
| 6.1.1 | <i>Positiivinen suhtautuminen kouluystävyyteen eli kouluystävyyys haluttuna</i> | 38 |
| 6.1.2 | <i>Neutraali tai vaihteleva suhtautuminen kouluystävyyteen</i> | 41 |
| 6.1.3 | <i>Negatiivinen suhtautuminen kouluystävyyteen</i> | 41 |
| 6.1.4 | <i>Suhtautuminen kouluystävyyteen kokonaisuutena</i> | 42 |
| 6.2 | Käsitys itsestä kouluystävänä..... | 43 |
| 6.3 | MASK-testin tulokset ja niiden suhde haastatteluaineistoon | 45 |
| 7 | Johtopäätökset | 47 |
| 8 | Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys | 51 |
| | Pohdinta | 53 |

Lähteet.....56

1 Johdanto

Halusin löytää tutkimukseen ajankohtaisen aiheen, jolla olisi merkitystä ainakin joidenkin oppilaiden hyvinvoinnin ja kouluarjen kannalta. Lopullinen aihe muotoutui pitkän prosessin aikana. Olen tehnyt kandidaatitutkielman erityistä tukea saavien oppilaiden sosiaalisuudesta ja vertaissuhteista. Sitä tehdessäni suunnittelin työstäväni aihetta pro gradu –tutkimukseen niin, että vertailisin yleisopetusluokassa ja erityisopetusluokassa opiskelevien erityistä tukea saavien oppilaiden koulussa toteutuvia vertaissuhteita toisiinsa. Joidenkin tutkimusten mukaan inklusio parantaa erityisoppilaan sosiaalisia valmiuksia ja mahdollisuuksia sekä hyödyttää myös yleisopetusluokan muita oppilaita (Saloviita 2009, 12). Halusin tutkimuksellani päästä selvittämään tämän väitteen paikkansapitävyyttä käytännössä.

Tällä ajatuksella lähdin myös aloittamaan aineistonkeruuta pro gradu –työhöni. Valitsin tutkittavaksi Asperger-henkilöt (AS-henkilöt), sillä Aspergerin oireyhtymän (AS) vaikutukset sosiaalisiin suhteisiin ovat merkittävät, ja suurin osa opetusalan ammattilaisista kohtaa uransa aikana AS-oppilaita. Prosessin edetessä tutkimusaihe kuitenkin muotoutui ja luovuin lopulta kokonaan vertailevasta tutkimusmetodista. Ymmärsin, että kahden, tai edes seitsemän, oppilaan vertailu ei tuota tuloksia, joista voisi päätellä yleis- ja erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden vertaissuhteiden eroja. Jokaisen oppilaan käsitykset ja kokemukset poikkeavat toisistaan eikä tämän tyyppinen vertailu näin pienessä laadullisessa tutkimuksessa ole mielekästä. Päädyin vertailun sijaan kuvaamaan tutkimushenkilöiden käsityksiä ja kokemuksia koulussa muodostetusta ystävytydestä (kouluystävyys).

Oma mielenkiintoni inklusion sosiaalisia vaikutuksia kohtaan on herännyt tehdessäni sijaisuuksia erityiskoulussa. Sijaisuuksien aikana olen monta kertaa miettinyt, miten tietyt oppilaat pärjäisivät yleisopetusluokkiin integroituina. Inklusioperiaatteessa on todella paljon hyvää, mutta onko se ainoa hyvä vaihtoehto? Voisivatko pienluokat ja erityiskoulut kuitenkin olla joillekin oppilaille paras ratkaisu? Näihin kysymyksiini en tällä tutkimuksella sen tavoitteiden muuttumisen myötä lopulta löytänyt vastauksia. Antamalla AS-oppilaille mahdollisuuden kertoa omista ajatuksistaan kouluun sijoittuvista vertaissuhteista, tuon kuitenkin esiin seikkoja, joilla voi olla vaikutusta inklusiota koskevissa päätöksissä.

Tutkimukseen osallistui seitsemän iältään 11–13-vuotiasta poikaa. Tässä iässä tapahtuu monia muutoksia ja ystävyysuhteiden merkitys on suuri. Myös Aspergerin oireyhtymän vaikutukset vertaissuhteisiin saattavat korostua teini-ikään tultaessa. Mielestäni tämä ikäryhmä olikin kaikkein mielenkiintoisin vaihtoehto tutkimukseen ja olin erittäin tyytyväinen löytäessäni tutkimushenkilöitä juuri tästä ikähaarukasta. Olisi ollut kiinnostavaa saada tutkimukseen mukaan myös tyttöjä, mutta tyttöjen AS:n harvinaisuudesta (ks. luku 4.3) johtuen poikien löytäminen osoittautui huomattavasti helpommaksi. Koko tutkimuksen ajan oli selvää, että AS tulee vaikuttamaan tutkimushenkilöiden sosiaalisten suhteiden lisäksi myös tutkimuksen toteutukseen ja kulkuun. Tämä otettiin huomioon esimerkiksi haastattelutilanteiden ja haastattelukysymysten suunnittelussa tekemällä niistä mahdollisimman selkeitä.

2 Sosiaalisuus ja sosiaalinen kompetenssi

Tässä luvussa avataan käsitteitä, jotka liittyvät ihmisen sosiaalisuuteen ja sen toteutumiseen koulussa. Kaiken kouluympäristössään tapahtuvan vuorovaikutuksen ja siellä muodostettujen vertaissuhteiden taustalla on ihmisen sosiaalisuus ja sosiaalinen kompetenssi. Tämä luku käsittelee ystävyys-suhteiden taustalla vaikuttavia tekijöitä.

2.1 Sosiaalisuus

Sosiaalisuudella voidaan eri tilanteissa tarkoittaa eri asioita ja erityisesti arkikielessä se saatetaan sekoittaa esimerkiksi sosiaalisiin taitoihin. Liisa Keltikangas-Järvisen (2010, 36) mukaan sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre. Sosiaalisuus kuvaa sitä, miten palkitsevaa henkilölle on muiden ihmisten seura eli kuinka paljon emotionaalisilla kiintymyssuhteilla on ihmiselle merkitystä, miten suuresti muiden antama arvostus ja kiitos vaikuttavat ihmisen käytökseen ja miten vahvasti hän haluaa ylläpitää käytöstä, jonka ansiosta hänestä pidetään. Hän painottaa myös sosiaalisuuden ja ulospäinsuuntautuneisuuden erottamista toisistaan. Nämä kaksi temperamenttipiirrettä eivät välttämättä esiinny vahvoina samoilla ihmisillä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 58.) Tuomela ja Mäkelä (2011) puolestaan pitävät sosiaalisuutta ihmisten perusolemuksena. Heidän mukaansa ihmiset ovat sosiaalisia ryhmäolentoja, jotka ”toimivat ryhmissä, toimivat sosiaalisista perusteista ja rakentavat yhdessä sosiaalista todellisuutta”. Ihmiset tarvitsevat toisten seuraa ja yleensä nauttivat siitä. (Tuomela & Mäkelä 2011, 87–88.)

Korkea sosiaalisuus mielletään helposti ainoastaan positiiviseksi piirteeksi, mutta se tuo mukanaan aina myös jonkinasteisen riippuvuuden toisten mielipiteistä sekä epäitsenäisyyden (Keltikangas-Järvinen 2010, 37). Ihmisten tarve saada toisten kunnioitusta ja tunnustusta motivoi heitä etsimään kollektiivisesti tyydyttäviä ratkaisuja tilanteissa, joissa yksilön ja ryhmän intressit poikkeavat toisistaan (Tuomela & Mäkelä 2011, 88). Joissain tilanteissa toisten miellyttämisen halu saattaa mennä ohi jopa oikeudenmukaisuudesta ja rehellisyydestä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 37.)

Vaikka sosiaalisuus ei ole positiivinen eikä negatiivinen ominaisuus ihmisen temperamentissa, siitä voi olla hyötyä lapsen sosiaalisten taitojen kehityksessä. Tämä johtuu siitä, että ympäristö suhtautuu yleensä kehityksen kannalta optimaalisimmalla tavalla lapsiin, jotka käyttäytyvät sosiaalisesti. Sosiaalinen lapsi saa osakseen ihastelua,

kehuja, kannustusta ja muuta sosiaalista toimintaa vahvistavaa palautetta. Sen sijaan lapset, joilla on matala sosiaalisuus, saavat tämän tyyppistä palautetta paljon harvemmin, vaikka se heille olisi synnynnäisesti korkeasti sosiaalisia lapsia tärkeämpää. Aikuisten mielenkiinto keskustella lapsen kanssa ei säily pitkään, mikäli lapsi ei ota kontaktia tai vastaa kysymyksiin. Tällöin lapsi oppii, etteivät sosiaaliset tilanteet tuota mielihyvää ja pyrkii välttämään sosiaalisia tilanteita aiempaakin enemmän. (Keltikangas-Järvinen 2010, 37–41.)

Vaikka sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot eivät tarkoita samaa asiaa, löytyy asioiden väliltä siis yhteys. Sosiaalinen lapsi tulee harjoitelleeksi sosiaalisia taitoja enemmän kuin matalalla sosiaalisuudella varustettu lapsi ja lisäksi – koska hänelle muiden hyväksyntä on tärkeää – hän tietoisesti pyrkii ylläpitämään pidettyä käytöstä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 53.)

2.2 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalinen kompetenssi (joskus myös sosioemotionaalinen kompetenssi) eli sosiaalinen pätevyys määritellään usein omien päämäärien saavuttamiseksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kuitenkin niin, että myönteiset suhteet muihin säilyvät (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 119; Salmivalli 2002, 116; Rubin & Rose-Krasnor 1992, 285). Poikkeus (1995) määrittelee sosiaalisen kompetenssin tarkoittamaan ”yksilön kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita” (Poikkeus 1995, 126). Tavoitteita voivat olla esimerkiksi ystävyysuhteen luominen, informaation hankkiminen tai lelun saaminen toiselta lapselta (Poikkeus 1995, 126; Salmivalli 2002, 116). Lapsuusiässä sosiaalinen kompetenssi painottuu ystävyysuhteiden luomiseen, palkitsevaan vuorovaikutussuhteeseen pääsemiseen arkipäivän leikki-tilanteissa ja kouluikässä myös luokkatilanteissa sosiaalisesti suotuisalla tavalla toimimiseen (Poikkeus 1995, 126).

Sosiaalista kompetenssia rakentavat esimerkiksi kiintymyssuhteet, minäkuva, itsetunto, osallisuus, odotukset ja uskomukset, ja sen muodostuminen on keskeinen, jopa koko elämän pituinen kehitystehtävä. Sosiaalisella kompetenssilla on vaikutusta esimerkiksi siihen, millä tavalla henkilö kokee tulevansa hyväksytyksi. (Kuorelahti, Lappalainen &

Viitala 2012, 284.) Yhteiskuntaan intergoituminenkaan ei onnistu ilman sosiaalista kompetenssia (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005, 2).

Sosiaalinen kompetenssi alkaa muodostua varhaisissa hoitaja-lapsisuhteissa (Kuorelahti ym. 2012, 284). Keskeisimmät henkilöt lapsen sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kehittymisessä ovat lapsen vanhemmat, ystävät (ks. luku 3.3), muut vertaiset (ks. luku 3.2) ja opettajat (Junttila 2010, 12). Kompetenssin kehittymiseen saattavat kuitenkin vaikuttaa haittaavasti erilaiset ympäristöön tai lapseen itseensä liittyvät riskitekijät. Tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi perheen ongelmat tai lapsen laiminlyönti. Riskitekijät saattavat näkyä lapsen käytöksessä esimerkiksi rauhattomuutena, yliaktiivisuutena tai aggressiivisuutena, mikä puolestaan voi johtaa siihen, että muut torjuvat lapsen sosiaaliset aloitteet. (Kuorelahti ym. 2012, 284–285.)

Useimmat tutkijat pitävät sosiaalista kompetenssia yläkäsitteenä, johon kuuluvat muun muassa sosiaaliset taidot. Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2012, 283–284) jaottelevat sosioemotionaalisen kompetenssin kolmeen osaan. Ensimmäisen osan muodostavat itsesäätely- ja tunnetaidot. Näitä ovat esimerkiksi omien ja muiden tunteiden tunnistaminen sekä tunteiden säätely ja hallinta. Toinen osa ovat sosiokognitiiviset taidot. Niihin kuuluvat esimerkiksi havaintojen oikea tulkitseminen sekä tavoitteiden, toimintavaihtoehtojen ja seurausten arvioiminen. Kolmanteen osaan eli käytännöllisiin sosiaalisiin taitoihin Kuorelahti ja kumppanit laskevat kuuluvan esimerkiksi kommunikoinnin, kuuntelemisen, reagoinnin, auttamisen, aloitteellisuuden ja jakamisen. Vaikka näillä käytännön taidoilla on suuri rooli sosiaalisen toiminnan onnistumisessa, ne ovat siis vain osa sosiaalista kompetenssia.

Myös Poikkeus (1996, 100–101) jaottelee sosiaalisen kompetenssin osa-alueisiin. Hänen mukaansa kompetenssi muodostuu sosiaalisten taitojen lisäksi hyvistä sosiaalisista suhteista, sosiokognitiivisista taidoista sekä epäadaptiivisen käyttäytymisen puutteesta. Lisäksi hän korostaa myönteisen minäkuvan, motivaation ja odotusten läheistä suhdetta sosiaaliseen kompetenssiin.

Kuten Poikkeuksen, myös Junttilan (2010) mukaan sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen käyttäytymisen lisäksi epäsosiaalisen käyttäytymisen vähyys. Tällä hän tarkoittaa esimerkiksi kykyä hillitä impulsiivista ja häiritsevää käytöstä. Epäsosiaalinen käyttäytyminen on Junttilan mukaan kaikkea toimintaa, jolla on negatiivisia

sosiaalisia vaikutuksia riippumatta käytöksen tahallisuudesta. Hänen määritelmänsä mukaan sosiaalisesti pätevä lapsi käyttäytyy usein sosiaalisuutta edistäväillä tavoilla ja vain harvoin sitä haittaavilla tavoilla. (Junttila 2010, 15–16.)

Sosiaalisen kompetenssin käsitettä on kritisoitu muun muassa siitä, että se keskittyy liian voimakkaasti yksilön ominaisuuksiin. Todellisuudessa yksilön kompetenssin arviointi on voimakkaasti sidoksissa kulttuuriseen kontekstiin ja kriteereihin. Myös suotuisan käyttäytymisen määrittelemisen vaikeus tekee sosiaalisen kompetenssin käsitteestä joidenkin tutkijoiden mielestä ongelmallisen. Suotuisa käyttäytyminen on eri tilanteissa ja eri vuorovaikutussuhteissa hyvinkin erilaista ja muuttuvaa. Esimerkiksi nuoruusiässä ryhmään kuulumista saattaa edistää juorujen jakaminen ja toisten kustannuksella naureskelu. Voidakseen toimia tietyssä sosiaalisessa ryhmässä suotuisalla tavalla yksilön tulisi tunnistaa tässä ryhmässä ja kontekstissa vallitsevat sosiaaliset normit. Sosiaalinen kompetenssi voidaankin nähdä ennemminkin jatkuvana sosiaalisena adaptaationa kuin yksilön pysyvänä ominaisuutena. (Poikkeus 1995, 127–128.) Samansuuntaisesti sosiaalista kompetenssia kuvaa myös Junttila, jonka mukaan kyse ei ole yksilön kyvyistä tai luonteenpiirteistä, vaan elementeistä, jotka tulevat ilmi eri asemassa olevien ihmisten vuorovaikutuksessa erilaisissa tilanteissa (Junttila 2010, 12).

Sosiaalisen kompetenssin ja akateemisten taitojen välillä on havaittu yhteys useissa tutkimuksissa (esim. Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstorm 2001). Kun koulun aloittavalla lapsella on toimivia sosiaalisia suhteita opettajaan ja muihin oppilaisiin, hän viihtyy paremmin, osallistuu enemmän ja kokee koulunkäynnin miellyttävämmäksi, mikä puolestaan vaikuttaa koulumenestykseen (Denham, Blair, Demulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003). Sosiaalisen kompetenssin ongelmat puolestaan on tutkimuksissa yhdistetty koulu- ja oppimisvaikeuksiin, kuten huonoon koulumenestykseen, alisuoriutumiseen, alhaiseen kiinnostukseen ja heikkoon motivaatioon. Alhainen sosiaalinen kompetenssi saattaa ilmentyä myös esimerkiksi itsetunnon ongelmina tai käyttäytymisongelmina (Kuorelahti ym. 2012, 284–285; Lappalainen ym. 2008, 121).

Sosiaalisen kompetenssin arvioiminen ei ole yksinkertaista. Arvioinnin tuloksiin vaikuttavat esimerkiksi kompetenssin kontekstisidonnaisuus sekä arvioinnin suorittaja. Sekä lapsen suhteella arvioinnin tekijään että arvioijan odotuksilla on vaikutusta tuloksiin. Tästä syystä esimerkiksi Junttila (2010, 12–13; 16–18) pitää parhaana arviointimenetelmiä,

joissa tietoa lapsen sosiaalisesta kompetenssista kerätään useilta eri tahoilta kuten lapselta itseltään, tämän tovereilta, opettajilta ja vanhemmilta. Keräämällä arvioita usealta taholta saadaan lapsen sosiaalisesta kompetenssista mahdollisimman kokonaisvaltainen ja paikkansapitävä kuva. Myös Poikkeus, Aro ja Adenius-Jokivuori (2014, 287) painottavat useiden näkökulmien merkitystä sosiaalista kompetenssia arvioitaessa, sillä kompetenssi ilmenee eri tavoin eri tilanteissa.

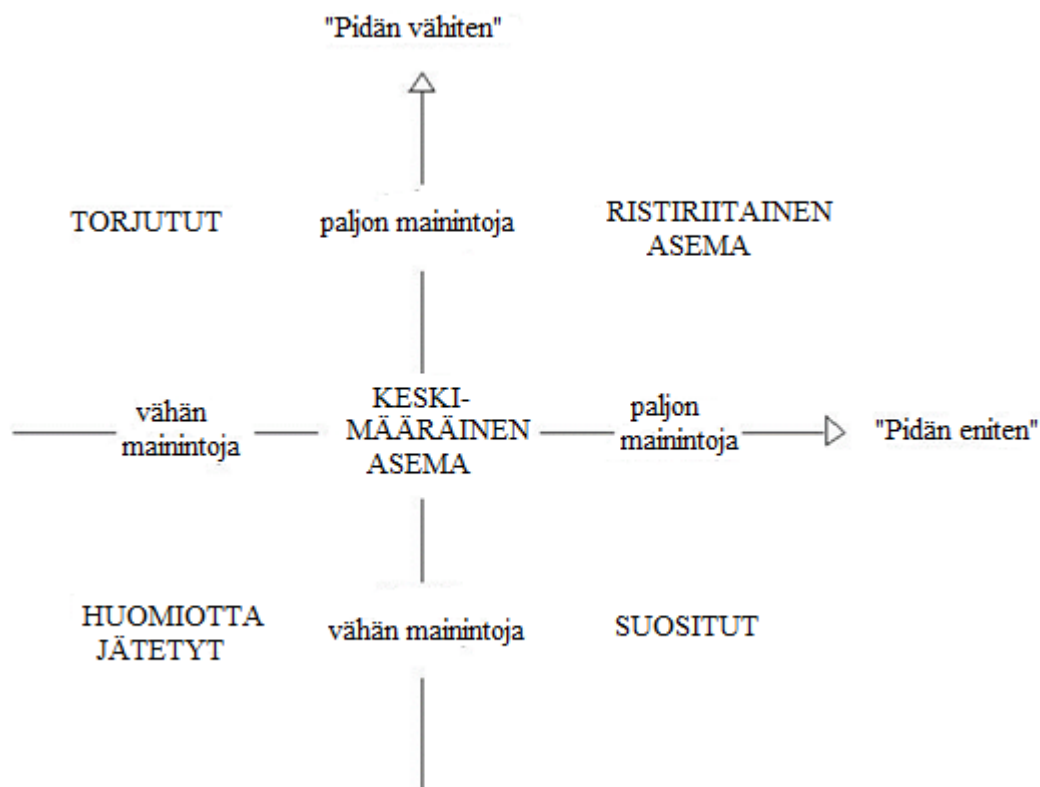
3 Vertaissuhteet ja niiden merkitys kouluikässä

Tässä luvussa kuvataan lapsena ja nuorena muodostettavia vertaissuhteita sekä niiden merkitystä hyvinvoinnille ja kehitykselle. Lapsen vertaissuhteilla tarkoitetaan niitä suhteita, jotka on luotu saman ikäisten, suunnilleen samalla kehitystasolla olevien lasten kanssa. Vaikka vertaiset ovat usein myös ikätovereita, ikää olennaisempi tekijä vertaisuudessa on suunnilleen sama sosiaalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kehitystaso. (Salmivalli 2005, 15.)

3.1 Toverisuosio ja sosiaalinen status vertaisryhmässä

Toverisuosio ja lapsen sosiaalinen asema vertaisryhmässä ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, ja useat tutkijat käyttävätkin termejä synonyymeina. Esimerkiksi Liisa Keltikangas-Järvinen (2010) haluaa kuitenkin erottaa termit toisistaan. Vaikka oppilaalla olisi paljon ystäviä eli hän olisi suosittu, hänen sosiaalinen statuksensa saattaa olla matala ja hän saattaa toimia seurailijana vuorovaikutustilanteissa. Myöskään korkea status ei välttämättä kerro suosioista vertaisten keskuudessa: sosiaalinen asema saattaa olla pelolla ja aggressiolla saavutettu, jolloin lapsella ei olekaan paljon ystäviä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 192.) Tässä tutkimuksessa ei ole nähty tarpeelliseksi erotella termejä toisistaan, vaan noudatellaan esimerkiksi Christina Salmivallin (2005) näkemystä siitä, että sosiaalinen status perustuu toverisuosioon tai –epäsuosioon. Myös Salmivalli kuitenkin toteaa, että esimerkiksi suositun oppilaan maineessa olevalla oppilaalla voi olla paljon valtaa, vaikka kukaan ei hänestä henkilökohtaisesti pitäisikään (Salmivalli 2005, 30–31).

Lapsen tai nuoren sosiaalista statusta tietyssä ryhmässä (esimerkiksi koululuokka) kuvataan usein jaottelulla, jonka kehittivät alunperin John Coie ja Kenneth Dodge kollegoineen (esim. Coie, Dodge & Coppotelli 1982). Mallissa lapset jaotellaan viiteen ryhmään: suosittuihin, torjuttuihin, keskimääräisessä asemassa oleviin, huomiotta jätettyihin ja ristiriitaisessa asemassa oleviin. Yksinkertaisimmillaan jako tapahtuu pyytämällä kutakin oppilasta nimeämään kolme ryhmän jäsentä, joista pitävät eniten, ja kolme, joista vähiten. Tällaista tutkimuskeinoa kutsutaan sosiometriseksi kyselyksi. (Salmivalli 2005, 25–26.)



Kuvio 1. Sosiaalisen statuksen viisi tyyppiä ja niiden suhde ”pidän eniten” ja ”pidän vähiten” – mainintoihin Christina Salmivallin mukaan (Salmivalli 1998, 15).

Oppilaat, jotka saavat sosiometrisessä kyselyssä paljon positiivisia ja vain vähän negatiivisia mainintoja, ovat suosittuja (Salmivalli 2005, 27). Tähän ryhmään kuuluu noin 10–15 prosenttia peruskouluikäisistä (Salmivalli 1998, 15). Tyypillisesti suositut oppilaat ovat onnellisia, positiivisia ja heillä on myös fyysistä vetovoimaa. Keskimääräisessä asemassa oleviin lapsiin nähden he ovat usein sosiaalisempia ja heidän kognitiiviset taitonsa ovat kehittyneempiä. Vaikka suositut lapset ovat yleensä sosiaalisesti päteviä ja syyllistyvät keskimääräisessä asemassa olevia oppilaita harvemmin kielteiseen käytökseen, aggressiivisuuden määrässä näiden kahden ryhmän välillä ei ole havaittu eroa. (Salmivalli 2005, 27; Keltikangas-Järvinen 2010, 193.)

Torjuttujen ryhmään kuuluvat oppilaat, jotka saavat paljon ”pidän vähiten” –mainintoja ja vain vähän, jos ollenkaan, ”pidän eniten” –mainintoja (Salmivalli 2005, 27). Näitä oppilaita on peruskouluikäisissä suurin piirtein yhtä paljon kuin suosittujakin (Salmivalli 1998, 15). Verrattuna keskimääräisessä asemassa oleviin oppilaisiin torjutut ovat aggressiivisempia tai vetäytyvämpiä, heillä ole yhtä vahvoja kognitiivisia taitoja ja heidän käyttäytymisensä on useammin kielteistä. Vaikka oppilas kuuluisi torjuttujen ryhmään

koko luokan mittakaavassa, hänellä saattaa silti olla joitain ystäviä ja hän saattaa olla mukana luokan sosiaalisissa pienryhmissä. Tyypillisesti torjutut oppilaat kuitenkin muodostavat ryhmiä toistensa kanssa. (Salmivalli 2005, 27–28.) On yleistä, että sekä koulukiusaajat että kiusaamisen uhrin kuuluvat torjuttujen ryhmään (Salmivalli 1998, 18–19).

Huomiotta jätettyjen ryhmään kuuluvat oppilaat, jotka eivät saa juuri ollenkaan merkintöjä sosiometrisessä kyselyssä. Tämän ryhmän lapset eivät juuri poikkea keskimääräisessä asemassa olevista lapsista. Joidenkin arvioiden mukaan he voivat kuitenkin olla jonkin verran vähemmän aggressiivisia tai ulospäinsuuntautuneita. Huomiotta jätettyjen ryhmään kuulumisen ei ole havaittu kasvattavan riskiä myöhempisiin sosiaalisen sopeutumisen ongelmiin eikä asema ryhmässä ole välttämättä kovin pysyvä verrattuna muihin rooleihin. (Salmivalli 2005, 28.) Joidenkin tutkimusten mukaan yleisopetusluokkiin integroidut AS-oppilaat ovat luokkaryhmässä usein huomiotta jätettyjä tai torjuttuja. Esimerkiksi Locken, Ishijiman, Kasarin ja Londonin (2010) tekemässä tutkimuksessa yli 70 prosenttia AS-lapsista (tutkimuksessa käytetty termiä high functioning autism) kuului joko huomiotta jätettyjen tai torjuttujen ryhmään.

Jos oppilas saa paljon sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja, hänen asemansa ryhmässä on ristiriitainen. Ristiriitaisessa asemassa olevien oppilaiden käyttäytymisessä vaikuttaisi yhdistyvän torjuttujen ja suosittujen oppilaiden käyttäytymispiirteitä. He osoittavat käyttäytymisellään sekä keskimääräistä suurempaa aggressiivisuutta että ystävällisyyttä ja auttavaisuutta. (Salmivalli 2005, 28.)

Lapsen asema ryhmässä vakiintuu yleensä nopeasti ja on luonteeltaan pysyvä. Jo ensitapaamisella saatu status korreloi vahvasti lapsen lopullisen statuksen kanssa. Erityisesti torjutun asemassa olevien lasten on vaikea muuttaa rooliaan, vaikka he vaihtaisivat koulua tai ympäristöä. Kun lapsi on joutunut ryhmässä torjutun asemaan, hänen toimintansa tulkitaan ryhmässä helposti kielteisesti riippumatta siitä, mitä hän tekee. (Salmivalli 1998, 15; Salmivalli 2005, 33; Keltikangas-Järvinen 2010, 195.)

Sosiometrisiä kyselyitä käytettäessä on tärkeää ottaa huomioon eettiset seikat. Joissain maissa, esimerkiksi Australia, sosiometristen kyselyiden käyttö on kokonaan kielletty, sillä pelätään, että ”pidän eniten”- ja ”pidän vähiten” -nimeämisten tekeminen voi vaikuttaa lapsen kohteluun ryhmässä. Asiaa on kuitenkin tutkittu eikä merkkejä lastenvälisen kielteisen vuorovaikutuksen lisääntymisestä ole havaittu. Kyselyiden tekemisellä ei

myöskään ole huomattu olevan yhteyttä vetäytymiseen, yksinäisyyteen tai muihin ongelmiin. (Salmivalli 2005, 31–32.)

3.2 Vertaisryhmässä hyväksytyksi tulemisen merkitys

Vertaissuhteilla on merkittävä rooli lapsen kehityksessä, ja niiden merkitys kasvaa entisestään lapsen tullessa kouluikään ja myöhemmin nuoruusikään (Junttila 2010, 13). Vertaissuhteet vaikuttavat lasten ja nuorten sopeutumiseen ja hyvinvointiin, ja niiden vaikutukset jatkuvat pitkälle tulevaisuuteen (Salmivalli 2005, 15). Sekä vanhemmat että vertaiset vaikuttavat lasten sosialisatioprosessiin ja persoonallisuuden kehitykseen, mutta tutkijat eivät ole yhtä mieltä siitä, kuinka suuri merkitys vertaisilla on tässä prosessissa (Salmivalli 2005, 23). Vanhemmat tai muut toimijat eivät kuitenkaan pysty korvaamaan vertaissuhteita tai niiden vaikutusta lapsen tai nuoren kehitykselle (Ladd 2005, 11). Vaikka ystävillä ja vertaissuhteilla tiedetään olevan suuri rooli lapsen kehityksessä, toverijoukon ja muiden lasten ominaisuuksien vaikutusta kehitykselle on tutkittu todella vähän. Toisin sanoen ei tiedetä onko esimerkiksi sillä merkitystä, toimiiko lapsi aktiivisessa vai ujosssa ja hiljaisessa lapsiryhmässä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 191–192.)

Vertaissuhteissaan lapsi pääsee kokeilemaan sellaisia rooleja, joihin muissa suhteissa ei ole mahdollisuutta (Ladd 2005, 11). Mielikuvitusleikkejä vertaistensa kanssa leikkiessään lapsi voi myös käsitellä huolenaiheitaan ja murheitaan (Poikkeus 1995, 122). Vertaisryhmään kuulumisen on palkitsevaa ja antaa osallisuuden tunteen. Lisäksi vertaissuhteet tarjoavat ajanvietettä sekä kumppanuutta ja voivat vähentää stressiä. Vertaisryhmässä myös opitaan yhdessä toimimista, kompromissien tekemistä sekä omien ja toisten lasten tarpeiden ja toiveiden tasapainottamista. Vertaissuhteet vaikuttavat merkittävästi myös sosiaalisen kompetenssin muodostumiseen. (Salmivalli 2005, 32–33; Ladd 2005, 11.) Vertaisryhmään kuulumisella ja samaistumisella on keskeinen rooli lapsen minäkuvan kehittämisessä. Lapsi oppii tuntemaan itsensä paremmin muihin lapsiin kohdistuvan sosiaalisen vertailun avulla. Vertaiset toimivat myös sosiaalisena tukena lapsen pyrkiessä itsenäistymään vanhemmistaan. Lapsen vertaissuhteiden laadulla on todettu olevan yhteys sosiaalisiin taitoihin, yksinäisyyteen, torjutuksi tai kiusatuksi joutumiseen sekä sosiaaliseen ahdistukseen jo nuorella iällä. (Junttila 2010, 13–14.)

Vertaisten muodostaman ryhmän ulkopuolelle jääminen on suuri uhka lapsen kehitykselle ja erityisesti sen sosioemotionaalisille puolille (Junttila 2010, 12; Keltikangas-Järvinen

2010, 192). Vertaisryhmässä torjutuksi tuleminen voi esimerkiksi lisätä epäsosiaalista käytöstä ja aggressiota, heikentää älyllistä toimintakykyä sekä johtaa itsetuhoiseen käytökseen (Rutland, Abrams & Cameron 2007). Lapsena ryhmän ulkopuolelle jääminen saattaa vaikuttaa negatiivisesti vielä aikuisuudessakin (Rubin, Bowker & Kennedy 2009, 303). Päästäkseen osalliseksi vertaisryhmään, lapsen tulee osata toimia ryhmän edellyttämällä tavalla (Junttila 2010, 12). Voidaan siis ajatella, että lapsen heikko sosiaalinen kompetenssi vaarantaa hänen sosioemotionaalisen hyvinvointinsa ja kehityksensä tekemällä vertaisryhmiin pääsemisestä vaikeaa. Salmivalli (2005, 44) kuvaa ongelmaa negatiiviseksi kehäksi: aggressiivisuus ja vetäytyvyys aiheuttavat ongelmia vertaissuhteissa ja vertaissuhteissa torjutuksi tuleminen lisää aggressiivisuutta ja vetäytyvyyttä. Mitä vanhemmista lapsista on kysymys, sitä suurempi yhteys on toverisuosion ja ystävyysuhteiden välillä (Poikkeus 2003, 123). Vertaisryhmässä suosittujen oppilaiden on todettu saavan helpommin ystäviä, mikä puolestaan voi suojella esimerkiksi yksinäisyydeltä ja masennukselta (ks. luku 3.3) (Nangle, Erdley, Newman, Mason & Carpenter 2003).

Vaikka vertais- ja ystävyysuhteet ovat merkityksellisiä ja tärkeitä kaikille lapsille, niillä vaikuttaa olevan erityisen tärkeä rooli ongelma-perheiden lapsille (Salmivalli 2005, 39–40). Vertaisryhmässä hyväksytyksi tulemisella vaikuttaa olevan lasta suojaava vaikutus esimerkiksi perheongelmien kielteisiltä seurauksilta (Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp 2002).

3.3 Ystävyys ja sen merkitys

Ystävyysuhteet ovat intensiivisiä, läheisiä ja kahdenkeskisiä vertaissuhteita. Ne ovat muita vertaissuhteita läheisempiä, ja ne perustuvat tunteiden ja toiminnan vastavuoroisuudelle sekä molemminpuolisille myönteisille tunteille ja kiintymykselle. Ystävyysuhteissa on muita vertaissuhteita enemmän emotionaalista jakamista. Lisäksi ystävyteen liittyy enemmän yhteistyön tekemistä ja herkkyyttä kuin muihin suhteisiin. On myös tyypillistä, että ystävät muistuttavat toisiaan esimerkiksi luonteenpiirteiltään ja käytökseltään enemmän kuin henkilöt, jotka eivät ole keskenään ystäviä (Poikkeus 1995, 123; Salmivalli 2005, 35, Bukowski, Motzoi & Meyer 2009, 218–222 .)

Lastenväliset ystävyysuhteet tunnistetaan yleensä arjessa siitä, kenen kanssa lapset viettävät eniten aikaa ja kenen he itse kertovat olevan ystäviään. Tutkimuksissa

ystävyyssuhteiden tunnistamiseen voidaan käyttää sosiometrisiä kyselyitä. Mikäli kaksi lasta valitsee toisensa esimerkiksi kysyttäessä kenestä oppilaasta he pitävät eniten, lasten välillä voidaan olettaa olevan ystävyysuhde. Lapsia voidaan myös pyytää arvioimaan, kuinka paljon he pitävät kustakin toisesta ryhmän jäsenestä esimerkiksi asteikolla 1–5. Jotkut tutkijat pitävät luotettavimpana keinona pyytää lapsia itse nimeämään ystävänsä. Yhteinen kriteeri ystävyydelle kaikissa tutkimustyypeissä on vastausten vastavuoroisuus. (Bukowski ym. 2009, 218–219; Salmivalli 2005, 35–36.)

Lähes kaikki lapset ja nuoret haluavat muodostaa ystävyysuhdeita, ja useimmat myös kokevat, että heillä on yksi tai useampia ystäviä (Bukowski ym. 2009, 217; Lindsey 2002). Lapset haluavat viettää paljon aikaa sekä saada monia uusia kokemuksia ystäviensä seurassa (Rubin, Bukowski & Parker 2006, 606). He pitävät ystävyyskokemuksia positiivisina ja odottavat saavansa niistä myös hyötyä. Nämä ystävyydeltä odotetut hyödyt muuttuvat lapsen kasvaessa. Pienet lapset toivovat ystäviltaan erittäin konkreettisia ja arkisia asioita. Kouluiässä ystävien kanssa aletaan jakaa myös kiinnostuksen kohteita sekä uskomuksia, ja ystävyysuhdeet muuttuvat luonteeltaan intiimimmäksi. Myöhemmällä iällä ystävilta toivotaan erityisesti tukea ja ymmärrystä. (Bukowski ym. 2009, 217–218.)

Ystävyyden merkitystä lapsuudessa ja nuoruudessa on tutkittu jo vuosikymmenten ajan. Sillä on huomattu olevan yhteyksiä esimerkiksi parempaan itsevarmuuteen, masentuneisuuden ja yksinäisyyden vähyyteen, aktiivisempaan osallistumiseen koulussa sekä parempaan koulumenestykseen (Bukowski ym. 2009, 223; Nangle, Erdley, Newman, Mason & Carpenter 2003). Vastavuoroisilla ystävyysuhdeilla näyttää lisäksi olevan lasta traumaattisten kokemusten, esimerkiksi ankaran kurituksen, seurauksilta suojaavia vaikutuksia (Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp 2002). Ystävyysuhdeet ovat tärkeitä myös sosiaalisen kehityksen kannalta, sillä ne edistävät vuorovaikutuksellisen herkkyyden ja yhteistyötaitojen kehittymistä sekä käyttäytymisnormien oppimista (Poikkeus 2003, 123; Salmivalli 2005, 37). Ystävyysuhdeissa kehittyvät myös kognitiiviset taidot, sillä omia mielipiteitä täytyy perustella tilanteissa, jossa ystävysten välille syntyy ristiriitoja (Salmivalli 2005, 36).

Kun puhutaan ystävyyden merkityksestä lapsen tai nuoren hyvinvoinnille ja kehitykselle, on tärkeää ottaa huomioon ystävyysuhdeiden laatu niiden määrän lisäksi. Tämä on huomattavasti ystävyysuhdeiden yleisiä vaikutuksia tuorempi aihe tutkimuksissa. Ystävyysuhdeiden laatua määrittävät esimerkiksi siinä esiintyvien tuen, kumppanuuden ja

konfliktien määrät. Erityisesti korkealaatuisilla ystävyysuhteilla on huomattu olevan yhteyksiä esimerkiksi kiusaamisen ehkäisemiseen, kouluun sopeutumiseen ja yksinäisyyden tunteiden vähyteen. (Locke ym. 2010, 75.)

Vaikka vastavuoroisilla ystävyysuhteilla on yhteys moniin positiivisiin seikkoihin, ei näitä kaikkia voida pitää ystävyysuhteiden seurauksena. On myös mahdollista, että esimerkiksi lapset, jotka ovat luonnostaan itsevarmoja ja yhteistyökykyisiä, muodostavat helpommin vastavuoroisia ystävyysuhteita. (Salmivalli 2005, 37.)

3.4 Yksinäisyyden kokeminen

Yksinäisyys on subjektiivinen, ahdistava tunne henkilön kaipaamien ihmissuhteiden puuttumisesta. Se voidaan myös nähdä henkilön olemassa olevien ja toivomien ihmissuhteiden välisenä eroavaisuutena. (Heinrich & Gullone 2006, 698; Juntila 2010, 143.) Kun lapsilta ja nuorilta on tutkimuksissa kysytty miltä yksinäisyys tuntuu, he ovat kuvanneet sitä ahdistavaksi tunnekokemukseksi, johon liittyy surullisuutta, tylsistymistä ja ahdistusta johtuen sosiaalisten suhteiden laadullisista tai määrällisistä vajavaisuuksista (Junttila 2010, 19–20). Yksinäisyys voi olla joko sosiaalista tai emotionaalista. Sosiaalisella yksinäisyydellä tarkoitetaan tunnetta sosiaalisen verkoston puuttumisesta tai ryhmään kuulumattomuudesta. Emotionaalinen yksinäisyys puolestaan on tunne siitä, että henkilöllä ei ole läheistä, intiimiä sidettä toiseen ihmiseen. (Junttila 2010, 143; Qualter & Munn 2002, 233.)

Koska yksinäisyyden tunne riippuu henkilön itsensä kokemasta tyytymättömyydestä ihmissuhteitaan kohtaan, se ei välttämättä ole yhteydessä henkilön todellisten ihmissuhteiden tai yksin vietetyn ajan määrään. Toisin sanoen paljon aikaa yksin viettävä ihminen ei välttämättä ole yksinäinen. (Heinrich & Gullone 2006, 698–699; Juntila 2010, 143.) Vertaisten torjumaksi tuleminen tai yksin oleminen ei sellaisenaan aiheuta emotionaalisia ongelmia, vaan syynä ongelmiin on koettu yksinäisyyden tunne (Qualter & Munn 2002).

Yksinäisyyttä tutkittaessa subjektiivisuuden lisäksi on tärkeää ottaa huomioon tunteen vaihtelevuus eri tilanteissa. Yksinäisyys voi olla hetkellistä tai jatkuvaa, mikä jää usein huomiotta tutkimuksissa (Heinrich & Gullone 2006, 709). Jatkuva yksinäisyys vaikuttaa henkilön sosiaaliseen ja emotionaaliseen hyvinvointiin aiheuttamalla esimerkiksi

masennusta ja ahdistuneisuutta. Se voi myös heikentää ihmisen sosiaalisia taitoja. (Heinrich & Gullone 2006, 704; Junntila 2010, 143.) Lisäksi yksinäisyydellä on tutkimuksissa huomattu olevan yhteys muun muassa koulusta pois jättäytymiseen, sosiaalisten tilanteiden välttelemiseen, huonoon itsetuntoon sekä sopeutumisvaikeuksiin (Junntila 2010, 20). Vaikka yksin jääminen voi johtaa yksinäisyyteen ja tätä kautta moniin emotionaalisiin ongelmiin, yksinololla on myös tärkeä tehtävä lapsen kehityksessä. Hyödyllistä yksinolo nuorille lapsille on kuitenkin vain, jos se tapahtuu turvallisesti ja kuuloetäisyydellä aikuisesta. (Pulkkinen 2002, 113.)

4 Aspergerin oireyhtymä

Tässä luvussa keskitytään antamaan yleiskuva Aspergerin oireyhtymästä (AS) ja sen keskeisimmistä piirteistä. Ensimmäisessä alaluvussa määritellään, mikä AS on ja kerrotaan lyhyesti sen historiasta. Toisessa alaluvussa keskitytään kuvaamaan AS:n keskeisimpiä piirteitä. Kolmannessa alaluvussa avataan oireyhtymän diagnosoimiseen liittyviä seikkoja. Viimeiseen alalukuun on koottu niitä seikkoja, jotka vaikuttavat AS-lapsen sosiaaliseen kanssakäymiseen.

4.1 Aspergerin oireyhtymä autismin kirjon osana

Aspergerin oireyhtymä sisältyy autismin kirjon häiriöihin (Teräväinen 2011, 48; Kerola, Kujanpää & Timonen 2009, 179). Autismin kirjo on yleisnimitys erilaisille autistista käyttäytymistä sisältäville oireyhtymille. Näiden oireyhtymien välillä on paljon vaihtelua älyllisen ja toiminnallisen tason ja kapasiteetin osalta, mutta niiden kaikkien taustalla on neurologisen kehityksen häiriö. Yhteisiä piirteitä autismin kirjon häiriöille ovat vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin ongelmat, oudot käyttäytymismuodot ja aistimusten erilaisuus. (Kerola ym. 2009, 15;23.)

Sanan ”autismi” otti ensimmäisen kerran käyttöön psykiatri Eugen Bleuer vuonna 1911 kuvatessaan häiriötä, joka ilmeni joidenkin skitsofreniatapausten yhteydessä. Hän johti sanan kreikan sanasta ”autos”, joka tarkoittaa itseä. (Kielinen 2005, 17; Mattila 2013, 21.) Pohjan nykyiselle autismikäsitteelle on kuitenkin luonut 1940-luvulla yhdysvaltalainen psykiatri Leo Kanner, joka esitti autismin diagnosoimiseksi lapsilla kymmenen kriteeriä, jotka sisälsivät muun muassa kyvyttömyyden kontaktinottoon, tarpeen ympäristön samanlaisena säilyttämiseen sekä kielelliset vaikeudet (Teräväinen 2011, 49; Mattila 2013, 21). Lähes samaan aikaan vuonna 1944 itävaltalainen Hans Asperger kuvasi omien tutkimustensa pohjalta epätyypillistä persoonallisuuden muotoa, jota esiintyi pääasiassa pojilla. Hän käytti termiä ”autistinen persoonallisuushäiriö”, mutta vuonna 1981 englantilaisen psykiatrin Lorna Wingin julkaiseman artikkelin myötä Aspergerin kuvaamista oireista alettiin käyttää nimitystä Aspergerin oireyhtymä. (Kielinen 2005, 17; Mattila 2013, 21–22.) Vaikka autismin olemassaolo huomattiin jo 1930- ja 1940-luvuilla, sitä pidettiin vielä pitkään osana skitsofreniaa. Vasta vuonna 1979 julkaistussa ICD-9 ja vuonna 1980 julkaistussa DSM-III tautiluokituksissa autismi on kirjattu omaksi

oireyhtymäkseen. Tällöinkin autismin kuvaus rajoittui lapsuusajan autismiin, ja diagnosikriteerit olivat kapeita ja kuvasivat vakavan, klassisen autismin piirteitä (sama kuin Kannerin autismi). (Mattila 2013, 22.)

Vielä nykyäänkään autismin kirjon ja siihen kuuluvien oireyhtymien määrittely ja diagnosointi eivät ole yksiselitteisiä. Toukokuuhun 2013 saakka käytössä olleessa DSM-IV:ssä (Amerikan psykiatrisen yhdistyksen diagnosijärjestelmä) autismin kirjon häiriöitä kutsuttiin laaja-alaisiksi kehityshäiriöiksi (*pervasive developmental disorders*, PDD) ja niihin laskettiin kuuluvan autismi (*autistic disorder*), Aspergerin oireyhtymä, disintegratiivinen kehityshäiriö eli Hellerin tauti (*childhood disintegrative disorder*), Rettin oireyhtymä sekä epätyypillinen autismi (*perpasive developmental disorder not otherwise specified*). Uusimmassa eli DSM-5:ssä käytetään termiä autismin kirjo (*autism spectrum disorder*, ASD) eikä sitä jaotella enää alatyyppeihin. ICD-10:ssä eli WHO:n kehittämän tautiluokituksen nykyisessä versiossa (Suomessa käytössä vuodesta 1996 alkaen, uusin painos vuodelta 2011) puhutaan DSM-IV:n tapaan laaja-alaisista kehityshäiriöistä, mutta alatyyppejä häiriölle on nimetty 11. Näistä yksi on Aspergerin oireyhtymä. Uuden ICD-11:n on tarkoitus tulla käyttöön vuonna 2018. Tämänhetkisen tiedon mukaan myös tässä luokituksessa tullaan DSM-5:n tapaan luopumaan autismin kirjon alatyypeistä. Toisin sanoen lähivuosina termi Aspergerin oireyhtymä tulee Suomessakin poistumaan virallisista diagnooseista, ja AS-henkilöt diagnosoidaan kuulumaan laajemmin autismin kirjon henkilöiksi. (Mattila 2013, 23–24; American Psychiatric Association 2013; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2011; WHO ICD-11 Beta Draft.)

Autismin kirjioon liittyvät sosiaaliset pulmat näkyvät siinä, kuinka lapsi suhtautuu muihin ihmisiin. Hän saattaa vaikuttaa kylmältä ja välinpitämättömältä sekä oleskella paljon yksin. (Kerola ym. 2009, 25.) Ihmissuhteista puuttuu vastavuoroisuus, ja autismin kirjon henkilön on vaikeaa kuvitella, mitä muut ihmiset ajattelevat tai tuntevat (Kaski, Manninen & Pihko 2012, 108). Autismi kirjon henkilöiden kielen kehitys on normaalista poikkeavaa. Käytetty kieli muodostuu usein ulkoa opituista ilmauksista ja on hyvin konkreettista. Osa autismin kirjon lapsista saattaa olla verbaalisesti todella taitavia, mutta he eivät välttämättä ymmärrä käyttämiensä ilmausten sisältöä kunnolla. Lisäksi eleiden, ilmeiden, äänensävyjen ja kielikuvien ymmärtäminen on autismin kirjon henkilöille vaikeaa. Puolella autisteista puhe on todella vähäistä tai sitä ei ole ollenkaan. On myös mahdollista, että autisti alkaa puhua, mutta lopettaa puhumisen myöhemmin. Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että hän ei ymmärrä puheen käyttötarkoitusta. (Kerola ym. 2009, 25;

Kaski ym. 2012, 100; Teräväinen 2011, 51.) Sosiaalisten ja kielenkehitykseen liittyvien ongelmien lisäksi autismin kirjon henkilöiden vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa voivat vaikuttaa heidän oudot käyttäytymispiirteensä kuten rituaalit, poikkeavat leikkinsä sekä heidän käyttäytymismuotojensa rajoittuneisuus (Kerola ym. 2009, 25).

Osalla autisteista ja AS-henkilöistä esiintyy erityislahjakkuutta jollain taitoalueella. Erityislahjakkuus voi liittyä esimerkiksi muistiin, musiikkiin, matematiikkaan, piirustustaitoon, hienomotoriikkaan tai tekniikkaan. Tämän tyyppisiä autisteja voidaan kutsua termeillä *autistic savant* tai *savant*. Vaikka lahjakkuus jollain erityisalueella voi olla merkittävää, se on kuitenkin rajallista eikä henkilö pysty yleistämään tai soveltamaan tietojaan ja taitojaan yleisempään käyttöön. (Teräväinen 2011, 53.)

4.2 Aspergerin oireyhtymän keskeisimmät piirteet

AS:lle tyypillisimpiä piirteitä ovat sosiaalisen kanssakäymisen ongelmat, vaikeudet keskustelutilanteissa, epänormaalit piirteet sanattomassa viestinnässä, pakonomainen kiinnostus joihinkin aiheisiin sekä mieltymys rutiineihin. Yleisiä ovat myös aistipulmat, syömiseen ja nukkumiseen liittyvät ongelmat sekä motoriset pulmat. Oireyhtymään ei liity merkittävää viivästystä kielellisessä tai älyllisessä kehityksessä. (Kielinen 2005, 19; Kerola ym. 2009, 180–181; Mattila 2013, 25; Teräväinen 2011, 57.) AS-henkilön erityispiirteet saattavat poiketa tyypillisistä autistisista piirteistä paljonkin, mutta niissä on myös runsaasti yhteisiä tekijöitä. (Teräväinen 2011, 48.) Wingin (1996) mukaan AS:lle ja tyypilliselle autismille yhteisiä oireita ovat

1. kykenemättömyys sosiaaliseen kanssakäymiseen (AS:ssa erityisesti ikätoverien kanssa)
2. kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatiokyvyn puutteellisuus
3. rajoittunut sisäinen mielikuvitusmaailma, joka korvautuu toistavalla toiminnalla ja/tai yksipuolisilla kiinnostuksen kohteilla (Wing 1996; Teräväinen 2011, 48).

Vaikka sekä autismissa että Aspergerin syndroomassa esiintyy ongelmia sosiaalisessa kanssakäymisessä ja kielellisessä kehityksessä, AS-henkilöillä verbaaliset taidot ovat autisteja paremmat ja sosiaalinen sopeutuminen helpompaa (Kielinen 2005, 19). Aspergerin oireyhtymässä onkin enemmän kysymys persoonallisuusrakenteesta kuin

esimerkiksi sairaudesta (Kerola ym. 2009, 179), ja autismin kirjon sisällä se voidaan sijoittaa lievimpään päähän (Teräväinen 2011, 49).

Yleensä ihmisillä on luontainen kyky tunnistaa ja ymmärtää muiden ihmisten tunteita ja ajatuksia. Tätä kykyä kutsutaan termillä ”mielen teoria” (*theory of mind*). AS-henkilöillä tämä kyky on puutteellinen tai alikehittynyt, mikä saattaa johtaa epäsopivaan käytökseen ja tahdittomuuteen. Kyse ei kuitenkaan ole kyvyttömyydestä empatiaan, vaan siitä että hienovaraiset merkit toisen ihmisen tunnetiloista (esimerkiksi ilmeet, eleet ja äänenpainot) jäävät AS-henkilöltä huomaamatta. (Teräväinen 2011, 59; Attwood 2013, 106–107.) Tahdittomaan käytökseen liittyy myös AS-henkilöiden tarve olla oikeassa. He saattavat huomautella toisten ihmisten virheistä sopimattomalla tavalla ymmärtämättä, että heidän toiminnassaan olisi mitään väärää (Teräväinen 2011, 60).

Mielen teorian puutteellisuus saattaa johtaa liian kirjaimellisten tulkintojen tekemiseen (Attwood 2013, 109). AS-henkilö ei välttämättä esimerkiksi tunnista kiusoittelua, ironiaa tai sarkasmia, eikä ymmärrä kielikuvia ja sananlaskuja. Usein AS-lapset ovat poikkeuksellisen rehellisiä ja pitävät tiukasti kiinni säännöistä. Totuus ja rehellisyys tuntuvat olevan AS-henkilöille tärkeämpiä kuin toisten tunteet. Jossain vaiheessa AS-lapsi saattaa kuitenkin huomata valehtelemisesta saatavan hyödyn ja aloittaa valheiden kertomisen. Valehteleminen voi olla luonteeltaan epäkypsää ja helposti havaittavaa. (Attwood 2013, 110–111.)

Vaikka Aspergerin oireyhtymään ei liity merkittävää kielellistä viivästyä (esimerkiksi Kielinen 2005), kielenkehitys ei ole tyypillistä. AS-henkilöiden käyttämä kieli on yleensä pikkutarkkaa ja täsmällistä, ja heitä saattaa ärsyttää, mikäli muut eivät ilmaise itseään riittävän sanatarkasti (Teräväinen 2011, 60). Puheen kehitys saattaa viivästyä ensin jonkin verran, mutta puhumaan alettuaan lapsi saattaa käyttää heti monipuolista sanavarastoa sekä haastavia lauserakenteita (Attwood 2013, 197; Teräväinen 2011, 60). Kielellisten tietojen ja kielen oikeaoppisuuden sijaan AS-lasten kielelliset haasteet ovatkin kielen ymmärtämisessä ja sen käyttämisessä sosiaalisissa tilanteissa (Attwood 2013, 196–200; Teräväinen 2011, 61).

Lähes kaikilla AS-henkilöillä on jonkinlainen erityisharrastus tai erityinen kiinnostuksen kohde. Kyseessä ei ole tavallinen harrastus vaan asia, joka saattaa hallita henkilön puhetta

ja vapaa-aikaa syrjäyttäen kaiken muun (Attwood 2013, 165). Erityisenä kiinnostuksen kohteena voi olla lähes mikä tahansa, esimerkiksi vyötiäiset, avaruus tai linja-autoaikataulut. Erityisharrastukset voivat tyydyttää järjestykseen ja johdonmukaisuuteen liittyviä tarpeita, tarjota keinon osoittaa älykkyyttään keskusteluissa sekä rentouttaa tuttuudellaan ja turvallisuudellaan (Teräväinen 2011, 57). Turvallisuuden ja hallinnan tunnetta luovat myös pakonomaiset rutiinit, jotka ovat yleisiä AS-henkilöillä. On kuitenkin mahdotonta sanoa, ovatko rutiinit ja rituaalit osa oireyhtymän ydinoireita vai johtuvatko ne AS-henkilöillä yleisestä ahdistuneisuudesta. On mahdollista, että AS-henkilöt käyttävät rutiineja ja rituaaleja selviytymiskeinona, sillä heidän on tyypillisesti vaikeaa sietää yllätyksiä ja epävarmuutta. (Attwood 2013, 166).

Aspergerin oireyhtymään liittyy usein yli- tai aliherkkyyksiä sekä poikkeavia reaktioita erilaisille aistikokemuksille (esim. Dunn, Smith Myles & Orr 2002). Tyypillisimmin aistipoikkeavuudet ilmenevät herkkyytenä tietyille äänille, mutta ne saattavat liittyä myös tuntoaistimuksiin, valoherkkyyteen, maku- ja hajuserkkyyteen, kipuun tai fyysiseen epämukavuuteen tai asento-, liike- ja tasapainoainiin. Voimakkaat aistikokemukset saattavat johtaa aistien ylikuormitukseen ja sitä kautta erilaisiin ahdistus- ja pelkotiloihin. (Attwood 2013, 264–265.) Poikkeavien aistikokemusten lisäksi Aspergerin oireyhtymä saattaa aiheuttaa motorisia vaikeuksia. AS-henkilöt voivat olla kömpelöitä, heidän kävelytyylinsä voi olla tavallisesta poikkeava, hienomotoriikkaa vaativien toimintojen oppiminen voi viedä kauan ja heidän voi olla vaikea hahmottaa kehoaan suhteessa ympäristöön. (Attwood 2013, 252.)

4.3 Aspergerin oireyhtymän diagnosointi

AS on yleensä synnynnäinen tai johtuu varhaisessa kehitysvaiheessa syntyneistä aivovaurioista (Teräväinen 2011, 56). AS:n oireet ovat nähtävissä jo varhain, mutta niitä ei välttämättä heti tunnisteta (Kerola ym. 2009, 180). AS diagnosoidaan lapsilla vain harvoin ennen kouluikää (Teräväinen 2011, 56) ja keskimäärin 8–11-vuotiaana. Tyypillisesti lapsen erilaisuus huomataan kouluun siirryttäessä, mutta AS saatetaan myös tunnistaa jo varhaislapsuudessa tai vasta aikuisiällä. Diagnoosiin johtava tapahtumasarja saattaa koulussa saada alkunsa esimerkiksi siitä, että opettaja huomaa lapsen ongelmat sosiaalisten tilanteiden ja sääntöjen ymmärtämisessä, tunteidenhallinnassa sekä empaattisuuden

osoittamisessa. Lisäksi huomiota saattavat herättää motoriset vaikeudet, erikoiset oppimistyyliä, aistiherkkyys, erityiset kiinnostuksen kohteet sekä ahdistuminen muutostilanteissa. AS:n diagnosoimiseen saattaa johtaa myös jonkun muun kehityshäiriön aiemmin tehty diagnoosi. Esimerkiksi ADHD:ta, puheen ja kielenkehityksen häiriötä, motorisia ongelmia, mielialahäiriötä, syömishäiriötä sekä ei-kielellisiä oppimisvaikeuksia tarkemmin tutkittaessa saatetaan lopulta päätyä AS-diagnoosiin. (Attwood 2012, 11–16.)

Suomessa AS:n diagnosoimiseen käytetään ICD-10:n mukaista virallista diagnoosikriteeristöä. Tässä kriteeristössä oireyhtymän pääpiirteiksi mainitaan kielellisessä tai kognitiivisessa kehityksessä havaittavan kliinisesti merkittävän yleisen viivästyneisyyden puuttuminen, laadullinen poikkeavuus sosiaalisessa kanssakäymisessä sekä rajoittuneet, toistuvat ja kaavamaiset käyttäytymismallit, harrastukset ja toiminnot. Pääpiirteiden lisäksi kriteeristössä luetellaan 12 tarkentavaa alakohtaa, esimerkiksi ”epäonnistuu sellaisten toverisuhteiden luomisessa (kehitysiän mukaisesti, vaikka tilaisuuksia on riittävästi), joihin sisältyy harrastustoimintojen ja tunteiden vastavuoroisuutta”. Kriteeristön kaikkien alakohtien ei kuitenkaan tarvitse täytyä diagnoosin saamiseksi. Tämän diagnoosikriteeristön mukaan AS-diagnoosia ei voida tehdä, mikäli jonkin muun laaja-alaisen kehityshäiriön (esimerkiksi autismi, skitsofrenia tai pakko-oireinen käyttäytyminen) kriteerit täyttyvät. (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2011; Teräväinen 2011, 77.)

Yleisesti AS:n diagnosoimiseen käytettyjä kriteeristöjä ovat laatineet virallisten ICD- ja DSM-luokitusten lisäksi esimerkiksi Gillbert ja Gillbert (laadittu 1988, tarkennettu 1991) ja Szatmari kumppaneineen (1989) (Mattila 2013, 25–26; Teräväinen 2011, 77). Eräs ero diagnostisten manuaalien (ICD-10 ja DSM-IV) ja kahden muun luokituksen välillä on se, että manuaalien mukaan kyseessä ei ole AS, mikäli henkilöllä on ilmennyt kliinisesti merkittävää viivästyneisyyttä kielenkehityksessä, kognitiivisessa kehityksessä, ikää vastaavissa arjen seliytymiskeinoissa, joustavassa käyttäytymisessä (ei sosiaalisessa) tai ympäristöä kohtaan osoitetussa kiinnostuksessa. Gillbertin ja Szatmarin kriteeristöissä näiden osalueiden kehitystä ei ole erikseen määritelty, ja jotkut tutkijat ovat jopa sitä mieltä, että esimerkiksi viivästyneisyys arjen taidoissa sekä joustamattomuus ovat tyypillisiä AS-lapsille. Puolestaan Gillbertin ja Szatmarin kriteeristöissä ehtona AS-diagnoosille on epätyypillinen puhe ja kielenkäyttö, mitä ICD-10- ja DSM-IV luokituksissa ei vaadita. Uusimmassa

DSM-5-luokituksessa AS:lle ei ole nimetty sitä muista autismin kirjon oireyhtymistä erottavia kriteerejä. (Mattila 2013, 25–26; Attwood 2012, 38–39.)

Eräs AS-diagnooseihin liittyvä keskusteluaihe ovat AS:n ja korkeatasoisen/lievän autismin (*high functioning autism*, HFA) väliset erot ja niiden olemassaolo. Termejä AS ja HFA saatetaan käyttää synonyymeinä, mutta osa tutkijoista on sitä mieltä, että kyseessä on kaksi eri oireyhtymää. Erona AS:lla ja HFA:lla on heidän mukaansa se, että AS:ssa lapsen kehitys ei ole viivästynyt ensimmäisen 36 kuukauden aikana toisin kuin HFA:ssa. Kuten aiemmin todettiin, sekä ICD-10:ssä että DSM-IV:ssä AS-diagnoosin kriteerinä on viivästymätön kielenkehitys varhaislapsuudessa, minkä vuoksi näitä kriteeristöjä käytettäessä AS ja HFA eroavat toisistaan. HFA- ja AS-lasten kykyjä tutkittaessa on saatu suurin piirtein saman verran sekä näiden diagnoosien erilaisuutta että samanlaisuutta tukevia tuloksia. Kautta aikojen on keskusteltu myös siitä, voiko samalla henkilöllä olla sekä älyllinen kehitysvamma että AS. Voidaan kuitenkin todeta, että erot AS:n ja HFA:n välillä eivät ole myöhemmällä iällä suuria ja molempien hoitokeinot ovat samanlaisia. (Attwood 2012, 41–42; Mattila 2013, 25–26; Dyrton, Mayes, Rhodes & Waldo 2006.)

AS:n yleisyydestä kertoviin esiintyvyytlukuihin vaikuttavat käytetyt diagnostiset kriteerit. DSM-IV- ja ICD-10-kriteeristöjä käytettäessä AS:n yleisyyden on raportoitu vaihtelevan välillä 0,3–8,4 lasta 10 000 lasta kohden. Monet klinikot kuitenkin pitävät Gillbertin ja Gillbertin kriteeristöä AS:aa diagnosoidessa luotettavimpana vaihtoehtona. Näillä kriteereillä AS:n yleisyys on 36–48 lasta 10 000 lasta kohden eli huomattavasti suurempi kuin DSM- tai ICD-kriteeristöillä. AS diagnosoidaan miespuolisilla neljä kertaa useammin kuin naispuolisilla, mutta tämä voi osittain johtua siitä, että AS:n tunnistaminen voi olla tytöillä vaikeampaa. Tytöt saattavat olla esimerkiksi erityisen taitavia käyttäytymään sosiaalisten normien mukaisesti ja ottamalla sosiaalisissa tilanteissa mallia ihmisistä, joilla on hyvät sosiaaliset taidot. (Attwood 2012, 42–43.)

4.4 Aspergerin oireyhtymän vaikutukset vertaissuhteisiin lapsuudessa ja nuoruudessa

Sosiaalisen vuorovaikutuksen laadullinen poikkeavuus sekä ongelmat kommunikoinnissa ja sosiaalisissa tilanteissa ovat eräitä Aspergerin oireyhtymän keskeisimmistä piirteistä (Attwood 2013, 53; Teräväinen 2011, 57) ja vaikuttavat voimakkaasti myös AS-ihmisten

vertaissuhteisiin. Tunteiden ilmaisemiseen ja ymmärtämiseen liittyvä laadullinen poikkeavuus mainitaan kaikissa diagnostisissa kriteereissä. Esimerkiksi ICD-10:n diagnostisten kriteerien mukaan AS-henkilö ”ei pysty luomaan sellaisia kaveruussuhteita, joihin liittyy molemminpuolista kiinnostusten kohteiden, harrastusten ja tunteiden jakamista”. DSM-IV:n kriteereissä taas lukee, että ”sosiaalinen tai emotionaalinen vuorovaikutus puuttuu”. Myös sekä Gillbertin & Gillbertin (1989) että Szatmarin ja kumppaneiden (1989) luomissa kriteeristöissä kuvataan kliinisesti merkittäviä vaikeuksia ymmärtää, ilmaista ja säädellä tunteita. (Attwood 2013, 122.)

AS-ihmiset pärjäävät usein paremmin kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa kuin ryhmätilanteissa. Tämä johtuu siitä, että kahdenkeskisissä tilanteissa he ehtivät älyllisen prosessoinnin avulla sekä aiempia vastaavanlaisia tilanteita muistelemalla päätellä, kuinka heidän tulisi toimia ja mitä sanoa. (Attwood 2013, 53.) Toisin kuin tyypillisesti kehittyvillä lapsilla, autismin kirjon lapsilla verbaalisella älykkyydellä on huomattu olevan yhteys tiettyjen sosiaalisissa tilanteissa ilmenevien tunteiden (esimerkiksi häpeä ja empatia) ymmärtämiseen (Kasari, Chamberlain & Bauminger 2001). Ryhmätilanteessa AS-henkilön älyllinen kapasiteetti ei välttämättä riitä kaikkien osallistujien keskinäisen vuorovaikutuksen tulkitsemiseen, ja kommunikoinnin rytmi saattaa käydä hänelle liian nopeaksi (Attwood 2013, 53). Monet AS-henkilöt ovat löytäneet itselleen toimivan tavan vuorovaikutukseen internetistä. Siellä kanssakäymistä eivät vaikeuta esimerkiksi kehonkieli, ilmeet ja eleet, tai keskustelun ulkopuolelta tulevat ärsykkeet. (Attwood 2013, 82.)

AS-lapsilla on vaikeuksia ymmärtää omien tekojensa vaikutuksia toisten tunteisiin, mistä johtuen he saattavat käyttäytyä tilanteeseen sopimattomalla tavalla (Attwood 2005, 42). Attwood (2005, 33; 2013, 60–61) kuvaa AS-lasten käyttäytymistä itsekeskeisiksi. Hänen mukaansa pienillä AS-lapsilla ei välttämättä ole halukkuutta osallistua muiden samanikäisten lasten leikkeihin tai heiltä voi puuttua leikki-tilanteisiin tarvittavia sosiaalisia taitoja. AS-lapsi saattaa myös pyrkiä ohjailemaan leikki-tilanteita liikaa. Jotkut AS-lapset seuraavat leikki-tilanteita mieluummin kuin osallistuvat niihin, tai leikkivät mieluiten itseään paljon vanhempien tai nuorempien seurassa. Useiden tutkimusten mukaan AS-lapsilla onkin muita lapsia vähemmän ystäviä (esim. Bauminger & Kasari 2000; Koning & Magill-Evans 2001). Tutkimuksissa on myös havaittu, että AS-lapset ovat muita lapsia vähemmän motivoituneita löytämään ystäviä (Whitehouse ym. 2009).

Usein sosiaaliset ongelmat voimistuvat AS-henkilön saavuttaessa nuoruusiän. Teini-ikäiset saattavat kohdella toisiaan ikävästi ja AS-nuori joutuu helposti kohteeksi kiusaamiselle. Nuoruusiässä myös ystävyydeltä toivotut asiat muuttuvat, mistä johtuen AS-nuoren ja tyypillisesti kehittyneiden nuorten ystävyystarpeet kohtaavat usein entistäkin huonommin. (Locke ym. 2010, 75.) Nuorille on tyypillistä muodostaa erilaisia sosiaalisia ryhmiä. AS-oppilaiden voi kuitenkin olla vaikeaa samaistua näihin ryhmiin. Mikäli AS-oppilas ei tule hyväksytyksi oppilaiden muodostamiin, sosiaalisesti hyväksyttäviin vertaisryhmiin, hän saattaa päätyä ns. pahantekijöiden ryhmään. Tässä ryhmässä hyväksyntää saa sopimattomalla ja epäsopivalla käytöksellä. (Attwood 2013, 77–78.) Ongelmia saattaa aiheuttaa myös AS-lapsen naiivius, jota muut saattavat käyttää hyväkseen (Attwood 2005, 57; Teräväinen 2011, 59–60).

AS-oppilaiden erityisyys saattaa vaikuttaa siihen, millä tavalla toiset oppilaat heihin suhtautuvat (Teräväinen 2011, 56–57). Positiivisenakin pidetyt erityispiirteet voivat aiheuttaa kummastusta ja negatiivisia reaktioita. Koska AS-lapsi vetäytyy helposti syrjään leikkitalanteista tai pyrkii ohjailemaan niitä liikaa, hänestä tulee helposti epäsuosittu vertaisten keskuudessa. Tämä puolestaan johtaa siihen, ettei lapsi pääse harjoittelemaan vertaissuhteissa tarvittavia taitoja. (Attwood 2013, 61.) Koska AS-oppilaalla ei ole keinoja toimia sosiaalisissa tilanteissa sopivalla tavalla, hän saattaa käyttäytyä aggressiivisesti (Simpson & Myles 1998). Myös tunteiden säätelyyn ja itsehillintään liittyvät ongelmat johtavat helposti vertaisten kielteisiin reaktioihin sekä kiusaamiseen (Teräväinen 2011, 59).

AS-nuoret ovat yleensä erittäin tietoisia omista vertaissuhteisiin liittyvistä ongelmistaan ja toivovat voivansa löytää hyviä ystävyys-suhteita (Locke, Ishijima, Kasari & London, 2010). Mikäli ystävien saaminen ei onnistu, AS-nuoret kokevat yksinäisyyttä. Useiden tutkimusten mukaan AS-lapset ja nuoret kokevat huomattavasti ikätovereitaan enemmän yksinäisyyttä, heidän ystävyys-suhteissaan ei ole yhtä paljon kumppanuutta, turvallisuutta eikä avunantoa, ja lisäksi heidän sosiaalinen asemansa luokassa on muita oppilaita heikompi (Locke ym. 2010; Bauminger & Kasari, 2000; Bauminger, Solomon, Aviezer, Heung, Gazit, Brown & Rogers 2008; Whitehouse, Durkin, Jaquet & Ziatas 2009). Joissain tutkimuksissa AS-lasten ei kuitenkaan ole todettu kokevan muita enempää yksinäisyyttä. Esimerkiksi Chamberlainin, Kasarin & Rotheram-Fullerin (2007) tutkiessa AS-oppilaiden sosiaalisia suhteita yleisopetusluokissa, tulokset osoittivat AS-lasten kokevan ystävyys-suhteissaan muita vähemmän hyväksyntää, kumppanuutta ja

vastavuoroisuutta, mutta yksinäisyyden kokemuksissa ei ollut merkittävää eroa tyypillisesti kehittyviin ikätovereihin nähden. Osa tutkimuksista taas osoittaa lähinnä, että AS-oppilaiden vertaissuhteiden laatu ja heidän tyytyväisyytensä niihin on erittäin yksilökohtaista eikä riipu esimerkiksi lapsen kognitiivisten taitojen tasosta (Calder, Hill & Pellicano, 2013).

Hyvien ystävyysuhteiden puuttuminen aiheuttaa yksinäisyyden lisäksi muitakin haittoja AS-lapsen elämässä. Kuten kappaleessa 3.3 mainitaan, ystävyysuhteiden puuttuminen kenen tahansa lapsen elämästä saattaa johtaa myöhempiin vaikeuksiin elämässä, sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen viivästyminen, heikkoon itsetuntoon ja aikuisiän ahdistukseen ja masennukseen (Hay, Payne & Chadwick 2004). Nämä samat seikat pätevät myös AS-lapsiin. Ystävyysuhteet saattavat myös suojella kiusatuksi tulemiselta ja auttaa ymmärtämään minkälainen toiminta on sosiaalisesti hyväksyttävää (Attwood 2013, 58–59).

Useimmat AS-lapset ja nuoret kaipaavat ystäviä. Yksinololla on Attwoodin (2013) mukaan kuitenkin tärkeä merkitys heidän elämässään. Koska AS-lapsi joutuu sosiaalisissa tilanteissa jatkuvasti käyttämään kognitiivisia taitojaan sekä muistiaan sen sijaan, että toiminta olisi intuitiivista, voi vuorovaikutuksesta tulla erittäin väsyttävää. Kun lapsi on yksin, sosiaalisista rajoitteista ei ole mitään merkkejä. (Attwood 2013, 53, 74.)

Aspergerin oireyhtymä voi vertaissuhteiden määrän ja laadun lisäksi vaikuttaa myös lapsen tai nuoren käsityksiin ystävydestä sekä kykyyn kuvailla ystävyteen liittyviä teemoja. Attwoodin (2013, 54) mukaan AS-lasten käsitys ystävydestä on yleensä epäkypsä ja ainakin kaksi vuotta ikätovereita jäljessä. Samansuuntaiseen tulokseen ovat tutkimuksessaan tulleet Howard, Cohn ja Orsmond (2006). Heidän mukaansa AS-nuorten tiedot ystävyysuhteista rajoittuvat perustasolle. AS-nuorten ongelmat ystävyteen liittyvien teemojen kuvailussa näkyvät esimerkiksi Carringtonin, Templetonin ja Papinczakin (2003) tutkimustuloksissa. Heidän tutkimuksessaan AS-nuorten oli helpompi kuvailla ominaisuuksia, joita hyvillä ystävillä ei ole, kuin ominaisuuksia, joita heillä on.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on kvalitatiivinen ja fenomenografinen, mutta laadullisen aineiston tukena on käytetty myös määrällistä aineistoa (MASK-testi sekä sosiometrinen kysely). Tällä metodisella triangulaatiolla lisätään tutkimuksen luotettavuutta.

5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa selvitettiin 5.–6-luokkalaisten AS-oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia kouluystävyydestä sekä itsestään muiden kouluystävänä. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia AS-oppilailla on ystävydestä koulussa?
2. Millä tavalla AS-oppilaat näkevät itsensä muiden oppilaiden ystävinä koulussa?

Tutkimuksen aineisto on pieni, mutta haastateltuja oppilaita oli niin erityiskoulusta, yleisopetusluokasta kuin yleisopetuskoulun pienluokaltakin. Tarkoituksena oli luoda mahdollisimman kattava kuva erilaisissa kouluympäristöissä opiskelevien AS-oppilaiden kokemuksista kouluystävyydestä, sillä opiskeluympäristöllä ja -ryhmällä voi olla suuri vaikutus oppilaan koulussa muodostamiin vertaissuhteisiin. Tutkimuksella ei tavoiteltu yleistettäviä tuloksia, vaan haluttiin kuvata tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden näkemyksiä aiheesta mahdollisimman todenmukaisesti.

5.2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tutkimus on laadullinen ja suuntaukseltaan fenomenografinen. Fenomenografista tutkimussuuntausta voidaan käyttää laadullisessa tutkimuksessa, kun tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten käsityksiä jostakin, usein arkipäiväisestäkin, ilmiöstä (Huusko & Pakoniemi 2006, 162–163). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat koulussa muodostetut ystävyysuhteet. Fenomenografian perustajana voidaan pitää Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla Göteborgissa erilaisia käsityksiä oppimisesta. Hänen mukaansa on olemassa vain rajallinen määrä tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät ilmiöitä, ja fenomenografian avulla pyritään löytämään ja kuvaamaan näiden ajattelutapojen eroja. Sittemmin fenomenografista suuntausta on

ryhdytty käyttämään muitakin ilmiöitä kuin oppimista koskevien käsitysten ja kokemusten kuvaamiseen. (Huusko & Pakoniemi 2006, 163; Marton 1986)

Vaikka fenomenologisella ja fenomenografisella ajattelulla on paljon yhteistä, Martonin (1986, 40) mukaan fenomenografinen tutkimussuuntaus ei kuitenkaan ole kehittynyt fenomenologiasta. Erona näillä kahdella suuntauksella on se, että fenomenologiassa yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta pyritään saamaan selville tietoa itse ilmiöstä, kun taas fenomenografiassa huomio kiinnittyy käsitysten eroavaisuuksiin. Lisäksi fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus ja fenomenografia puolestaan metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa. (Huusko & Pakoniemi 2006, 164.)

Tutkimuksen aihetta eli kouluystävyyttä fenomenografisen ajatusmallin mukaisesti kuvataan sellaisena kuin tutkimushenkilöt sen ymmärtävät ja käsittävät (Niikko 2003, 15–16). Fenomenografiassa ajatellaan, että on olemassa vain yksi todellisuus, joka koetaan eri tavoin. Todellisuutta ei ole mahdollista kuvata sellaisenaan, vaan paras tapa sen tutkimiseen on ihmisten kokemusten ja käsitysten kautta. (Niikko 2003, 14–15.) Jokaisen AS-oppilaan kokemukset ystävydestä koulussa ovat luonnollisesti erilaisia eikä tällä tutkimuksella ole mahdollista kuvata kaikkien AS-oppilaiden näkemyksiä aiheesta. Kokemukset ovat myös erittäin kontekstiriippuvaisia. Tarkoituksena on kuitenkin tuoda julki joitain kokemuksia ja käsityksiä, joita oppilailla aiheesta on, sekä hahmottaa näille käsityksille ja kokemuksille yhteisiä piirteitä.

5.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksen pääasiallisena aineistona käytettiin seitsemän AS-pojan haastatteluita. Haastatteluaineiston tueksi kerättiin määrällistä aineistoa MASK-testillä sekä sosiometrisellä kyselyllä. Iältään tutkimushenkilöt olivat 11–13-vuotiaita ja opiskelivat 5.–6. luokalla. Aineisto kerättiin kahdella pohjoissuomalaisella koululla kevään 2016 aikana. Viisi tutkituista oppilaista opiskeli erityiskoulun yhdistetyllä 5.–6.-luokalla. Tällä luokalla oli yhteensä kuusi oppilasta. Kahdesta muusta tutkimushenkilöstä toinen opiskeli kokoaikaisesti yleisopetuksen 4.–5.-luokalla, ja toinen pienluokalla, mutta suuressa osassa oppiaineita tähän samaan 4.–5.-luokkaan integroituna. Yleisopetuksen luokassa MASK-testiin sekä sosiometriseen kyselyyn osallistuivat vain viidennen luokan oppilaat (8) sekä viidennelle luokalle osa-aikaisesti integroidut oppilaat (2), sillä opiskelu tapahtui pääosin luokka-asteryhmissä. Tässä ryhmässä olivat mukana sekä luokassa kokoaikaisesti

opiskeleva oppilas että ryhmään suuressa osassa oppiaineita integroitu oppilas. Oppilaiden nimet on tutkimuksessa muutettu heidän anonymiteettinsä suojelemiseksi. Tutkimushenkilöt löydettiin ottamalla yhteyttä alueella toimiviin erityisopettajiin ja erityisluokanopettajiin. Tutkimusluvut hankittiin lähettämällä oppilaiden mukana huoltajille viesti, jossa kuvattiin tutkimus mahdollisimman tarkasti, ja jonka mukana oli allekirjoitettava lupakaavake (liite 1).

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden koululuokkamuodot. Luokka-asteista yhdysluokissa lihavoituna oppilaan oma luokka-aste.

| Oppilaasta tutkimuksessa käytetty nimi | Opiskelun muoto |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Elias | erityiskoulu 5.–6. luokka |
| Kasper | erityiskoulu 5. –6. luokka |
| Ilari | erityiskoulu 5.–6. luokka |
| Mikko | erityiskoulu 5.–6. luokka |
| Aleksi | erityiskoulu 5. –6. luokka |
| Iiro | yleisopetus 4.–5. luokka |
| Mikael | pienryhmä, useissa oppiaineissa yleisopetus 4.–5. luokka |

5.3.1 MASK-testi ja sosiometrinen kysely

Aineistonkeruu aloitettiin teettämällä tutkittavilla ryhmillä MASK-testit. MASK (MonitahoArviointi Sosiaalisesta Kompetenssista) on Turun yliopiston Oppimistutkimuksen keskuksessa kehitetty monitahoarviointimenetelmä 3.–9.luokkalaisten lasten ja nuorten sosiaalisen kompetenssin arviointiin. Menetelmä pohjautuu yhdysvaltalaisen Kenneth Merrelin ja hänen työryhmänsä vuonna 1993 kehittämään School Social Behavioral Scale –menetelmään (SSBS). MASK-testi tarjoaa luokanopettajille, erityisopettajille, psykologeille ja muille aiheesta kiinnostuneille työkalun oppilaiden sosiaalisen kompetenssin arviointiin. Testi on suunniteltu erityisesti suomalaisille käyttäjille ja materiaalin tarjoama vertailuaineisto on kerätty Suomessa. (Kaukiainen ym. 2005.)

MASK-testissä arvioidaan neljää eri osa-aluetta: yhteistyötaitoja, empatiaa, impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä. Arviointi tapahtuu siten, että oppilaat arvioivat annettujen väittämien (esimerkiksi ”Ärsyyntyy helposti.”) paikkansapitävyyttä itsensä ja kaikkien luokkatovereidensa kohdalla. Lisäksi opettaja arvioi samat väittämät kaikkien oppilaiden kohdalla. Väittämiä on yhteensä 15. Näin saadaan jokaiselle oppilaalle koottua sekä itsearviointi, vertaisarviointi että opettaja-arviointi sosiaalisen kompetenssin osa-alueista. MASK-testiin on koottu vertailuaineisto, jonka avulla kunkin oppilaan tuloksia on mahdollista arvioida. (Kaukiainen ym. 2005.) MASK-testillä kerättiin tietoa, jonka avulla haastatteluaineistoa olisi helpompi ja luotettavampi tulkita. Testillä voidaan nähdä esimerkiksi poikkeako oppilaan oma näkemys sosiaalisesta kompetenssistaan merkittävästi vertaisten näkemyksestä. Sosiaalisella kompetenssilla on merkittävä rooli ystävyysuhteiden muodostuksessa ja ylläpitämisessä.

Testi toteutettiin kynällä täytettävän paperilomakkeen (liite 3) muodossa. Erityisluokassa lomakkeen täyttäminen tapahtui oppilas kerrallaan niin, että oppilaan lisäksi tilassa oli vain tutkija. Luokan oma opettaja arvioi, että koko luokalle yhdessä toteutettu lomakkeen täyttäminen ei välttämättä onnistuisi. Yleisopetuksen ryhmässä, jossa mukana olivat sekä siihen täysiaikaisesti että osa-aikaisesti integroidut oppilaat, kaikki oppilaat täyttivät lomakkeet yhtä aikaa. Tilanteessa kuitenkin huolehdittiin siitä, että oppilaat eivät keskustelleet toistensa kanssa eivätkä nähneet tovereidensa tutkimuslomakkeita. Vaikka toinen tässä luokassa opiskellut AS-oppilas ei vielä opiskellutkaan luokassa täysiaikaisesti, hänet haluttiin ottaa mukaan yleisopetusryhmän MASK-testiin sekä sosiometriseen kyselyyn. Tällä haluttiin selvittää hänen sosiaalista asemaansa yleisopetusluokassa, johon hän luultavasti tulee pysyvästi liittymään. Molemmissa ryhmissä oppilaille luettiin ääneen samat testistön mukana annetut toimintaohjeet lomakkeen täyttämistä varten.

Yleisopetusryhmän mukana useassa oppiaineessa opiskellut pienryhmän oppilas koki, ettei tunne kaikkia muita yleisopetusluokan oppilaita vielä riittävän hyvin voidakseen täyttää vertaisarviointilomakkeen kaikkien oppilaiden kohdalla. Oppilas kuitenkin suoritti itsearvioinnin sekä toista tutkimuksessa mukana ollutta oppilasta koskevan vertaisarvioinnin. Muut oppilaat arvioivat myös tämän oppilaan sosiaaliseen kompetenssiin liittyviä taitoja.

Sosiaalisen kompetenssin toveriarviointilomakkeen täyttämisen jälkeen kaikkia luokkaryhmien oppilaita pyydettiin vielä nimeämään toiselle lomakkeelle (liite 5) kolme

ryhmän oppilasta, joista pitää eniten ja kolme, joista pitää vähiten. Erityisluokan pienen oppilasmäärän vuoksi heidän lomakkeisiinsa jäi yksi tyhjä kohta joko eniten tai vähiten pidettyjen oppilaiden kohdalle. Sosiometrisellä kyselyllä voidaan selvittää oppilaan sosiometrinen status ryhmässä sekä ”pidän eniten”-valintojen vastavuoroisuuden avulla oppilaidenvälisiä kaveri-/ystävyyssuhteita. Tutkituissa ryhmissä oli kuitenkin niin vähän oppilaita, että tutkimuksella oli mahdollista kerätä vain suuntaa-antavaa tietoa asiasta. Erityisesti erityisopetusryhmässä, jossa oppilaita oli vain kuusi, sosiometrisellä kyselyllä kerätyille tuloksille ei voida antaa suurta painoarvoa.

Erityisesti sosiometrisen kyselyn tekeminen voi herättää paljon keskustelua ja tunteita. Kuten muihinkin aineistonkeruun vaiheisiin, sosiometriseen kyselyyn oli oppilaiden suostumuksen lisäksi kysytty heidän vanhempiensa (liite 1) ja luokan opettajan lupa. Tutkimustilanteessa oppilaille selitettiin, miksi kysely tehdään. Opettajia informoitiin siitä, että kyselyyn osallistumisen jälkeen luokassa saattaa ilmetä tarvetta keskustella aiheesta.

Toveriarviointien lisäksi teetettiin molemmissa ryhmissä opettajilla oppilaiden sosiaalisen kompetenssi arviointiin tarkoitettu lomake (liite 4). Erityisluokassa opettaja-arviointilomakkeen täyttämiseen osallistui opettajan lisäksi luokassa täysiaikaisesti työskentelevä koulunkäynnin ohjaaja. Opettajat täyttivät lomakkeet itsenäisesti ja palauttivat lomakkeet tutkijalle täyttämisen jälkeen. Opettajat eivät olleet nähneet oppilaiden täyttämiä arviointilomakkeita suorittaessaan omaa arviointiaan.

5.3.2 Haastattelut

Tutkimuksen varsinainen aineisto kerättiin haastattelemalla. Haastattelu valittiin pääasialliseksi aineistonkeruumenetelmäksi, koska tutkimukseen haluttiin saada tietoa oppilaiden vertaissuhteisiin liittyvistä kokemuksista ja käsityksistä. Näistä asioista olisi voinut kerätä tietoa myös kyselylomakkeilla, mutta haastattelun avulla uskottiin saatavan laajempia vastauksia. Tuomen ja Sarajärven (2006, 76) mukaan haastattelu on aikaa vievä aineistonkeruumuoto, mutta koska tutkimuksessa kohteena oli vain seitsemän henkilöä, tämä ei muodostunut ongelmaksi.

Niikon (2003, 31) mukaan fenomenografiassa tyypillisin tiedonhankintamenetelmä on avoin haastattelu, jossa mahdollisimman väljät kysymykset antavat haastateltavalle mahdollisuuden reflektoida tutkittavaa ilmiötä omasta viitekehyksestään ja painottaa

itselleen tärkeitä teemoja. Tämän tutkimuksen aineistonkeruuseen päätettiin kuitenkin käyttää puolistrukturoitua haastattelua, jossa kaikille vastaajille esitetään samat kysymykset, joihin he saavat vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 2008, 86). Syynä strukturoidumman haastattelumetodin valintaan oli se, että haastateltavat olivat lapsia, joille täysin avoin haastattelumalli olisi saattanut osoittautua liian haastavaksi. Haastatteluissa pyrittiin kuitenkin mahdollistamaan haastateltavien omien näkökulmien esille tuominen parhaalla mahdollisella tavalla. Käytetty haastattelurunko löytyy tutkimuksen liitteistä 2.

Omat haasteensa haastattelulle asetti se, että haastateltavat olivat lapsia. Aarnoksen (2010, 175) mukaan haastattelijan tulisi etukäteen tutustua mahdollisimman hyvin lapsen kokemusmaailmaan, vieraan ihmisen kohtaamistaitoon ja kielellisen ilmaisun taitoihin. Haastateltavalle lapselle tulisi myös antaa mahdollisuus tutustua haastattelijaan jo ennen haastattelua. Haastattelutilanteen tulisi olla vastavuoroinen, kuunteleva ja lasta huomioiva. Näin haastatteluaineistosta saadaan mahdollisimman rikas ja aito. Tässä tutkimuksessa tutkija oli haastateltaville jo jonkin verran tuttu ennen haastatteluja. Tutkija oli vierailut kaikkien oppilaiden luona koulussa vähintään kaksi kertaa ennen haastatteluja, sillä aineistonkeruu aloitettiin tutkijan ohjaamalla MASK-testillä ja sosiometrisellä kyselyllä, ja jo ennen näiden toteuttamista tutkija oli käynyt esittäytymässä oppilaille. Haastattelutilanteisiin pyrittiin luomaan mahdollisimman luonteva ja avoin tunnelma ja antamaan haastateltaville mahdollisuus kertoa omasta mielestään tärkeistä seikoista. Oppilaat haastateltiin erikseen ja kaikissa haastattelutilanteissa paikalla olivat vain tutkija ja haastateltava. Haastattelut tapahtuivat koulupäivien aikana oppilaiden omissa kouluissa vapaina olleissa opetustiloissa, ja ne nauhoitettiin sanelunauhurille. Haastattelutilanteissa oppilaille vielä selitettiin uudelleen, millä tavalla haastatteluaineistoa käytetään ja miten heidän anonymiteetistään huolehditaan. Kaikki oppilaat, joita pyydettiin haastateltaviksi, suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi 2 tuntia, 6 minuuttia ja 54 sekuntia. Kunkin haastattelun kesto on kuvattuna erikseen taulukossa 2.

Taulukko 2. Haastattelujen kestot.

| Oppilaasta käytetty nimi | Haastattelun kokonaiskesto |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| Elias | 00:12:49 |
| Kasper | 00:21:31 |
| Ilari | 00:12:29 |
| Mikko | 00:09:13 |
| Aleksi | 00:18:25 |
| Iiro | 00:14:23 |
| Mikael | 00:38:04 |

5.4 Aineiston analysointi

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysivaihe on aineistolähtöinen eikä sen runkona käytetä teoriaa (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tässä tutkimuksessa aineistoanalyysi aloitettiin laadullista aineistoa tukevan määrällisen (MASK-testin ja sosiometrisen kyselyn avulla kerätyn) aineiston prosessoinnilla, sen jälkeen siirryttiin haastatteluaineiston litterointiin sekä analysointiin, ja lopuksi pyrittiin tulkitsemaan eri aineistotyyppien välisiä yhteyksiä.

5.4.1 MASK-testillä ja sosiometrisellä kyselyllä koottu aineisto

MASK-testin aineisto analysoitiin testin mukana tulevan tietokoneohjelman avulla. Kyselylomakkeilla kerätyt raakapisteet syötettiin tietokoneohjelmaan, joka kertoi pisteet oikeilla painokertoimilla. Näin kullekin oppilaalle saatiin tulokset sosiaalisen kompetenssin itsearvioinnista, vertaisarvioinnista sekä opettaja-arvioinnista kaikilla testin neljällä osa-alueella eli yhteistyötaidoissa, empatiassa, impulsiivisuudessa ja häiritsevyydessä. Jotta itse-, vertais- ja opettaja-arvioista saatiin keskenään vertailukelpoisia, tuloksia verrattiin MASK-testiin kuuluvaan vertailuaineistoon. Vertailuryhmä koostui 15 koulun 4. luokan oppilaista, joista 891 oli yleisopetuksen oppilaita ja 94 erityisopetuksen oppilaita. Ikähaitari vertailuryhmässä oli 10–12 vuotta (Kaukiainen ym. 2005, 21). Vertailuaineiston avulla pystyttiin arvioimaan kuuluiko oppilaan saama pistemäärä kullakin osa-alueella ja kunkin tahon arvioimana alimman 10 prosentin, alimman 25 prosentin, alemman keskitason (alle 50 prosenttia), ylemmän

keskitason (yli 50 prosenttia), ylimmän 25 prosentin vai ylimmän 10 prosentin alueelle. Esimerkiksi jos oppilaan yhteistyötaidot on arvioitu paljon keskimääräistä heikommiksi, hänen tasonsa asettuu alimman 10 prosentin alueelle. Näistä tuloksista on ohjelman avulla piirretty kunkin oppilaan sosiaalista kompetenssia esittävä kuvio. Kuviot löytyvät liitteestä 6.

Sosiometrisen kyselyn vastaukset koottiin tukkimiehen kirjanpidolla. Jokaisen oppilaan saamat positiiviset ja negatiiviset maininnat laskettiin. Näin saatuja tuloksia verrattiin Salmivallin (2005) kuvauksiin sosiometrisestä statuksesta (ks. luku 3.1). Lisäksi tutkittiin, kuinka monta vastavuoroista ”pidän eniten” valintaa kukin tutkimushenkilö oli tehnyt eli olivatko oppilaat myös itse tulleet valitsemiensa tovereiden valitsemaksi. Näin pyrittiin selvittämään mahdollisia ystävyysuhteita luokassa.

5.4.2 Haastatteluaineisto

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoanalyysi ei ole selkeästi strukturoitu, sillä se rakentuu aina aineiston sisällön kautta. Olennaista fenomenografisessa analyysissä on se, että se keskittyy alusta alkaen aineistosta löytyviin ilmauksiin niitä tuottaneiden tutkittavien sijaan. Analyysiprosessi ei ole jäykkä, vaan elää edetessään. Tavoitteena on luokitella merkitykselliset yksiköt organisoiduksi systeemiksi, jonka avulla on mahdollista hahmottaa tutkittavien ymmärrystä, käsitystä ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta. (Niikko 2003, 31–34.)

Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa kaikissa tutkimuksissa samanlaisena toistuvaa menettelytapaa. Niikko (2003) jakaa useissa fenomenografisissa tutkimuksissa käytetyn analyysimallin neljään vaiheeseen. Tiivistettynä vaiheet ovat seuraavat:

1. Aineiston huolellinen ja toistuva lukeminen sekä merkityksellisten ilmausten etsiminen
2. Merkityksellisten ilmausten lajittelu ja ryhmittely
3. Kategorioiden ja kategoriarajojen määrittely
4. Kategorioiden yhdistely laaja-alaisemmiksi kuvauskategorioksi

Tämän tutkimuksen aineistoa analysoitaessa käytettiin hyödyksi Niikon kuvausta fenomenografisesta aineistoanalyysistä, mutta myös Giorgin (1988) luomaa ja Perttulan (1995) kuvaamaa fenomenologisen analyysin etenemisprosessia. Analyysimenetelmissä on

keskenään paljon samoja piirteitä, kuten myös fenomenografian ja fenomenologian lähtökohdissa. Giorgin fenomenologisen analyysin vaiheet voidaan tiivistää seuraavasti:

1. Tutkimusaineistoon tutustuminen ja eläytyminen
2. Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen
3. Merkityksen sisältävien yksiköiden kääntäminen tutkijan kielelle
4. Yksityiskohtaisen merkitysverkoston muodostaminen käännettyistä merkitysyksiköistä
5. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen yksilökohtaisista merkitysverkostoista

Aineiston työstäminen aloitettiin litteroidun aineiston läpi lukemisella useaan kertaan pyrkien hahmottamaan haastateltujen kokonaiskuva tutkimuksen aiheesta. Vaikka tutkimuksen aihe myöhemmin analyysiprosessissa rajautui kouluystävyyteen, aineistona käytetyissä haastatteluissa aiheena olivat laajemmin vertaissuhteet koulussa. Jo tässä vaiheessa tutkijan omat aiheeseen liittyvät ennakkoajatukset pyrittiin tietoisesti siirtämään syrjään eli sulkeistamaan (Perttula 1995, 69–70), jotta ne vaikuttaisivat mahdollisimman vähän aineiston tulkintaan. Sulkeistaminen on välttämätöntä, koska tutkimuksella pyritään nimenomaan ymmärtämään toisen ihmisen ajatus- ja kokemusmaailmaa. Tämän vaiheen lopuksi pyrittiin jo hahmottelemaan aineistosta nousevia sisältöalueita aineiston jäsentämiseksi, mutta lopulliset kategoriat poikkesivat näistä alkuvaiheen hahmotelmista lopulta huomattavasti.

Seuraavaksi litteroitu haastatteluaineisto jaettiin merkitysyksiköihin. Merkityksen sisältävät yksiköt ”ilmaisevat itsessään tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen, sellaisenaan ymmärrettävän merkityksen” (Perttula 1995, 72). Merkityksen sisältävät yksiköt voivat koostua yhdestä tai useammasta puheenvuorosta tai vain osasta pidempää puheenvuoroa (Perttula 1995, 123). Tässä aineistossa vain harvat puheenvuorot sisälsivät useampia kuin yhden merkitysyksikön. Tyypillisempää oli, että merkitysyksikkö koostui useasta puheenvuorosta, kuten esimerkissä.

Tutkija: Mitä te puuhaatte jos jos te tota koulussa vietätte aikaa yhdessä?

Iiro: Mmm... Jutellaan.

Tutkija: Jutellaan, joo. Mm mistä te puhutte?

Iiro: Yleensä peleistä tai sitä rataa.

Tutkija: Joo. Että se on semmonen teidän yhteinen kiinnostuksen aihe?

Iiro: Niin.

Yhteensä aineistosta erotettiin yhteensä 258 merkitysyksikköä. Kun aineisto oli jaettu merkitysyksiköihin, ne käännettiin tutkijan kielelle. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija tiivistää kunkin merkitysyksikön sisällön selkeäksi ja yksiselitteiseksi lausemaksi. Perttula (1995, 126–127) painottaa sulkeistamisen tärkeyttä tässä vaiheessa analyysiä. Tutkijan tulee olla erittäin tietoinen omista ennakkokäsityksistään, jotta ne eivät pääse vaikuttamaan käännoistyöhön. Tässä vaiheessa joitain merkitysyksiköitä rajattiin uudelleen, kun huomattiin, ettei niiden sisältöä olisi ollut mahdollista tiivistää yhdeksi lausemaksi. Lisäksi joitain täysin aiheeseen liittymättömiä merkitysyksiköitä jätettiin aineiston ulkopuolelle. Seuraavassa esimerkki tutkijan kielelle käännetystä merkitysyksiköstä:

Tutkija: Mitä te puuhaatte jos jos te tota koulussa vietätte aikaa yhdessä?

Iiro: Mmm... Jutellaan.

Tutkija: Jutellaan, joo. Mm mistä te puhutte?

Iiro: Yleensä peleistä tai sitä rataa.

Tutkija: Joo. Että se on semmonen teidän yhteinen kiinnostuksen aihe?

Iiro: Niin.

VIETTÄESSÄÄN KOULUSSA AIKAA KAVEREIDENSA KANSSA, HE JUTTELEVAT ESIMERKIKSI PELEISTÄ.

Seuraavaksi merkitysyksiköistä muodostettiin ensimmäisen tason kategorioita vertailemalla ilmauksia toisiinsa. Tässä vaiheessa alkoi käydä ilmi, että aineisto käsitteli liian montaa teemaa selkeässä muodossa esitettäväksi. Tästä johtuen koulussa muodostettuja vertaissuhteita yleisesti käsitellyttä haastatteluaineistoa päätettiin rajata uudelleen jättämällä siitä pois esimerkiksi kiusaamiseen liittyvät merkitysyksiköt ja keskittymällä ainoastaan kouluystävyyttä koskeviin merkitysyksiköihin. Lopulliseen analyysiin otettiin mukaan 137 merkitysyksikköä.

Viimeisessä analyysivaiheessa ensimmäisen tason kategorioille etsittiin yläkategorioita. Yläkategoriat jakaantuivat lopulta kahden pääteeman (suhtautuminen kouluystävyyteen ja

käsitys itsestä kouluystävänä) alle ja kuvasivat oppilaan käsitysten ja kokemusten laatua positiivinen/negatiivinen –akselilla.

Tarkempi kuvaus analyysin avulla muodostetuista ala- ja ylätasen kategorioista löytyy luvusta 6.

6 Tutkimustulokset

Vaikka haastateltavia oppilaita oli vain seitsemän, oli aineiston sisältämä kokemusten ja käsitysten kirjo varsin laaja. Luvuissa 6.1, 6.2 ja 6.3 kuvataan haastatteluaineiston analyysin tuloksia. Lopullisessa muodossaan haastatteluaineisto on kuvattu kahdessa kuviossa. Ensimmäinen kuvio kuvaa oppilaiden suhtautumista kouluystävyyteen ja vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Toinen kuvio kuvaa tutkimushenkilöiden käsitystä itsestään kouluystävänä ja vastaa toiseen tutkimuskysymyksistä. Kuvioissa kuvattujen seikkojen lisäksi huomionarvoista oli se, kuinka paljon hankaluuksia aiheeseen liittyvien asioiden kuvailu ja arvioiminen tuntui tutkimushenkilöille tuottavan, ja miten suuria ristiriitoja jotkut haastattelut sisälsivät.

Myöhemmin tekstissä alakategorioiden perässä sulkuihin kirjatut luvut kuvaavat kyseiseen alakategoriaan laskettujen merkitysyksiköiden määrää (ensimmäinen luku) sekä sitä, kuinka monen eri tutkimushenkilön lausumia kategoriassa on mukana (jälkimmäinen luku). Merkitysyksiköt on luokiteltu kategorioihin ottaen huomioon niiden konteksti haastattelussa. Esimerkkeinä olevista katkelmista on jätetty pois sanojen toistoa, täytesanoja sekä tutkijan keskustelun myötäilyyn liittyviä sanoa (”joo”, ”mm”, ”nii justii”).

6.1 Suhtautuminen kouluystävyyteen

Oppilaiden kouluystävyyteen suhtautumiseen liittyvät merkitysyksiköt jakaantuivat kolmeen ylätasoon kategoriaan: niihin, joista oli löydettävissä positiivinen suhtautuminen kouluystävyyteen, niihin, joissa suhtautuminen oli neutraalia tai vaihtelevaa, sekä niihin, jotka kertoivat negatiivisesta suhtautumisesta kouluystävyyteen. Jaottelusta on jätetty pois merkitysyksiköt, jotka käsittelevät ainoastaan tutkimushenkilöiden vaikeutta kuvata tai arvioida ilmiötä (10 kpl). Kategoriat on kuvattu seuraavan sivun kuviossa 3.



Kuvio 2. Suhtautuminen kouluystävyyteen.

6.1.1 Positiivinen suhtautuminen kouluystävyyteen eli kouluystävyyden haluttuna

Suurin osa aineistosta erotetuista merkitysyksiköistä sijoittui positiivisen suhtautumisen yläkategoriaan. Tämän kategorian sisällä merkitysyksiköt jaoteltiin niin, että toiseen

ryhmään tulivat positiivisista kokemuksista kertovat sekä omaan kouluystävyytilanteeseen tyytyväiset lausumat ja toiseen ne, joista ilmeni halu saada lisää ystäviä tai paremmin toimivia ystävyysuhteita. Kategoria sisältää siis myös negatiivisia kokemuksia. Yhteistä kaikille kategorian merkitysyksiköille on kuitenkin se, että niistä ilmenee halu olla ystäviä koulutovereidensa kanssa sekä viettää heidän kanssaan aikaa. Kouluystävyys nähdään siis haluttuna asiana. Tähän kategoriaan sijoittui paljon lausumia kaikilta haastateltavilta, vaikka kaikki haastateltavat eivät olleet sitä mieltä, että heillä on kouluystäviä tai että he haluaisivat sellaisia. Voidaan siis päätellä, että kaikilla haastatelluista oli jonkinlaisia positiivisia kokemuksia kouluystävyydestä. Tätä tulkintaa tukevat myös sosiometrisen kyselyn tulokset: kaikki tutkimushenkilöt olivat tehneet vähintään yhden vastavuoroisen ”pidän eniten” –valinnan.

Positiivisista kouluystävyykokemuksista kertovista merkitysyksiköistä oli löydettävissä seuraavat kuusi alakategoriaa. Jokaisen kategorian jälkeen on esimerkkinä sitä kuvaava katkelma haastatteluaineistosta.

- a. ”Minulla on koulussa ystäviä.” (15, 6)

Tutkija: -- onko sulla täällä koulussa ystäviä?

Aleksi: Paljonki! Oikeestaan suuri osa täältä on mun kavereita täällä koulussa. Kaikki mejän luokasta on. Ja suurin osa muistaki luok- ja kaikki muut mitkä mää tunnen muista luokista on suurimmaks osaks mun ystäviä myös.

- b. ”Kouluystävyys on minulle tärkeää.” (10, 5)

Mikael:No kyllähän ne välitunnit melko tylsiä on, jos ei ois kettään kenen kanssa tehdä systeemejä, juttuja.

- c. ”Vietän aikaa kouluystävieni kanssa jutellen, pelaten ja joskus leikkien.” (23, 7)

Tutkija: Mitä te puuhaatte jos te koulussa vietätte aikaa yhdessä?

Iiro: Mmm... Jutellaan.

Tutkija: Jutellaan, joo. Mm mistä te puhutte?

Iiro: Yleensä peleistä tai sitä rataa.

- d. ”Tunnistan kouluystävät konkreettisista teoista ja siitä, että he kertovat olevansa ystäviä.” (5, 5)

Tutkija: No mistä sää tiedät, että nää Ilari ja Mikko on sun ystäviä?

Elias:... Mmme jutellaan aika monesti. Aa... Sitte... [rykäisee] Mää oon käynny Ilarilla. Ja se on käynny mulla.

- e. ”Ystäviä voi saada menemällä juttelemaan sekä etsimällä ihmisiä, jotka pitävät samoista asioista kuin itse.” (18, 7)

Tutkija: No keksitkö muita tapoja, joilla voi saada ystäviä?

Ilari: No tutustumalla.

Tutkija: No mites sitä tutustuttas?

Ilari: No vaikka menemällä jutteleen.

- f. ”Hyvä ystävä on luotettava, auttavainen ja ehkäisee tylsistymistä.” (14, 6)

Tutkija: No miksi ihmisillä on ystäviä sun mielestä?

Ilari: Et ne voi viettää joittenki kaa aikaa.

Tutkija: Joo-o. Keksitkö muita syitä?

Ilari: Voi jakaa salaisuuat.

Merkitysyksiköissä, jotka kuvasivat negatiivisia kokemuksia, mutta positiivista suhtautumista kouluystävyyteen alakategoriat olivat seuraavat:

- a. ”Kaipaam lisää kouluystävyyttä/ minulla on vain vähän kouluystäviä” (10, 4)

Tutkija: No miksi susta tuntuu, että kaikki [luokkatoverit] ei kuitenkaa oo ystäviä?

Ilari: Emmää tiiä. Jos ne ei halua?

Tutkija: Nii, jos ne ei halua olla sun ystäviä, niinkö?

Ilari: Enkä mää voi niitä pakottaakaan.

Tutkija: Nii, se on totta. Mutta haluaisitko sää olla kaikkien niiden ystävä?

Ilari: Joo.

- b. ”Ystävyysuhteissani on ristiriitoja.” (3, 2)

[keskusteltaessa koulussa syntyvistä ristiriitatilanteista]

Mikael: ...No tavallaan se johtu siitä, et tavallaan oikeestaan, että hän on niin.. no.. tavallaan herkkä noille joilleki.

Tutkija: Nii, että se on sun kaveri kuitenkin, mutta tulee vähän ristiriitatilanteita välillä.

Mikael: No sehän se siinä just onki outoa.

6.1.2 Neutraali tai vaihteleva suhtautuminen kouluystävyyteen

Neutraalista tai vaihtelevasta suhtautumisesta kertovaan yläkategoriaan sisällytettiin merkitysyksiköt, joista ilmeni halu viettää aikaa myös yksin sekä merkitysyksiköt, joista ilmeni, etteivät kouluystävyyssuhteet ole haastateltavalle erityisen tärkeitä. Neljä seitsemästä haastateltavasta ilmaisi tarvetta yksinoloon koulussa. Kategoriasta tekee hieman ristiriitaisen se, että vaikka kouluystävät olisivat oppilaalle todella tärkeitä, hän saattaa silti kaivata myös yksinoloa. Ystävien tärkeys ja aika, jonka heidän kanssaan haluaa viettää eivät siis välttämättä korreloi toistensa kanssa. Neutraalia/vaihtelevaa suhtautumista kouluystävyyteen kuvaavat merkitysyksiköt jaettiin kahteen alakategoriaan:

- a. ”Haluan välillä olla myös yksin, vaikka pidän ystäväistäni.” (6, 4)

Ilari: Et se on mun mielestä inhottavaa, et niinku jos joku vaan koko ajan on silleen ”Mikset voi alkaa?”, ”Tuu nyt ulos”.

- b. ”Pärjäisin myös ilman ystäviäni.” (3, 2)

Mikko: Mää pärjään ihan hyvin itekseniki.

6.1.3 Negatiivinen suhtautuminen kouluystävyyteen

Negatiivisesta kouluystävyyteen suhtautumisesta kertovat merkitysyksiköt olivat lähes kaikki saman haastateltavan tuottamia . Tämä oppilas ilmaisi selkeästi, ettei hänellä ole kouluystäviä eikä hän edes haluaisi sellaisia. Tämän yläkategorian merkitysyksiköt jaettiin kolmeen alakategoriaan:

- a. ”Yksin toimiminen on helpompaa.” (3, 2)

Tutkija: No vietätkö sää koulussa mieluummin aikaa yksin vai ystävien kanssa?

Elias: Mm.. Mieluummin yksin.

Tutkija: Miksi?

Elias: Mm mun mielest on helpompi tehdä.

Tutkija: Nii. Helpompi tehdä yksin.

Elias: Nii välillä ainaki.

b. ”En ymmärrä miksi ystävät ovat muille ihmisille tärkeitä.” (1, 1)

Tutkija: Noo miksi ihmisillä sun mielestä on ystäviä?

Kasper: En edelleenkään tiedä. Jotenki tunsin toisensa ja sitte- jotenki tapasin toisensa ja tuli ystävä, kai. En minä tiedä. Öö... ..

Tutkija: Nii. Monillehan ystävät on tärkeitä. Ni miksi sä arvelen, että ne on niille tärkeitä?

Kasper: Miks mä arvelen, että -muille tärkeitä. Mitähän... ..äm.. En minä tiedä!

Tutkija: Et osaa sanoa?

Kasper: Mulle ne on vaan paskiaisia naaman edessä!

Tutkija: Nii et sulle ne ei oo tärkeitä? Ystävät?

Kasper: Mm.

c. ”Koulussa ei ole sopivia ihmisiä ystävikseni.” (4, 2)

Tutkija: No koetko sä, että kaikki nuo sun luokkatoverit on sun ystäviä?

Mikko: Een.

Tutkija: Miksi et?

Mikko: Koska monet niistä on pieniä- vähän pienempiä ku minä ja sitte mä en ite.. Emmää tiä. Emmää ees halua niinku puhua niille. En tiä.

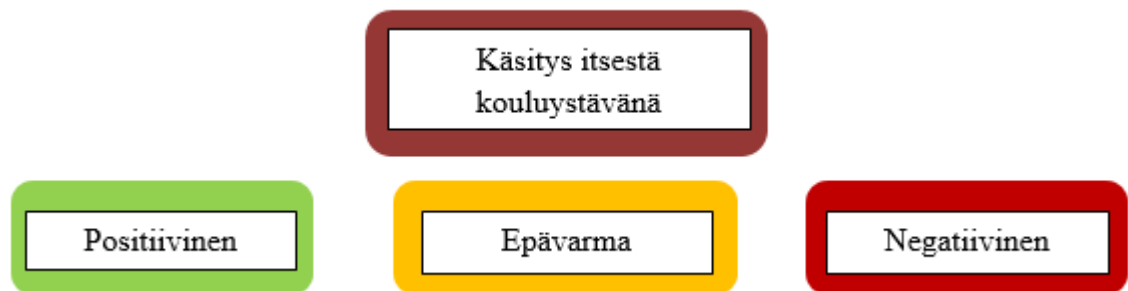
6.1.4 Suhtautuminen kouluystävyyteen kokonaisuutena

Kaikilla haastatelluilla oppilailta oli oma tapansa suhtautua ystäväyteen koulussa. Joillekin haastatelluista kouluystävyyden oli erittäin tärkeää ja ystävien kanssa haluttiin viettää paljon aikaa. Toisille taas ystäväyden merkityksellisyydestä huolimatta myös yksinolo oli koulussa erittäin tärkeää. Joidenkin suhtautuminen kouluystävyyteen oli neutraalia: ystävät eivät olleet tärkeitä, mutta niitä kuitenkin oli. Yhdelle oppilaista kouluystävyyden näyttöä todella negatiivisena asiana eikä hän missään tapauksessa kokenut ystäväyden tavoittelemisen arvoiseksi.

Pääpiirteiltään oppilaiden suhtautumista kouluystävyyteen voidaan kuitenkin pitää positiivisena. Eniten merkitysyksiköitä sijoittui positiivisen suhtautumisen yläkategoriaan, jossa kouluystävyys nähtiin haluttuna ilmiönä. Kaikilla oppilailla oli positiivisia kokemuksia vertaissuhteista koulussa, vaikka kaikki eivät halunneet kutsua niitä ystävydeksi. Tulosten perusteella tutkimushenkilöillä on toisistaan paljon poikkeavia kokemuksia ystävydestä koulussa, mutta useimmat heistä kuitenkin näkivät kouluystävyyden ilmiönä, jota kohti kannattaa pyrkiä.

6.2 Käsitys itsestä kouluystävänä

Toinen haastatteluaineistosta esiin noussut pääteema kouluystävyyteen suhtautumisen ohella oli käsitys itsestä kouluystävänä. Myös tämän teeman alla aineisto jakaantui kolmeen kategoriaan: kuva itsestä kouluystävänä oli positiivinen, epävarma tai negatiivinen.



Kuvio 3. Käsitys itsestä kouluystävänä.

Kukaan haastatelluista ei kuvannut itseään ehdoitta hyväksi ystäväksi, vaan positiivista käsitystä tukeviksi merkitysyksiköiksi on laskettu lausumia, joissa itseä kutsutaan ”OK kaveriksi” tai kuvataan pyrkimyksiä toimia aina niin kuin itse toivoisi tulevansa kohdelluksi. Yhteensä positiivista käsitystä tukevia merkitysyksiköitä oli viisi ja ne olivat neljästä eri haastattelusta. Vaikka kuva itsestä kouluystävänä oli positiivinen, saattoi siihenkin liittyä epävarmuutta, kuten tässä esimerkissä:

Tutkija: No minkälainen ystävä sää sun mielestä oot sun kavereille?

Iiro: Mm... No ihan hyvä kyllä omasta mielestäni. Että tohon on vähän vaikee vastata, ku emmää oo mun kaverit.

Jotkut haastatelluista eivät kyenneet arvioimaan itseään kouluystävänä millään tavalla. Nämä merkitysryhmät on luokiteltu epävarmojen kategoriaan. Yhteensä näitä lausumia oli neljä ja ne olivat peräisin kolmen eri tutkimushenkilön haastatteluista.

Tutkija: No minkälainen ystävä sää omasta mielestä oot sun ystäville?

Elias: Emminä tiiä. Liian vaikia.

Tutkija: Liian vaikeeta. Ootko sää sun mielestä hyvä ystävä?

Elias: Emminä tiiä.

Tutkija: Et ossaa yhtään aatella?

Elias: En.

Itseään selkeästi huonona kouluystävä piti yksi haastatelluista. Tätä näkemystään hän kuvasi kolmessa merkitysryhmässä. Hänenkin arvioonsa liittyi kuitenkin myös epävarmuutta.

Tutkija: Minkälainen ihminen sun mielestä on hyvä ystävä?

Kasper:....En tiedä.

Tutkija: Osaisikko yhtään aatella -

Kasper:....En tiedä.

Tutkija: - minkälaisia piirteitä ois hyvässä ystävässä?

Kasper:....En tiedä. En ainaskaan minä.

Tutkija: Et sinä?

Kasper:....Niin.

Tutkija: Miksi sää aattelet niin?

Kasper:....En minä tiedä. Seuraava kysymys! Mä en voi vastata kysymykseen, josta mä en tiedä vastausta.

Syyksi siihen, että hän on huono ystävä, hän kertoo sen, ettei edes halua ystäviä:

Kasper: Mut edelleenkin mä en oo koskaan sanonu et mä oon mikään unelmakaveri. Kaikkien kans pitäs olla kaveri. Mä edelleenki sanon, et mä oon huono kaveri. Varmaan, ku mä en ees haluu kavereita. Ehkä se liittyy tähän asiaan jotenki. Mä oon huono kaveri, koska mä en ees haluu.

Yhteistä kaikkien tutkimushenkilöiden käsityksille itsestään kouluystävänä oli jonkinasteinen epävarmuus. Vaikka usean oppilaan haastatteluissa nousi esiin positiivisia ajatuksia aiheesta, kukaan oppilaista ei ollut täysin varma siitä, että oli hyvä ystävä. Lähes kaikki tutkimushenkilöt kuitenkin halusivat olla hyviä ystäviä koulutovereilleen.

6.3 MASK-testin tulokset ja niiden suhde haastatteluaineistoon

MASK-testin avulla jokaiselle oppilaalla koottiin neljä heidän sosiaalista kompetenssiaan kuvaavaa kuviota (liite 6). Testitulokset olivat yleisesti heikompia kuin vertailuaineistossa keskimäärin. Sekä oppilaat itse, heidän luokkatoverinsa että luokkien opettajat arvioivat kaikkien tutkimushenkilöiden yhteistyötaidot ja empatiakyvyn korkeintaa ylemmälle keskitasolle (lukuunottamatta Aleksin itsearviota empatiakyvystään). Lisäksi luokkatoverit ja opettajat arvioivat kaikkien tutkimushenkilöiden impulsiivisuuden ja häiritsevyyden vähintään alemmalle keskitasolle. Sen sijaan tutkittujen oppilaiden itsearviot omasta impulsiivisuudestaan ja häiritsevyydestään vaihtelivat melko paljon. Myös muissa tutkimuksissa (esim. Koning & Magill-Evans 2001) on havaittu selkeitä eroja AS-oppilaiden ja tyypillisesti kehittyneiden oppilaiden sosiaalisessa kompetenssissa.

Joidenkin oppilaiden käsitys sosiaalisesta kompetenssistaan oli erittäin samansuuntainen opettajan ja vertaisten arvioiden kanssa. Esimerkiksi Kasperin itsearvio ei juurikaan poikennut muiden tekemistä arvioista. Kaikki tahot olivat arvioineet Kasperin sosiaalisen kompetenssin melko heikoksi. Kyseessä on sama oppilas, joka haastattelussa ilmoitti, ettei halua ystäviä koulussa. On mahdollista, että koska Kasper on hyvin selvillä sosiaalisen kompetenssin ongelmistaan, hän suojelee itseään niiden aiheuttamilta haitoilta kieltämällä haluavansa ystäviä.

Joidenkin oppilaiden itsearvioinnit puolestaan poikkesivat opettajan ja vertaisten tekemistä arvioista merkittävästi. Esimerkiksi Ilari arvioi oman impulsiivisuutensa ja häiritsevyytensä huomattavasti vähäisemmäksi kuin luokkatoverit ja opettaja. Myös haastatteluaineistosta käy ilmi Ilarin käsitys impulsiivisuutensa vähäisyydestä:

Ilari: Ei mua melkeen kiinnosta mittään, mitä joku sanoo mulle. Mä oon vaan silleen ”Ok”.

Eroa Ilarin oman arvion ja muiden arvioiden välillä voidaan pitää merkittävänä, sillä hänellä tuntuu haastattelun perusteella olevan vaikeuksia ymmärtää, miksi kaikki luokkatoverit eivät tahdo olla hänen ystäviään.

Tutkija: No miksi susta tuntuu, että kaikki [luokkatoverit] ei kuitenkaa oo ystäviä?

Ilari: Emmää tiiä. Jos ne ei halua?

Tutkija: Nii, jos ne ei halua olla sun ystäviä, niinkö?

Ilari: Enkä mä voi niitä pakottaakaan.

Tutkija: Nii, se on totta. Mutta haluaisitko sää olla kaikkien niiden ystävä?

Ilari: Joo.

Hänen voi olla vaikea ymmärtää luokkatovereiden suhtautumista itseensä, sillä hän ei itse pidä itseään impulsiivisena tai häiritsevänä. Ilarin lisäksi Mikko arvioi testissä impulsiivisuutensa huomattavasti vertaisia ja opettajaa alhaisemmalle tasolle. Myös haastatteluaineistossa käy ilmi, ettei hän koe toimivansa koulussa erityisen impulsiivisesti.

Mikko: No kai se nyt jos joku on mulle ilkeä ni en varmaan välittäis.

Tutkituista oppilaista Ilari ja Alekski arvioivat oman empatiakykynsä huomattavasti korkeammalle kuin vertaiset ja opettajat. Haastatteluaineiston perusteella molempien näiden oppilaiden käsitys itsestään kouluystävänä oli pääasiassa positiivinen.

Alekski: Mää oon mun mielestä vähän semmonen- mä en hylkää toisia mielipiteen takia yleensä paitsi, jos mulla on joku huono päivä tai jottain. Mutta kyllä mä uskon, että mä oon hyvä kaveri. Emmää ainakaan tahallaan ärsytä muita, paitsi jos mulla on taas huono päivä.

Mielenkiintoista testituloksissa oli myös se, että monien oppilaiden itsearviot olivat samansuuntaisempia opettaja- kuin vertaisarvioiden kanssa. Esimerkiksi Mikaelin itsearviot yhteistyötaidosta ja empatiakyvystä olivat lähes samalla tasolla opettaja-arvioiden kanssa, vaikka toverit olivat arvioineet nämä osa-alueet Mikaelin kohdalla paremmiksi. Mikaelin haastatteluaineiston perusteella hän ei tunne tutkimukseen osallistuneita oppilaita vielä hyvin. Saattaakin olla, että häneen kohdistuneet toveriarviot eivät perustu suurelle määrälle kokemuksia.

MASK-testin tulokset tukevat laajalti haastatteluaineiston analyysin tuloksia. Monet MASK-testissä näkyvät seikat heijastuvat myös haastatteluihin eikä aineistojen välillä ole huomattavia ristiriitoja. Jotta MASK-testeissä ilmenneitä eroja itse-, vertais- ja opettaja-arviointien välillä voitaisiin tutkia tarkemmin, tulisi haastatella myös luokkatovereita sekä opettajia.

7 Johtopäätökset

Kokonaisuutena tutkimuksen tulokset ovat erittäin monitahoiset. Kuten jo aiemmin todettiin, haastateltavien pienestä määrästä huolimatta heidän kokemuksensa ja suhtautumisensa ystävyyteen poikkesivat toisistaan paljon. Tästä huolimatta tuloksia voidaan pitää pääosiltaan positiivisina. Kaikki haastatellut yhtä lukuunottamatta kokivat, että heillä on koulussa ystäviä tai kavereita. Myös sosiometrinen kysely tuki tätä tulosta, sillä kaikki tutkimushenkilöt olivat tehneet vähintään yhden vastavuoroisen ”pidän eniten”-valinnan. Haastatteluaineiston perusteella kaikilla tutkimushenkilöillä oli positiivisia kokemuksia kouluun sijoittuvista vertaissuhteista. Vaikka jotkut haastatelluista eivät olleet tyytyväisiä tämänhetkiseen ystävyystilanteeseensa koulussa, suhtautuminen koulussa muodostettaviin ystävyysuhteisiin oli pääosin myönteinen.

Useiden tutkimusten mukaan AS-oppilaille on vähemmän ystäviä kuin muilla ja he kokevat muita oppilaita enemmän yksinäisyyttä. Lisäksi tutkimukset osoittavat, että heidän ystävyysuhteidensa laatu on muita heikompi. (Locke ym. 2010; Bauminger & Kasari, 2000; Whitehouse, Durkin, Jaquet & Ziatas 2009.) Tämän tutkimuksen pohjalta ei voida tehdä vertailua AS-oppilaiden ja tyypillisesti kehittyneiden oppilaiden ystävyysuhteiden välillä, sillä haastatteluihin osallistui ainoastaan AS-oppilaita. Kuten jo aiemmin todettiin, kaikki tutkimushenkilöt yhtä lukuunottamatta kokivat kuitenkin löytäneensä koulusta vähintään yhden ystävän tai kaverin. Myös tutkimushenkilö, joka ei kokenut löytäneensä ystäviä koulusta, kuvasi haastattelussa toimintaa, jota useimmat kutsuisivat ystävyudeksi tai kavaruudeksi. Ystävien määrää ei siis voida pitää poikkeuksellisen pienenä. Ystävyysuhteiden heikosta laadusta sen sijaan oli jonkin verran merkkejä. Haastatteluissa kävi esimerkiksi ilmi, että ystävyysuhteissa esiintyi melko paljon ristiriitaitilanteita. Myös yksinäisyyden kokemuksista oli aineistossa jonkin verran merkkejä. Läheskään kaikki haastatellut oppilaat eivät kuitenkaan kertoneet kaipaavansa enemmän tai laadukkaampia ystävyysuhteita koulussa. Aiemmissä tutkimuksissa on ollut merkkejä siitä, että yleisopetusluokissa AS-oppilaat ovat usein huomiotta jätettyjä tai torjuttuja (esim. Locke ym. 2010). Tämän tutkimuksen osana toteutettu sosiometrinen kysely tarjoaa vain suuntaa-antavaa tietoa aiheesta luokkien pienten oppilasmäärien vuoksi. Oppilaiden tekemien ”pidän eniten” ja ”pidän vähiten” valintojen perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että yleisopetusluokassa kokoaikaisesti opiskelemaan Iiroon suhtaudutaan ristiriitaisesti ja

ryhmän mukana useissa oppiaineissa opiskeleva Mikael puolestaan on huomiotta jätetyn asemassa. Tulos on siis samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa.

Koko haastatteluaineistoa leimasivat vahvasti haastateltujen oppilaiden vaikeudet kuvata ja arvioida pyydettyjä aiheita. Tämä ei ole yllättävää, sillä ongelmat sosiaalisissa suhteissa ja niiden ymmärtämisessä ovat tyypillisiä AS-henkilöille (esim. Teräväinen 2011; Attwood 2013). Attwood (2005, 56) myös toteaa, että hyvän ystävän kuvailemisen vaikeus on AS-lapsilla ja –nuorilla tavallisia. Sama käy ilmi useista tutkimuksista (esim. Carrington ym. 2003). Tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa vaikeuksia esiintyi esimerkiksi hyvän ystävän ominaisuuksien sekä ystäviensaamisprosessin kuvailussa, omien ystävyystaitojen arvioinnissa sekä sen arvioinnissa, ketkä koulutovereista ovat haastatellun ystäviä ja millä perusteella. Tällaiset pelkkää epävarmuutta ilmaisevat merkitysyksiköt (10 kpl) jätettiin pois kouluystävyyteen suhtautumista kuvaavista kategorioista, sillä niiden arvottaminen positiivinen/negatiivinen –akselille ei ole mahdollista. Oppilaiden käsitykseen itsestään kouluystävänä sitä koskeva epävarmuus sen sijaan on otettu mukaan. Seuraavissa esimerkeissä näkyvät ilmiön arvioinnin ja kuvailun vaikeudet.

Tutkija: No miten sun mielestä ystäviä saadaan?

Aleksi: ...Mistä minä tiän! Ne vaan ilmestyy yhtäkkiä.

Tutkija: Mitä ominaisuuksia ois sun mielestä hyvässä ystävässä?

Mikael: Aika vaikea, ku mulla ei varsinaisesti kunnolla oo ollu sellasta edes.

Tutkija: Onko sulla koulussa ystäviä?

Mikael: ... Ehkä.

Tutkija: Ehkä. No mitäs se tarkoittaa?

Mikael: Saattaa mulla olla. Ainaki yks.

Tutkija: No kukas –

Mikael: Tai kaks.

Tutkija: Mistä sää tiedät, että tämä [toisen luokan] oppilas on sun ystävä?

Mikael: Mistä sen voi tietää?

Tutkija: Nii, no mistä sää tiät, että se on sun ystävä enemmän ku joku muu?

Mikael: En yhtään mistään.

Tutkija: Et yhtään mistään?

Mikael: Mun ehdoton vastaus.

Attwoodin (2013, 54; 2005, 56) mukaan AS-lapsilla on usein epäkypsä kuva ystävydestä. Usein käsitys on ainakin kaksi vuotta jäljessä ikätovereiden käsityksestä. Tämä oli havaittavissa myös tämän tutkimuksen aineistossa. Esimerkiksi seikat, joista haastatellut oppilaat kertoivat tunnistavansa ystävyuden, olivat erittäin konkreettisia eivätkä kuvanneet esimerkiksi henkistä yhteyttä ystävien kanssa.

Tutkija: Mistä sää tiät, että Ilari on sun ystävä?

Mikko: Koska se on ite sanonu näin.

Sosiaalisten suhteiden arvioinnin ja kuvailun ongelmiin liittyvät vahvasti myös aineistossa esiintyvät ristiriitaisuudet. Esimerkiksi seuraavat katkelmat ovat saman oppilaan haastattelusta:

Tutkija: Ensimmäinen kysymys mulla olis sulle, että onko sulla ystäviä koulussa?

Kasper: Ei.

Tutkija: Ei oo ystäviä koulussa?

Kasper: Pelkkiä kusipäitä kaikki.

Tutkija: Ei oo yhtään kaveria, niinkö?

Kasper: Kuusi päitä kaikki. [laulellen]

Tutkija: Tämän yhen kanssa, jonka kanssa te tapaatte vapaa-aikanaki, ni mitä te teette yleensä vapaa-aikana?

Kasper: No nykyään me hypitään trampalla, koska tramppa, ja sitten pelataan.

Oppilas ei siis koe, että hänellä olisi koulussa ystäviä, mutta kuvailee silti myöhemmin haastattelussa monia tapahtumia ja asioita, joita useimmat ihmiset kutsuisivat ystävydeksi tai ainakin kaveruudeksi. Myös sosiometrisessä kyselyssä oppilaan kolmesta ”pidän eniten” –valinnasta kaksi oli vastavuoroisia. Tästä voidaan tulkita, että näiden oppilaiden kanssa on muodostunut jonkinasteinen ystävyssuhde. Oppilaalla ei siis välttämättä ole

käsitystä siitä, mitä ystävyydellä yleensä tarkoitetaan tai hän ei hahmota omia vertaissuhteitaan samalla tavalla kuin useimmat.

Aspergerin oireyhtymää liittyy usein mielen teorian puutteellisuudesta johtuen naiiviutta, joka saattaa johtaa jopa hyväksikäyttöön (esim. seksuaalisesti tai taloudellisesti) (Teräväinen 2011, 59–60). Vertaissuhteisiin liittyvä naiivius näkyi haastatteluaineistossa paikoitellen selvästi. Seuraavassa katkelmassa Ilari kuvailee, kuinka löytää ystäviä.

Ilari: Ensin [?] mä niinku tutustun. Ku jos joku niiku kyssyy yhdessä [?] ask.fm:ssa vaikka silleen numeroa ni mä vaan laitan sille mun puhelinnumeron ja Facebookiin vaikka.

Katkelmasta käy hyvin ilmi, että vaikka AS-lasten älyllinen tai kielellinen kehitys ei ole viivästynyttä, he saattavat tarvita aikuisen ohjausta vertaissuhteiden muodostamisessa sekä ylläpidossa. Ilman luotettavien ihmisten apua AS-lapsi tai nuori saattaa ajatua hankaliin tilanteisiin.

Kokonaisuudessaan sekä oppilaiden suhtautuminen ystävyyteen koulussa että heidän käsityksensä itsestään toisten ystävänä koulussa olivat pääasiassa positiivisia, mutta niihin sisältyi paljon epävarmuutta. Kukaan oppilaista ei kokenut jääneensä täysin ilman ystäviä vasten tahtoaan, vaikka ystävyysuhteet eivät olleetkaan ongelmattomia. Oppilaiden sosiaalista kompetenssia testaavan MASK-testin sekä sosiometrisen kyselyn tulokset tukivat haastatteluilla kerättyä aineistoa.

8 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida vastaavuuden, tutkimustilanteen arvioinnin, siirrettävyyden sekä vahvistettavuuden kautta (Lincol & Guba 1985; Tynjälä 1991). Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimuksen tuottamat tulokset vastaavat alkuperäistä käsitystä tai kokemusta todellisuudesta (Tynjälä 1991, 390). Tutkimuksen vastaavuutta on parannettu metodisen triangulaation avulla lähde. Haastatteluaineiston lisäksi ilmiötä on tarkasteltu oppilaiden sosiaalista kompetenssia kuvaavan MASK-testin sekä sosiometrisen kyselyn avulla. Koska eri metodein kerätyt aineistot tukevat toisiaan, voidaan tutkimuksen vastaavuuden olettaa olevan hyvä. Vastaavuuden haasteena voidaan kuitenkin pitää AS-oppilaiden vaikeuksia kuvailla tutkimuksen aiheena ollutta ilmiötä sekä toimia haastattelun kaltaisissa sosiaalisissa tilanteissa. On mahdollista, että oireyhtymän asettamat haasteet ovat vääristäneet joitain kuvauksia tutkimushenkilöiden käsityksistä tai kokemuksista. Tämän lisäksi vastaavuuteen on saattanut vaikuttaa negatiivisesti se, että jotkin tutkimuskysymysten kannalta olennaiset seikat ovat jääneet liian vähälle huomiolle haastattelukysymyksiä suunniteltaessa. Esimerkiksi tutkimushenkilöiden näkemys ystävyyden määritelmästä, ystävyyssuhteiden laadun tarkempi kuvailu sekä yksinäisyyden kokemukset koulussa olivat aiheita, joista haastatteluilla olisi ollut mahdollista kerätä tarkempaakin tietoa.

Tutkimustilanteen arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimustilanteeseen vaikuttavat ulkoiset tekijät sekä tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät (Tynjälä 1991, 391). Tämänkin luotettavuusaspektin kannalta merkittävimpänä seikkana tässä tutkimuksessa voidaan pitää Aspergerin oireyhtymän ja siihen liittyvien sosiaalisten haasteiden vaikutuksia haastattelutilanteisiin. Asia pyrittiin kuitenkin huomioimaan niin tutkimustilanteissa kuin aineiston kuvauksessakin. Kaikkia haastattelutilanteisiin liittyviä ulkoisia tekijöitä ei kuitenkaan osattu ennakoida riittävän hyvin. Esimerkiksi välitunnin alkaminen koulussa kesken haastattelutilanteen on saattanut vaikuttaa joihinkin haastatteluihin.

Tulosten siirrettävyyden arvioimista ei voida kokonaan vielä tehdä, sillä se perustuu tämän tutkimuksen kontekstin ja mahdollisen sovelluskontekstin samankaltaisuuden arviointiin (Tynjälä 1991, 390). Tutkimuksen lähtökohdat ja eteneminen on kuitenkin raportoitu riittävään hyvin, jotta tutkimusta mahdollisesti myöhemmin hyödyntävät tutkijat voivat

verrata konteksteja toisiinsa, ja sitä kautta arvioida tulosten siirrettävyyttä. Myös tutkimuksen vahvistettavuutta voidaan pitää riittävän hyvänä, sillä tutkijan oma viitekehys aiheeseen on kuvattu heti tutkimuksen johdannossa mahdollisimman todenmukaisesti ja avoimesti. Lisäksi tutkimusmenettelyjen dokumentointi on tarkkaa ja todenmukaista. (Tynjälä 1991, 391–392)

Tutkimuksen eettisyyteen on kiinnitetty huomiota koko tutkimusprosessin ajan. Vaikka tutkimuksen aihe on erittäin henkilökohtainen ja mahdollisesti herkkä tutkimushenkilöille, sen tutkiminen ei aiheuta haittaa oikein toteutettuna. Myöskään syyt tutkimusaiheen valinnan taustalla eivät ole eettisesti vääriä. Pyrkimyksenä on tuoda AS-oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä näkyviksi, ja sitä kautta lisätä aiheeseen liittyvää ymmärrystä koulumaailmassa. Tutkimukseen osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista ja myös heidän vanhemmiltaan hankittiin kirjallinen lupa tutkimukseen osallistumiseen (liite 1). Sekä oppilaita, heidän vanhempiaan että luokkien opettajia informoitiin mahdollisimman tarkasti tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta jo ennen tutkimuksen alkua. Opettajia myös ohjeistettiin huomioimaan oppilaiden mahdollinen tarve keskustella tutkimuksen esiin nostamista aiheista. Tutkimuksessa on vältetty kaikenlaista epärehellisyttä, kuten toisten tekstien plagiointia, itseplagiointia, tulosten kritiikitöntä yleistämistä sekä harhaanjohtavaa tai puutteellista raportointia. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden anonymiteetistä on huolehdittu mahdollisimman hyvin. Oppilaista on annettu tutkimusta raportoitaessa vain tietoja, jotka ovat välttämättömiä tutkimuksen ymmärtämisen ja sen luotettavuuden arvioimisen kannalta.

Tutkimuksen eettisesti kyseenalaisin tekijä on sosiometrisen kyselyn käyttö aineistonkeruumenetelmänä. Kuten luvussa 3.1 on todettu, sosiometrisillä kyselyillä ei ole havaittu olevan negatiivisia vaikutuksia lapsiryhmissä. Tästä huolimatta haitallisuuden mahdollisuutta ei voida sulkea täysin pois. Jälkikäteen ajateltuna sosiometrisen kyselyn avulla kerätty aineisto ei ollut tutkimuksen kannalta riittävän merkittävässä roolissa, että menetelmään liittyvä riskinotto olisi ollut perusteltua. Voidaankin todeta, että sosiometrisen kyselyn teettäminen tutkimusluokissa oli virhearvio, joka saattoi jopa vaarantaa tutkimuksen eettisyyden.

Pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia käsityksiä ja kokemuksia AS-oppilaille on ystävyystyöstä koulussa sekä minkälaisena ystävänä he näkevät itsensä koulutovereilleen. Tutkimusten tulosten pohjalta voidaan todeta, että kokemukset ja käsitykset kouluystävyydestä olivat erittäin henkilökohtaisia ja poikkesivat toisistaan paljon, vaikka olivatkin pääpiirteiltään positiivisia. Myös käsitykset itsestä muiden ystävänä koulussa olivat vaihtelevia. Yhdistävänä piirteenä kaikkien tutkimushenkilöiden näkemyksille voidaan pitää jonkinasteista epävarmuutta ystävyteen liittyen.

Johdannossa toin esiin ajatukseni siitä, että antamalla AS-oppilaille mahdollisuuden kertoa omia näkemyksiään vertaissuhteistaan koulussa, saattasin tehdä näkyviksi inklusiopäätöksiin vaikuttavia seikkoja. Tässä tavoitteessani koen onnistuneeni, sillä tutkimus on antanut siihen osallistuneille oppilaille keinon saada äänensä kuuluvaksi. Tutkimuksen tulokset osoittavat jokaisen AS-oppilaan olevan yhtä lailla yksilö kuin kaikki muutkin lapset. Diagnoosista riippumatta niin inklusiosta päättävien kuin muidenkin koulumaailmassa työskentelevien aikuisten tulisi nähdä oppilas yksilönä, jolla on omat kokemukset, toiveet, tavoitteet ja taidot. Oppilaan koulunkäynnistä päätettäessä henkilö, jonka ajatuksilla ja näkemyksillä tulisi olla suurin painoarvo, on oppilas itse. Tämän ajatuksen koen myös tutkimuksen tärkeimpänä antina itselleni tulevana opettajana. Ennen tutkimuksen tekemistä oma näkemykseni Aspergerin oireyhtymästä perustui ehkä liiaksi kirjallisuuteen kokemusten sijaan. Kirjallisuudessa kuvattujen yleisten piirteiden kautta on mahdotonta saada käsitystä siitä, kuinka erilaisia yksilöitä diagnoosin yhdistämä ryhmä pitää sisällään.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että kouluikäisillä vertaissuhteilla voi olla niin negatiivisia kuin positiivisiakin vaikutuksia ihmisen koko loppu elämään. Mikäli oppilas kokee koulussa tulevaisuuttaan hyväksymäksi ja löytävänsä toimivia ystävyys-suhteita, hän voi henkisesti paremmin, saa itseluottamusta ja onnistuu paremmin koulutyössä. Toisaalta koulukiusaaminen tai yksinäisyys voi jättää elinikäiset arvet. Tämä kaikki pitää paikkansa myös AS-oppilaiden kohdalla. Oppilaiden henkinen hyvinvointi ja kasvu ei saa jäädä kiireisenkään kouluarjen jalkoihin. Vaikka kyse onkin oppilaiden välisistä vertaissuhteista, vastuuta niiden toimivuudesta ei voi jättää vain lasten harteille. Pidän luokanopettajan tärkeimpänä tehtävänä kasvattaa lapsista toisten ihmisten kanssa taitavasti toimivia,

hyvinvoivia, itseensä luottavia ja oppimisesta innostuneita ihmisiä. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi opettajan tulee ottaa jokapäiväisessä työssään huomioon sekä vertassuhteiden tukeminen että niihin tarvittavien taitojen harjoittelu. Koska sosiaaliset suhteet ovat AS-oppilaille usein muita oppilaita haastavampia, näiden oppilaiden kannalta opettajalta saatu tuki on erityisen arvokasta ja välttämätöntä. Sopivalla tuella AS-oppilas voi löytää omat tapansa toimia neurotyypillisten ihmisten rakentamassa maailmassa kokematta olevansa vääränlainen, vaikka onkin erilainen.

Tutkimuksessa puhutaan AS-oppilaiden luokkatovereista heidän vertaisinaan. Kuitenkin vertaisuuden tärkeimpänä ehtona voidaan ikäluokan sijaan pitää samaa sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista kehitystasoa (Salmivalli 2005, 15). Koska Aspergerin oireyhtymään liittyy sekä sosiaalisia että emotionaalisia haasteita, voidaan kyseenalaistaa luokkatovereidien vertaisuus. Ovatko luokkatovereidien kanssa muodostetut suhteet todella vertaissuhteita, jos esimerkiksi AS-lasten sosiaalinen kompetenssi ei ole samalla tasolla luokkatovereidien kanssa? Voidaanko ajatella, että AS-lapset ovat keskenään enemmän vertaisia kuin muiden luokkatovereidensa kanssa? Itse en kuitenkaan näe näitä kysymyksiä ratkaisevina inklusion kannalta. Luokkaryhmässä kaikki lapset ovat erilaisia ja oppivat paljon toisiltaan riippumatta siitä, onko heillä jokin diagnosoitu erityispiirre vai ei.

Tämä tutkimus keskittyi AS-oppilaiden omiin kokemuksiin ja käsityksiin kouluystävyydestä. MASK-testiin osallistuivat kuitenkin myös oppilaiden luokkatoverit sekä opettajat. Tätä kautta saatiin mukaan myös hieman heidän näkemyksiään kyseisistä AS-oppilaista sosiaalisina toimijoina luokassa. Jatkotutkimusten kannalta pitäisinkin mielenkiintoisena vaihtoehtona laajentaa tutkimusta haastatteleamalla myös AS-oppilaiden opettajia sekä luokkatovereita. Erityisesti AS-oppilaiden ystävikseen kokemien koulutovereidien haastatteleminen voisi osoittautua hedelmälliseksi. Kuten tässäkin tutkimuksessa, AS-lasten ja -nuorten ystävyys-suhteita on yleensä tutkittu keräämällä tietoa heiltä itseltään sekä esimerkiksi heidän vanhemmiltaan (esim. Bauminger & Kasari 2000; Koning & Magill-Evans 2001). Havainnointiin perustuvaa tutkimusta aiheesta sen sijaan on tehty vain vähän. Tästä syystä toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusmahdollisuus voisi olla tutkimushenkilöiden kouluun sijoittuvien ystävyys-suhteiden havainnointi. Myös tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden käsitysten ja kokemusten muuttuminen esimerkiksi yläasteen aikana voisi tuoda uusia näkökulmia aiheeseen. Heitä voitaisiin haastatella uudelleen kolmen vuoden kuluttua ja verrata tuloksia nyt saatuihin.

Tutkimusta aloittaessani alkuperäinen ajatukseni oli koota aineisto, jonka pohjalta voisin verrata erilaisissa oppimisympäristöissä opiskelevien AS-oppilaiden vertaissuhteita toisiinsa. Vaikka tutkimus kehittyi lopulta toiseen suuntaan, pidän tämän tyyppistä vertailuasetelmaa edelleen erittäin mielenkiintoisena mahdollisuutena. Jotta vertailututkimuksella kyettäisiin tuottamaan hyödyllistä tietoa, siihen tulisi kuitenkin löytää erittäin suuri määrä osallistujia, mikä voisi osoittautua haasteelliseksi Suomen kokoisessa maassa jopa väitöskirjatason tutkimuksessa.

Lähteet

Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa (toim. J. Aaltola & R. Valli) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WSOY.

American Psychiatric Association. 2013. Autism Spectrum Disorder Fact Sheet. Haettu 23.2.2016 osoitteesta <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>.

Attwood, T. 2012. Aspergerin oireyhtymä lapsuudesta aikuisuuteen. Helsinki: Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike.

Bauminger, N. & Kasari, C. 2000. Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71, 447–56.

Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Gazit, L., Brown, J. & Rogers, S. 2008. Children with Autism and Their Friends: A Multidimensional Study of Friendship in High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 135–150.

Calder, L., Hill, V. & Pellicano, E. 2013. "Sometimes I Want to Play by Myself": Understanding What Friendship Means to Children with Autism in Mainstream Primary Schools. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 17, 296–316.

Carrington, S., Templeton, E. & Papinczak, T. 2003. Adolescents with Asperger Syndrome and Perceptions of Friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 211–218.

Chamberlain, B., Kasari, C. & Rotheram-Fuller, E. 2007. Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230–242.

Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–570.

Eskola J. & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

- Flick, U. 2009. *An Introduction to Qualitative Research*. Lontoo: SAGE.
- Hay, D., Payne, A. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 84–108.
- Howard, B., Cohn, E. & Orsmond, G. 2006. Understanding and Negotiating Friendships: Perspectives from an Adolescent with Asperger Syndrome. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 10, 619–627.
- Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. Turku: Turun yliopisto.
- Kasari, C., Chamberlain, B., & Bauminger, N. 2001. Social emotions and social relationships in autism: Can children with autism compensate? Teoksessa J. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, & P. Zelazo (toim.) *Perspectives on development in autism*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 309–323.
- Kaski, M. (toim.), Manninen, A. & Pihko, H. 2012. *Kehitysvammaisuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK - Monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista. Turku: Oppimistutkimuksen keskus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Juva: WSOY.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. 2009. *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Juva: PS-kustannus.
- Kielinen, M. 2005. *Autism in Northern Finland. A prevalence, follow-up and descriptive study of children and adolescents with autistic disorder*. Oulu: Oulu University Press.
- Koning, C. & Magill-Evans, J. 2001. Social and Language Skills in Adolescent Boys with Asperger Syndrome. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5, 23–36.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 277–297.

Ladd, G. 2005. Children's Peer Relations and Social Competence. A Century on Progress. New Haven ja Lontoo: Yale University Press.

Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 111–131.

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

Lindsey, E. 2002. Preschool Children's Friendships and Peer Acceptance: Links to Social Competence. *Child Study Journal*, 32, 145–156.

Locke, J., Ishijima E.H., Kasari, C. & London, N. 2010. Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 74–81.

Mattila, M-L. 2013 Autism Spectrum Disorders. An epidemiological and clinical study. Tampere: Juvenes Print.

Marton, F., Sherman, R. & Webb, R. 1986. Phenomenography - a research approach to investigating different understandings of reality. College of Education, University of Oklahoma.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.

Nangle, D., Erdley, C., Newman, J., Mason, C. & Carpenter, E. 2003. Popularity, friendship quantity, and friendship quality: interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 546–55.

Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WS Bookwell. 122–138.

Poikkeus, A.-M. 1996. Yksilön sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.) Psykologia – johdantokurssi. Jyväskylä: Gummerus.

- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.
- Qualter P. & Munn P. 2002. The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 233–244.
- Rubin, K., Bowker, J. & Kennedy, A. 2009. Avoiding and withdrawing from the peer group. Teoksessa K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships and groups. New York: Guilford Press. 303–321.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. 2006. Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa N. Eisenberg (toim.) Handbook of Child Psychology (6. painos): Social, emotional, and personality development. New York: Wiley. 571–645.
- Rubin, K. & Rose-Krasnor, L. 1992. Interpersonal problem solving. Teoksessa V.B. Van Hasselt & M. Hersen (toim.) Handbook of social development. New York: Plenum. 283–323.
- Rutland, A., Abrams, D. & Cameron, L. 2007. Children's Attitudes towards Nonconformists: Intergroup Relations and Social Exclusion in Middle Childhood. *International Journal on School Disaffection*, 4, 45–52.
- Salmivalli, C. 2002. Näkökulmia sosiaaliseen kompetenssiin. Teoksessa P. Niemi & Keskinen E. (toim.) Taitavan toiminnan psykologia. Helsinki: Hakapaino. 116–164.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Simpson, R. & Myles, B. 1998. Aggression among children and youth who have Asperger's syndrome: A different population requiring different strategies. *Preventing School Failure*, 42, 149.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2011. Tautiluokitus ICD-10. 3. painos. Mikkeli: StMichel Print. Haettu 23.2.2016 osoitteesta <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80324/15c30d65-2b96-41d7-aca8-1a05aa8a0a19.pdf?sequence=1>.

Teräväinen, V. 2011. Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Tuomela, R. & Mäkelä, P. 2011. Sosiaalinen toiminta. Teoksessa T. Kotiranta, P. Niemi & R. Haaki (toim.). Sosiaalisen toiminnan perusta. Helsinki: Gaudeamus. 87–112.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Tryon, P.A., Mayes, S., Rhodes, R. & Waldo, M. 2006. Can Asperger's Disorder Be Differentiated from Autism Using "DSM-IV" Criteria? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 2–6.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22, 387–398.

Whitehouse, A.J., Durkin, K., Jaquet, E. & Ziatas, K. 2009. Friendship, Loneliness and Depression in Adolescents with Asperger's Syndrome. *Journal of Adolescence*, 32, 309–322.

Wing, L. 1996. The Autistic Spectrum. A guide for parents and professionals. London: Constable.

WHO, ICD-11 Beta Draft. Haettu 23.2.2016 osoitteesta <http://apps.who.int/classifications/icd11/browse/l-m/en>.

Hei!

Olen oululainen luokanopettajaopiskelija ja teen kevään 2016 aikana Pro Gradu – tutkielmaa oppilaiden vertaissuhteista peruskoulun yleisopetusluokissa, joissa opiskelee erityistä tukea saavia oppilaita, sekä erityisopetuksen pienryhmissä. Pysin tutkimuksellani keräämään lisätietoa inklusion vaikutuksista ja tätä kautta omalta osaltani vaikuttamaan suomalaisten koululaisten mahdollisimman sujuvan ja oikeudemukaisen koulunkäynnin kehittämiseen.

Kerään aineistoa MASK-testistön avulla sekä myöhemmin joitain oppilaita haastatteleamalla. MASK-menetelmän (MonitahoArviointi Sosiaalisesta Kompetenssista) avulla kerätään tietoa luokan oppilaiden sosiaalisesta pätevydestä sekä luokkaryhmän sosiometrisestä rakenteesta. Testiin osallistuvat kaikki luokan oppilaat sekä luokan opettaja. Tulokset muodostuvat oppilaiden itsearvioinneista ja toveriarvioinneista sekä opettajan arvioinneista. Testi suoritetaan kertaluonteisesti kirjallisena tai tietokoneavusteisena. MASK-testiin liittyy myös sosiometrinen mittaus, jolla selvitetään luokan sosiaalista rakennetta pyytämällä oppilaita nimeämään luokasta parhaita ja huonoimpia ystäviään.

MASK-testin toteuttamisen jälkeen haastattelen joitain luokan oppilaita liittyen heidän vertaissuhteisiinsa koulussa. Myös haastattelut ovat kertaluonteisia ja ne pyritään toteuttamaan niin, että ne aiheuttavat mahdollisimman vähän häiriötä ja stressiä tutkittaville henkilöille.

Kerättyä aineistoa käytetään ainoastaan opinnäytetyössä ja kaikkien osallistujien anonymiteetistä huolehditaan. Tutkimusta tehtäessä otetaan huomioon osallistujien ikä ja kehitystaso sekä aiheen tunteita herättävä luonne. Tutkimuksen valmistuttua se on vapaasti luettavissa yliopiston internetsivujen kautta.

Toivon kaikkien luokan oppilaiden saavan luvan tutkimukseen osallistumiseen, jotta tutkimustulokset eivät vääristyisi. Mikäli tämä lyhyt kuvaus tutkimuksesta ei vastaa kaikkiin kysymyksiinne, vastaan niihin mielelläni esimerkiksi sähköpostitse. Pyydän teitä

palauttamaan lupakaavakkeen määräaikaan mennessä myös siinä tapauksessa, että ette anna lapselle lupaa osallistua tutkimukseen. Kiitos yhteistyöstänne!

Ystävällisin terveisin

Matilda Ristola, Oulun yliopisto

Sähköposti: xxxxxxxxxxxx Puhelin: xxxxxxxxxxxx

Oppilaan nimi _____

Annan lapselleni luvan osallistua tutkimukseen

En anna lapselleni lupaa osallistua tutkimukseen.

Päivämäärä ja paikka ____ . ____ 2016 _____

Huoltajan

allekirjoitus

—

Nimenselvennys

LIITE 2: Haastattelurunko

1. Onko sinulla ystäviä koulussa? Jos, niin kuka tai ketkä ovat parhaita ystäviäsi koulussa?
 - a. Ovatko parhaat ystäväsi samalla luokalla tai samassa opiskeluryhmässä kanssasi?
 - b. Mistä tiedät, että X on ystäväsi?
 - c. Tapaatteko X:n kanssa vain koulussa vai myös vapaa-aikana?
 - d. Millä tavalla sinusta ja X:stä on tullut ystäviä?
 - e. Mitä teet X:n kanssa? Mistä puhutte X:n kanssa?
2. Minkälainen ihminen on sinusta hyvä ystävä?
3. Minkälainen ystävä sinä mielestäsi olet?
4. Miten ystäviä saadaan?
5. Miksi ihmisillä on ystäviä?
6. Kuinka tärkeää sinulle on, että sinulla on ystäviä koulussa? Arvioi asteikolla 1-10 numeron 1 tarkoittaessa ”ei ollenkaan tärkeää” ja numeron 10 ”todella tärkeää”.
 - a. Vietätkö koulussa mieluummin aikaa yksin vai ystäväsi seurassa? Miksi?
 - b. Koetko kaikkien luokkatovereidesi olevan ystäviäsi? Miksi/miksi et?
7. Onko koulussasi sellaisia oppilaita, joiden kanssa et tule aina hyvin toimeen? Jos, niin
 - a. Ovatko nämä oppilaat samalla luokalla tai samassa opiskeluryhmässä kanssasi?
 - b. Miksi et tule hyvin toimeen näiden oppilaiden kanssa?
 - c. Minkälaisissa tilanteissa et tule hyvin toimeen näiden oppilaiden kanssa?

- d. Miten toimit tilanteessa, jossa et tule toimeen jonkun toisen oppilaan kanssa?
8. Onko sinua koskaan kiusattu? Jos, niin
- a. Minkälaista kiusaaminen oli ja kuka sinua kiusasi?
 - b. Miltä kiusaaminen sinusta tuntui?
9. Oletko sinä koskaan kiusannut muita oppilaita? Jos, niin
- a. Millä tavalla?
 - b. Miksi kiusasit?
10. Miltä sinusta tuntuu kuulua tähän luokkaryhmään?
- a. Millä tavalla luokkatoverisi yleensä kohtelevat sinua?
 - b. Haluaisitko muuttaa jotenkin tapaa, jolla luokkatoverisi kohtelevat sinua?
Jos haluaisit, niin miten?
 - c. Koetko olevasi luokkaryhmässäsi yhtä arvokas jäsen kuin kaikki muutkin eli samanarvoinen muiden oppilaiden kanssa? Mikä saa sinut tuntemaan, niin kuin tunnet?
 - d. Jos et, millaisissa tilanteissa sinusta tuntuu, ettet ole ryhmässä muiden kanssa samanarvoinen jäsen?
11. Haluaisitko kertoa vielä jotain suhteestasi luokan muihin oppilaisiin tai kavereistasi koulussa?

LIITE 5: Sosiometrisessä kyselyssä käytetty kaavake

Tiedonkeruulomake oppilaan sosiometrisen aseman määrittämiseksi

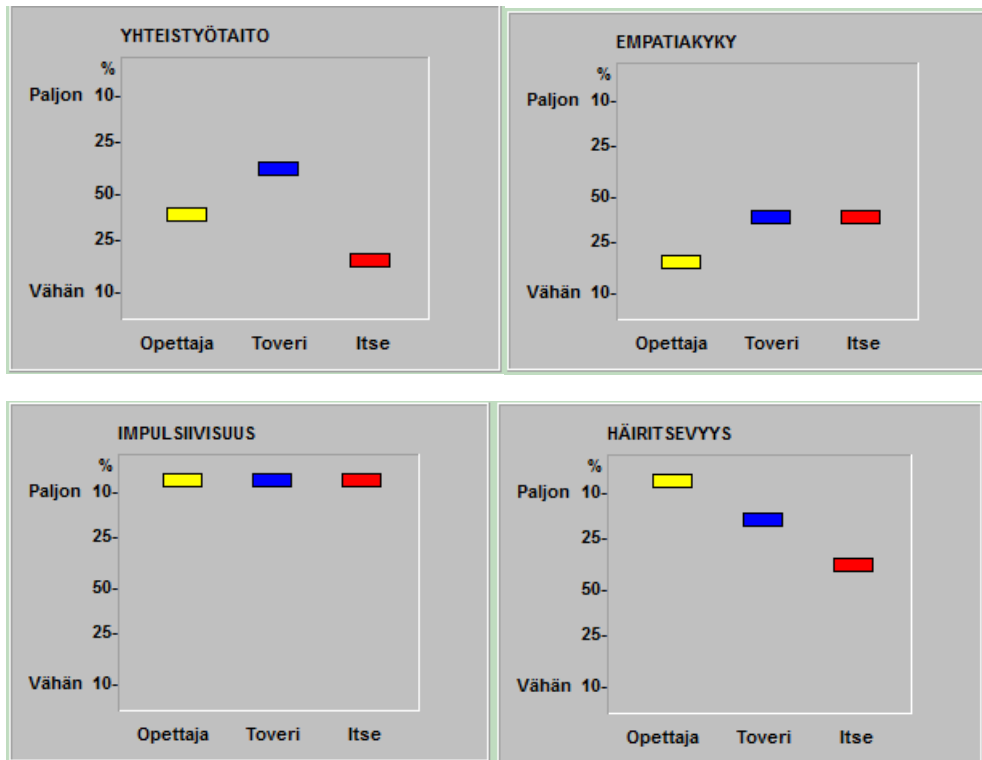
Kirjoita kolme sellaisen oppilaan nimeä, joista pidät eniten ja joista pidät vähiten

| Pidän eniten | Pidän vähiten |
|--------------|---------------|
| | |
| | |
| | |

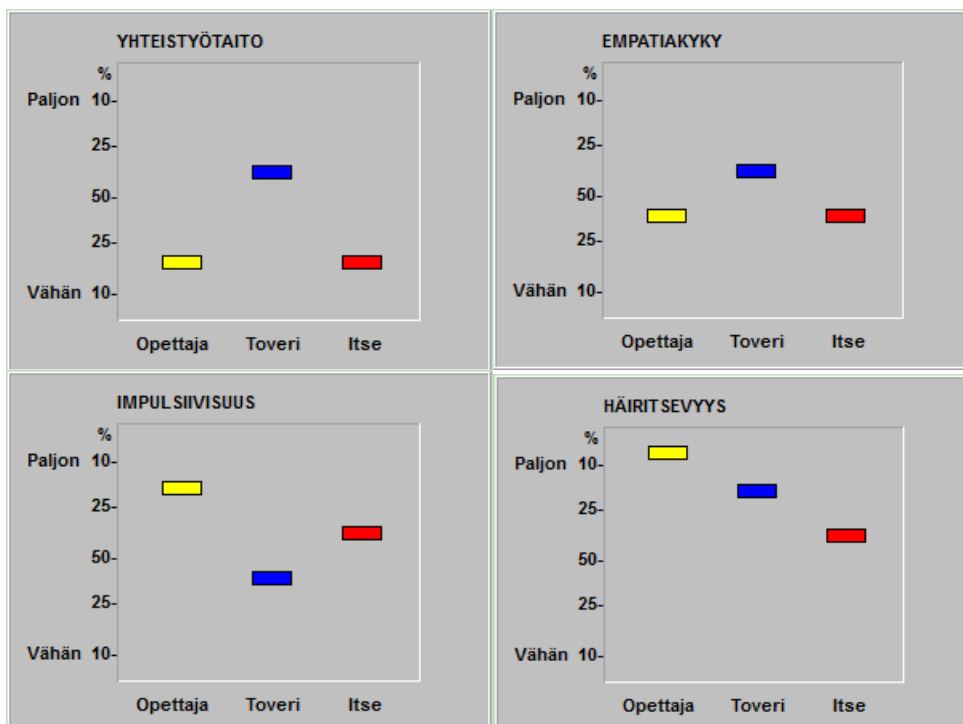
LIITE 6: Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi kuvattuna MASK-testin perusteella.

1/4

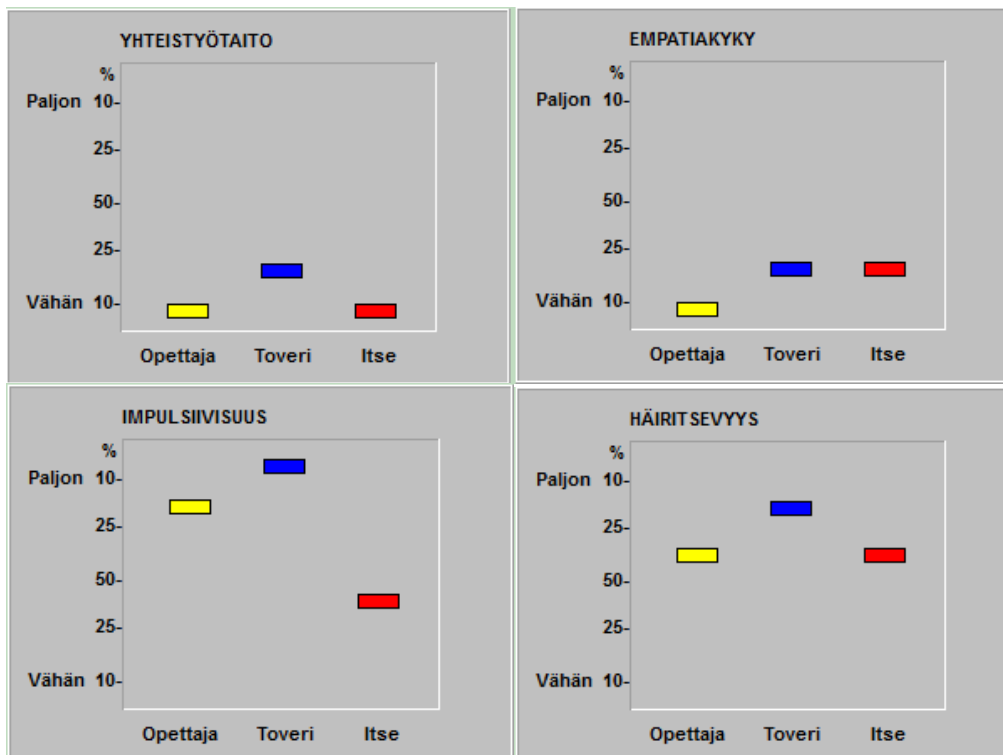
Iiro:



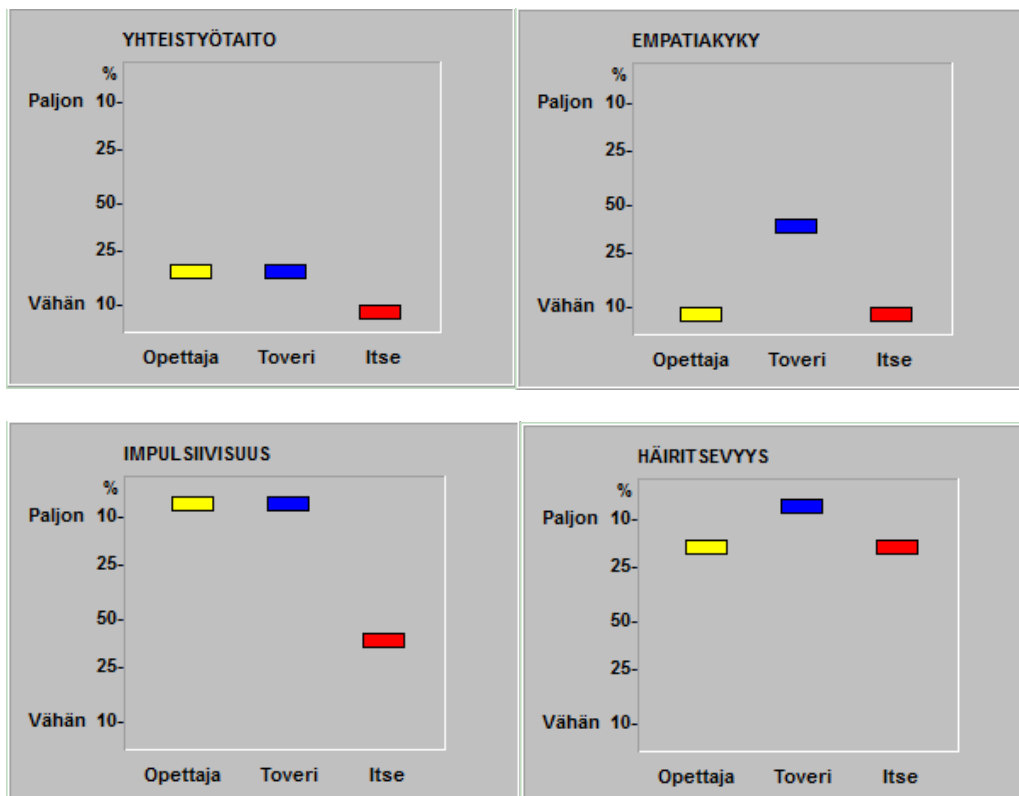
Mikael:



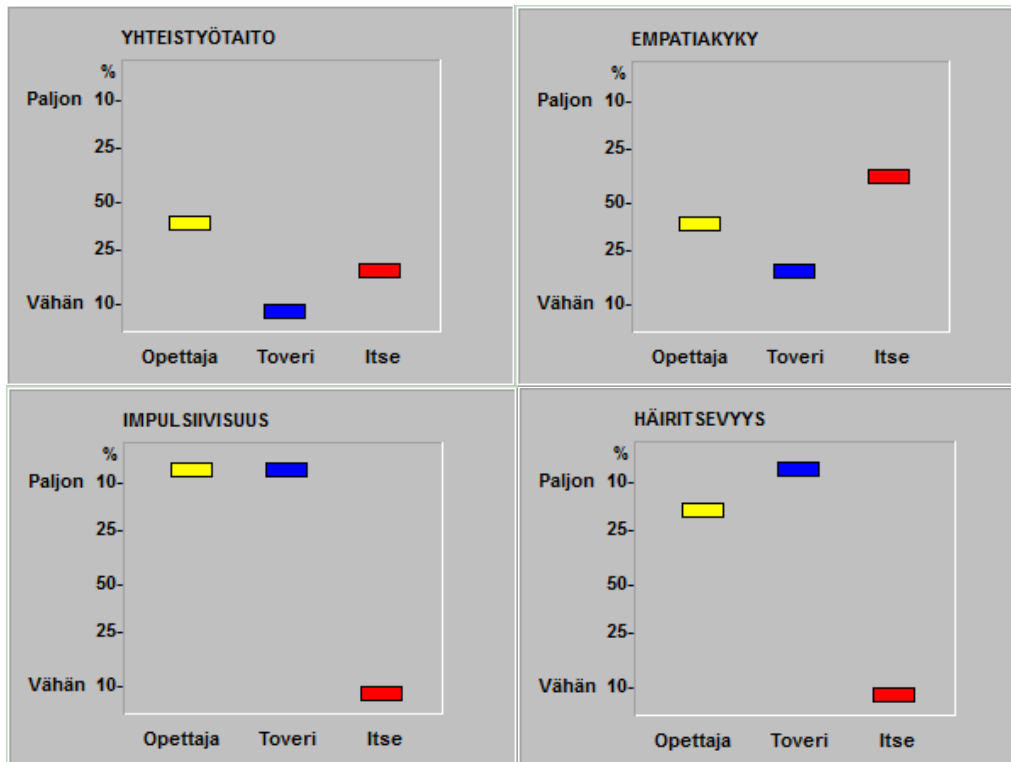
Elias:



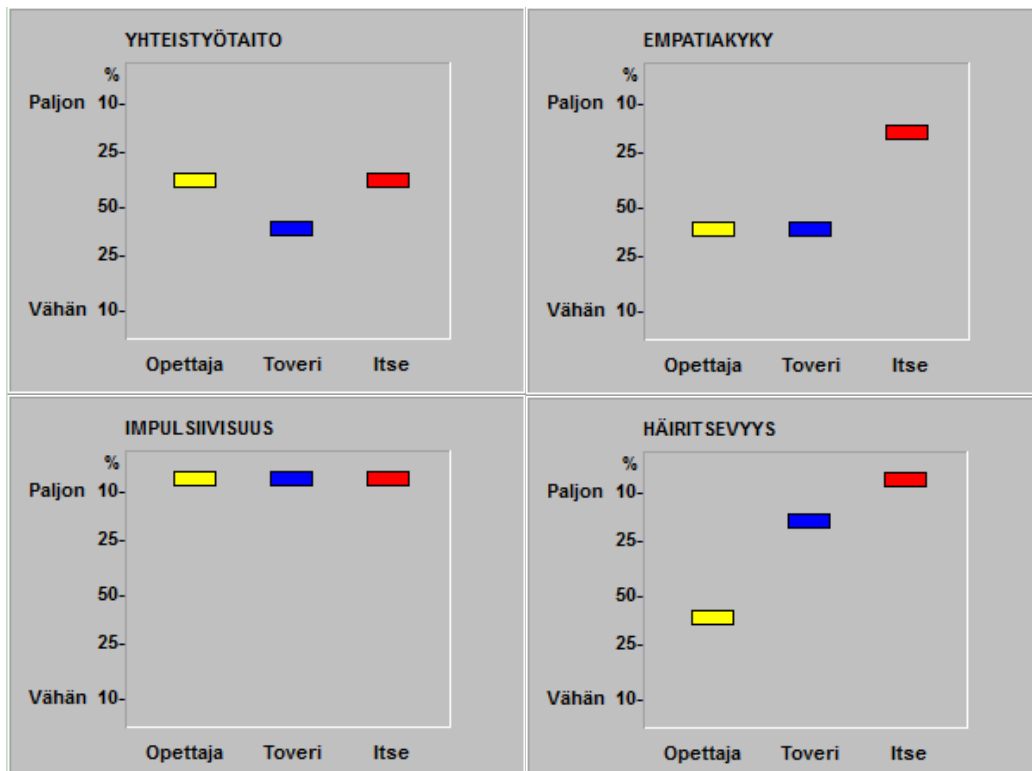
Mikko:



Ilari:



Aleksi:



Kasper:

