

Kohti myönteistä kommunikaatiota
autismin kirjon luokassa

Eeli Leinonen
Pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Eriyispedagogiikka
Joulukuu 2016

*Turun yliopiston laaturjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys
on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta

LEINONEN, EELI: Kohti myönteistä kommunikaatiota autismin kirjon luokassa.

Pro gradu -tutkielma, 77 s. + 1 liitesivu
Eriyispedagogiikka
Joulukuu 2016

Tässä tutkimuksessa selvitettiin myönteisen kommunikaation keinoja autismin kirjon luokan opetustilanteissa. Tavoitteena oli saada selville, millainen kommunikaatio ohjaa autismin kirjon oppilasta myönteiseen ja toivottuun käyttäytymiseen. Puhutun kielen lisäksi tarkastelussa oli kehollinen kommunikointi ja oppimisen struktuurit.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Hain tutkimusongelmaan vastauksia havainnoimalla yhtä autismin kirjon luokkaa yhden viikon ajan. Havainnointijakson viimeisinä päivinä kuvasin videokameralla erilaisia oppimistilanteita, joista tutkimusaineistokseni muodostui yksi ryhmäopetustilanne, yksi siirtymätilanne ja yksi yksilönohjaustilanne. Täten sain kolmesta erilaisesta tilanteesta aineistoa tutkimuskysymyksiin vastaamista varten. Tutkimukseen osallistuneella autismin kirjon luokalla oli yhteensä seitsemän autismin kirjon oppilasta.

Tutkimustuloksista selviää, että tehokkaimpia myönteisen kommunikaation keinoja ovat oppilaan huomion siirtäminen muualle, huomiotta jättäminen, katsekontaktin muodostaminen, kehuminen ja toistaminen, kosketus, eleet ja kädellä osoittaminen sekä strukturoidun opetuksen visuaaliset keinot. Autismi kirjon lapsi tarvitsee oppimisympäristökseen hyvin toimivan ja strukturoidun tilan. Yllättävät muutokset, levottomuus ja epäselvät säännöt eivät palvele autismin kirjon lasta, joka saattaa tuntea maailmansa aistimuksellisesti kaoottiseksi.

Asiasanat: Autismi, autismin kirjon luokka, autismin kirjo, kommunikointi, myönteinen kommunikointi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	AUTISMI.....	3
2.1	Mistä autismissa on kyse?	3
2.2	Autismille tyypillisiä ominaispiirteitä	5
3	KOMMUNIKOINTI JA OPETUS	9
3.1	Sosiokulttuurinen ympäristö	9
3.2	Kommunikointi.....	10
3.3	Ei-avusteinen kommunikointi – kehollinen kommunikointi	13
3.4	Avusteinen kommunikointi	16
3.5	Opetuksen ja ajan strukturointi autismin kirjon luokassa	17
3.6	Siirtymätilanteiden strukturointi	21
3.7	Lovaasin opetusmenetelmä	25
4	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTTAMINEN.....	27
4.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset	27
4.2	Tutkimuksen kohderyhmä	27
4.3	Tutkimustilanteet	30
4.4	Tutkimusmenetelmä.....	31
4.5	Tutkijan rooli.....	35
4.6	Aineiston kerääminen videoimalla.....	36
4.7	Visuaalisen aineiston litterointi	38
4.8	Tutkimuksen eettiset näkökulmat.....	39
4.9	Tutkimusaineiston analyysi	40

5	TULOKSET	43
5.1	Minkälainen kommunikaatio ohjaa autismin kirjon oppilasta myönteiseen käyttäytymiseen ryhmäopetustilanteessa?	43
5.1.1	Ryhmäopetustilanteen kuvaus	43
5.1.2	Ryhmäopetustilanteessa käytetyt kommunikointimenetelmät.....	44
5.1.3	Ryhmäopetustilanteen yhteenveto	50
5.2	Minkälainen kommunikaatio ohjaa autismin kirjon oppilasta myönteiseen käyttäytymiseen siirtymätilanteessa?.....	53
5.2.1	Siirtymätilanteen kuvaus ryhmäopetuksesta yksilönohjaukseen.	53
5.2.2	Siirtymätilanteessa käytetyt kommunikointimenetelmät	54
5.2.3	Siirtymätilanteen yhteenveto	57
5.3	Minkälainen kommunikaatio ohjaa autismin kirjon oppilasta myönteiseen käyttäytymiseen yksilönohjaustilanteessa?	59
5.3.1	Yksilönohjaustilanteen aloituksen kuvaus	59
5.3.2	Yksilönohjauksessa käytetyt kommunikointimenetelmät.....	60
5.3.3	Yksilönohjaustilanteen yhteenveto	62
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	65
6.1	Tulosten yhteenveto.....	65
6.2	Tutkimuksen arviointi	69
6.3	Kehittämisajatukset ja jatkotutkimukset	70
7	LÄHTEET	72
8	LIITTEET	i

1 JOHDANTO

Oppimisen edellytyksenä voi kaikkien lasten kohdalla pitää lämmintä, lasta kunnioittavaa ja hyväksyvää ilmapiiriä. Erityistä tukea tarvitsevat lapset vaativat tämän lisäksi erityisen johdonmukaista ja myönteistä vuorovaikutusta osakseen, mutta lapsen läheiset, opettajat ja koulun muu henkilökunta voivat kokea tämän haasteelliseksi etenkin, jos oppilaan oma kommunikointi ei ole kielellisesti rikasta tai sitä ei ole ollenkaan. Lasta tukevasta myönteisestä kommunikoinnista ei toisaalta ole myöskään Suomessa kirjoitettu akateemisia julkaisuja. Tämän pro gradu -tutkimuksen aiheena on myönteinen kommunikointi autismin kirjon oppilaan kouluarjessa. Tarkoitukseni on selvittää sitä, miten oppilas reagoi erilaisiin kommunikointitapoihin ja minkälainen kommunikointi ohjaa oppilaan käyttäytymistä toivottuun suuntaan. Uskon aiheen tutkimisesta olevan hyötyä niin autismin kirjon kuin myös muiden lasten kanssa työskenteleville ihmisille. Valitsin myönteisen kommunikoinnin aiheekseni, koska haluan kehittyä työssäni ja oppia enemmän aiheesta, jotta voisin tulevaisuudessa erityisopettajana luoda niin autismin kirjon oppilaille kuin muille erityislapsille mahdollisimman turvallisen tuntuksen oppimisympäristön.

Autismi on tietyistä piirteistä koostuva oireyhtymä. Sen kirjoon kuuluvat lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi, rettin oireyhtymä, disintegratiivinen kehityshäiriö ja aspergerin oireyhtymä. Nykykäsityksen mukaan autismi on neurobiologinen keskushermoston kehityshäiriö, jonka moniulotteisuus näkyy älykkyyden ja kehitystason suurissa vaihteluissa. Autismi kirjon perusongelmien triadi näkyy sosiaalisessa kehityksessä, kommunikaatiossa ja kuvitteellisessa ajattelussa. (Wing 2012, 29–34.) Poikkeava sosiaalinen vuorovaikutus voi näkyä eristäytyvässä, passiivisessa, aktiivisessa tai erikoisessa käyttäytymisessä. Autismi kirjon henkilö ei välttämättä ota ollenkaan kontaktia muihin ihmisiin ja hän voi vaikuttaa olevan vain omissa oloissaan. Sitä vastoin hän saattaa myös olla hyvin aktiivinen sosiaalisissa tilanteissa: kommentoida paljon muita ihmisiä ja tulla lähelle, mutta vaikuttaa silti jokseenkin erikoiselta käyttäytyen normaalista poikkeavasti. (Ikonen & Suomi 1998, 53.)

Psykologi O. Ivar Lovaas on kehittänyt ärsykereaktioihin, toistoihin, palkitsemiseen, kehumiseen ja huomiotta jättämiseen perustuvan opetusmenetelmän, jossa on tarkat vaiheet opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kehittymiselle. Näkemykseni mukaan Lovaasin menetelmässä pyritään suuntaamaan oppilaan käyttäytymistä toivottuun suuntaan osittain myönteisen kommunikoinnin keinoin. Menetelmässä jätetään esimerkiksi häiritsevä käyttäytyminen kokonaan huomiotta, jolloin oppilas ei opi saamaan huomiota häiritsemisen kautta. (Lovaas 1992.) Myönteiseen kommunikointiin oletettavasti liittyvää kehumista ja palkitsemista pidetään myös tehokkaampana keinona kuin kieltämistä (Kerola, Kujanpää & Timonen 2009, 162–164).

Tutkielmani pääkysymys on, minkälainen kommunikaatio ohjaa autismin kirjon oppilasta myönteiseen käyttäytymiseen. Havainnoin ja kuvaan videokameralla yksilönohjaustilanteita, ryhmätilanteita ja siirtymätilanteita, jotka analysoin jälkikäteen videomateriaalin kautta. Valitsen havainnoinnin kohteeksi yhden autismin kirjon luokan, jossa on monen tasoisia autismin kirjon oppilaita. Tutkimus on rajattu vain yhteen autismin kirjon luokkaan, jotta voin tutustua luokan kommunikointimenetelmiin perusteellisesti. Lisäksi haluan käyttää havainnointiin kokonaisen kouluviikon, jolloin voin toimia ensimmäisinä päivinä hiljaisena vierailijana (Aarnos 2010, 173), jotta luokka tottuu sekä minuun että kameraan, ja vasta viimeisinä päivinä alkaa videokuvata tutkimusmateriaalia.

2 AUTISMI

2.1 Mistä autismissa on kyse?

Autismi-sanana etymologia kertoo jo itsessään autismin varhaismerkityksestä. Sana on johdettu muinaiskreikan sanasta *autos*, joka tarkoittaa itseä (Timonen & Tuomisto 1998, 20). Itseensä keskittyminen johti psykiatri Eugen Bleulerin vuonna 1911 kuvaamaan sanaa *autos* kontaktikyvyttömyytenä, omiin maailmoihin uppoamisena ja välinpitämättömyyden tunteena muita ihmisiä kohtaan (Nieminen-von Wendt 2004, 10). Täten sana on otettu kliiniseen käyttöön. Bleuler tarkoitti kuitenkin kuvailuillaan skitsofreenisten aikuispotilaiden halua vetäytyä omiin oloihinsa, mitä on pidetty myös autismin perusongelmana. Skitsofrenia on erotettu myöhemmin autismista ja näitä alettiin pitää omina kliinisinä ongelmaryhminään. (Timonen & Tuomisto 1998, 20.)

Nykyään käsitys autismista pohjaa psykiatri Leo Kannerin (1943) kuvaukseen 11 tapauksesta, joilla oli kaikilla vaikeus luoda tunnepitoista kontaktia toisiin ihmisiin. Kanner piti autismin diagnostisina kriteereinä etenkin kyvyttömyyttä ottaa kontaktia muihin ihmisiin ja tarvetta säilyttää ympäristö samankaltaisena, tuttuna ja strukturoituna. Hänen mukaansa tämä syndrooma esiintyi ainoastaan varhaislapsuudessa, ja täten vielä nykyäänkin puhutaan varhaislapsuuden autismista. (Nieminen-von Wendt 2004, 10; Timonen & Tuomisto 1998, 21–22.)

Autismin aiheuttajiksi on pohdittu erilaisia ympäristötekijöitä, kuten lapsen ja äidin välistä tunnesidosta (Hill & Frith 2003, 282; Timonen & Tuomisto 1998, 24–25), mutta tutkimusten edetessä on löydetty neurologisia selityksiä. Nykykäsityksen mukaan autismissa on kyse aivorunkotason toimintahäiriöstä, mihin tulokseen psykiatri Bernard Rimland (1964) päätyi selvittäessään oman lapsensa autistista käyttäytymistä. Rimlandin mukaan autismia aiheuttaa keskushermostollinen vaurio, joka esiintyy etenkin aivorungon ja väliaivojen välisellä alueella. Tämä alue toimii aisti-informaatiota välittävänä systeeminä. Rimlandin teoria on ollut merkittävä

edistysaskel autismitutkimuksessa (Autism Research Institute 2014). Autismin neurologisiin syihin syventyessä ollaan kuitenkin tultu siihen tulokseen, että eri lapsilla on erilaisia neurologisia ongelmakokonaisuuksia, mikä selittää eroavaisuudet käyttäytymisessä. Joillakin autismin kirjon lapsilla on ongelmia kommunikaatiossa ja sosiaalisessa viestinnässä, joillakin aistikokemuksissa ja joillakin oman toiminnan ohjaamisessa. (Boucher 2009, 190; Timonen & Tuomisto 1998, 32–35.)

Pelkästään neurologinen selitysmalli ei anna tarvittavaa tietoa ymmärtää autismin kirjon henkilön toimintatapoja etenkin, kun halutaan suunnitella toiminnallista kuntoutusta. Näin ollen on tuotu esiin myös kognitiivisten toimintojen selitysmalleja, kuten mielen teorian (eng. *theory of mind*) näkökulma. Mielen teorialla tarkoitetaan kykyä ymmärtää omia ja muiden ihmisten mielentiloja, minkä puute nähdään olevan syy autismissa esiintyville sosiaalisille ongelmille. (Timonen & Tuomisto 1998, 37–38.) Psykologi Uta Frith kuvaa kognitiivisella tasolla ihmisten taitoa käsitellä toisten ihmisten mielentiloja termillä ”miellestäminen” (eng. *mentalizing*) (Frith 2003, 95). Autismin kirjon henkilöiltä voi puuttua tämä miellestäminen taito, jolloin heidän on vaikeaa tulkita ja ennustaa toisten ihmisten käyttäytymistä esimerkiksi uskomusten perusteella (Kontu 2004, 9). Näin ollen voi ymmärtää, miksi autismin kirjon ihmisille vuorovaikutus ja sujuva vastavuoroinen kommunikointi on vaikeaa. Palaan mielen teoriaan luvussa 2.2.

Eurooppalainen lääketieteellinen tautiluokitus ICD-10 (WHO 2016) luokittelee autismin diagnostisesti psykologisen kehityksen tautien ryhmään (F80–F89). Autismi sijoittuu tämän ryhmän alakategoriaan laaja-alaiset kehityshäiriöt (F84), jossa lapsuusiän autismin lisäksi muita häiriöitä ovat esimerkiksi epätyypillinen autismi, Rettin syndrooma ja Aspergerin syndrooma. (WHO 2016.) Nämä kaikki laaja-alaiset kehityshäiriöt luovat kattokäsitteen autismin kirjo (Kerola ym. 2009, 26). Tautiluokitus määrittelee autismin laaja-alaisena kehityksellisenä häiriönä, joka diagnosoidaan (a) alle 3-vuotiaan epänormaalin tai heikentyneen kehityksen tuloksena ja (b) epänormaalin toimintana kaikilla kolmella psykopatologian alueella: vastavuoroinen

sosiaalinen vuorovaikutus, kommunikaatio ja rajoittunut, stereotyyppinen, itseään toistava käyttäytyminen. Näiden lisäksi tyypillistä ovat epämääräiset ongelmat, kuten pelkotilat, syömiseen ja nukkumiseen liittyvät häiriöt, raivokohtaukset ja itseen kohdistuva aggressio. (WHO 2016.)

Kirjoitan tässä tutkimuksessa autismin kirjon henkilöistä. Tutkimuskohteeni luokan oppilaista neljälle on diagnosoitu autistinen kehityshäiriö, kahdelle autismikirjon häiriö ja yhdelle autistisia piirteitä. Täten haluan välttää oppilaiden ja tietynlaisen käyttäytymisen leimaamista autistiseksi. On toki tärkeää käyttää yksiselitteisiä ja täsmällisiä termejä, jotta esimerkiksi kehitysvammaisuudesta johtuvia piirteitä ei leimata autismiin, vaikka Kannerin oireyhtymään saattaakin liittyä älyllistä kehitysvammaisuutta. (Suomen Aspergeryhdistys 2014.) Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla oppilailla on jokin autismin kirjon diagnoosi, joten koen turvallisimmaksi vaihtoehdoksi kirjoittaa tässä tutkimuksessa autismin kirjon oppilaista tiedostaen jokaisen yksilön olevan ainutlaatuinen persoona.

2.2 Autismille tyypillisiä ominaispiirteitä

Autismi ilmenee yleisimmin aistitoimintojen erityisluonteena. Jotkut teoreetikot kuvailevat autismia ennemmin aistivammaisuutena (eng. *disorder of senses*) kuin sosiaalisena toimintahäiriönä (Bogdashina 2003, 25). Kuten aiemmin totesin, keskushermosto jäsentää aivoissa kehosta ja ympäristöstä saatua aistitietoa tehden käyttäytymisestä tarkoituksenmukaista. Tätä kutsutaan sensoriseksi integraatioksi. (Ayres 2008, 29.)

Sensorisen integraation häiriön oireet ilmenevät silloin, kun aivot eivät käsittele aistitietoa eikä ihminen saa tarkkaa tietoa omasta kehostaan ja ympäristöstään (Ayres 2008, 87). Autismin kirjon lasten aistitiedon käsittelyssä esiintyy Ayresin (2008, 208) mukaan kolmenlaisia ongelmia. Ensinnäkin autismin kirjon lapsen aivojen limbisen järjestelmän ei toimi kunnolla, joten hän ei välttämättä rekisteröi sellaisia asioita, joita muut huomaavat. Toisinaan autismin kirjon lapsi saattaa myös reagoida hyvin voimakkaasti sellaiseen aistiärsykkeeseen, joka ei muita häiritse. (Ayres

2008, 209.) Toinen aistitiedon käsittelyn ongelma voi näkyä autismin kirjon lapsella aistitiedon säätelyssä, jolla tarkoitetaan liikekokemuksen aistimista virheellisesti. Tämä voi näkyä epävarmuutena painovoimaa kohtaan, mikä näkyy pelkona vaihtaa asentoa. Kolmanneksi Ayres (2008, 208) luettelee autismin kirjon aistitiedon käsittelyn ongelmaksi vähäisen kiinnostuksen etenkin uusien tai erilaisten asioiden tekemistä kohtaan. Tämä näkyy siten, että toisinaan lapsi ei suostu esimerkiksi pukemaan kenkiä jalkaan, vaikka jonain toisena hetkenä hän saattaa tehdä tämän itsenäisesti ilman ongelmaa. Kyse ei ole siitä, etteikö lapsi osaisi pukea kenkiä jalkaan, vaan hänen aivoissaan toimii heikosti sellainen osa, joka herättäisi kiinnostusta tällaiseen tarkoituksenmukaiseen toimintaan. (Ayres 2008, 214–217.)

Sensorisen integraation häiriö voi esiintyä autismin kirjon lapsella niin, että hän pyrkii itse säätelämään aistiärsyksiä. Tällöin hän voi tulla riippuvaiseksi sellaisista ärsyksistä, joiden säätelyyn pystyy itse vaikuttamaan. Tällaisia voi olla esimerkiksi itsestimulointi eli stimmaus, joka voi ilmetä muun muassa omien käsien tai ylävartalon eteen ja taakse -linjassa kulkevalla heijauksella. (Kerola ym. 2009, 97–98.) Itsestimulaatiota voi olla myös valon tuijottaminen, tiettyjen sanojen toistaminen kaikupuheena ja itsensä pyörittäminen. Näin ollen stimmaus voi tapahtua oman kehon varassa tai siihen voi liittyä jokin objekti. (Lovaas, Newsom & Hickman 1987, 46.)

Aistitoimintojen erityisluonne voi ilmetä joko yliherkkänä tai aliherkkänä reagoitina aistiärsyksiin. Kun aivot rekisteröivät aistimuksia liian voimakkaasti, henkilöä voi kuvailla ylireagoivana. Kuuloaistin yliherkkyys voi näkyä vaikeutena sietää ääniä ja meteliä, joiden äärellä ihminen pystyy normaalisti toimimaan. Tällöin autismin kirjon henkilö voi haluta sulkea korvat tai paeta tilanteesta. (Kerola ym. 2009, 101; Rosenhall, Nordin, Sandström, Ahlsen & Gillberg 1999.) Tuntoaistin yliherkkyys voi ilmetä esimerkiksi siten, että autismin kirjon henkilö ei siedä kevyttäkään kosketusta tai haluaa vaistomaisesti riisua vaatteet pois päältä. Haju- ja makuyliherkkyys liittyvät yleensä vahvasti toisiinsa, mikä näkyy käyttäytymisessä siten, että autismin kirjon henkilö ei suostu syömään tiettyjä ruokia. Hajuaisti voi ärsyyntyä myös voimakkaista hajuista ja esimerkiksi virtsaaminen ja ulostaminen voi tuntua

vastenmieliseltä hajujen takia. Hajuihin voi totuttautua ainoastaan systemaattisella ohjelmalla, jossa palkitsemisen on todettu toimivan ratkaisevana tekijänä edistämään etenkin autismin kirjon lapsen sietokykyä. (Boucher 2009, 47; Kerola ym., 2009, 101–102.)

Toisin kuin ylireagoivan henkilön aivot, jotka rekisteröivät aistimuksia liian voimakkaasti, rekisteröivät alireagoivan henkilön aivot aistimuksia tavallista heikommin. Alireagoiva autismin kirjon henkilö tarvitsee paljon aistiärsykyitä saavuttaakseen normaalin vireystilan. Tuntoaistin aliherkkyys voi näkyä käyttäytymisessä esimerkiksi itsensä satuttamisena: lyömisenä ja puremisena. Näköaistia voi ärsyttää esineiden, kehonosien ja toisen ihmisen katselu erittäin läheltä, suoralla katseella valoa kohti sekä itsensä katseleminen peilistä. Henkilö, joka haluaa saada kuuloaistilleen ärsykyitä saattaa kolistella paljon tavaroita, paukuttaa ovia ja äännellä kovaäänisesti vaikka ei sietäisikään muiden ihmisten ääniä. Vireystilan ylläpitämistä voi edistää myös haistelemalla voimakkaita hajuja, tutkimalla roskakoreja sekä viihtymällä vessassa normaalia pidempään. Myös voimakkaasti maustettujen ruokien syöminen kiinnostaa, mikäli henkilön makuaisti toimii alireagoivasti. (Boucher 2009, 47; Kerola ym. 2009, 102–103.)

Kommunikaatiovaikeudet ovat yksi autismin merkittävistä piirteistä. Arvion mukaan (Bogdashina 2006, 170; von Tetzchner & Martinsen 1999, 96) lähes puolet autismin kirjon henkilöistä ei kykene sanalliseen kommunikointiin ollenkaan. Tällaisia henkilöitä on kutsuttu kirjallisuudessa niin sanotusti heikkotasoisiksi (eng. *low functioning*) autisteiksi, kun taas hyvätasoisilla (eng. *high functioning*) autisteilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka osaavat osallistua verbaaliseen vuorovaikutuksen puhutun kielen kautta (Biklen 2005, 26). Jako on karkea, sillä kyky tuottaa puhetta ei aina kerro ihmisen älykkyyden tasosta ja toimintakyvystä. Esimerkiksi mielen teorian kannalta voi ajatella, että autismin kirjon lapsella ei ole tarvetta kommunikoida, koska hän ei ymmärrä mihin puhetta käytetään (Kerola ym. 2009, 61).

Mielen teoriolla tarkoitetaan ihmisen tietoisuutta siitä, miten ihmisen mieli yleensä toimii. Se edellyttää tietoa oman ja muiden ihmisten mielen

toiminnasta. (Manninen 2001, 62.) Mielen teoria on kognitiivisten toimintojen selitysmalli, joka tarkoittaa mielen kykyä ymmärtää muiden ihmisten mielentiloja, kuten ajatuksia, uskomuksia, haluja ja tavoitteita (Kontu 2004, 22). Tämä ymmärrys perustuu voimakkaaseen mentaaliseen työkaluun (Frith 2003, 77), jonka avulla ymmärrämme toisten ihmisten käyttäytymistä ja ennakoimme, mitä he tekevät seuraavaksi (Kontu 2004, 23). Uskon, että mielen teorian avulla voi ymmärtää, miksi autismin kirjon henkilöille sujuva vastavuoroinen kommunikointi on vaikeaa.

Vuorovaikutus on ihmisen kehityksessä olennaisen tärkeä sosiaalistumisen väline (Kerola ym. 2009 , 362). Vuorovaikutustaidot ja täten sosiaalistuminen vaativat kuitenkin taitoa aavistaa ja arvata miten toinen ihminen käyttäytyy tietyissä tilanteissa. Täten voi sanoa mielen teorian olevan ehto sosiaaliselle toiminnalle. (Manninen 2001, 62.) Mielen teoria on siis ihmisen sosiaalisen toiminnan pohja (Kontu 2004, 24). Psykologian professori Simon Baron-Cohen määrittelee mielen teorian mielenlukemisen ja mielensokeuden termeillä. Hän tarkoittaa mielen lukemisella kykyä antaa selityksiä omalle ja toisten ihmisten toiminnalle. Tämän taidon puuttuessa ihminen on kyvytön ymmärtämään mielen olemusta ja mielentiloja, mitä Baron-Cohen kutsuu mielensokeudeksi. (Baron-Cohen 1999.)

3 KOMMUNIKOINTI JA OPETUS

3.1 Sosiokulttuurinen ympäristö

Jokaisella lapsella on yksilöllisiä tarpeita, jotka ovat erilaisia ja aina yhteyksissä lasta ympäröivään ajalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Lapsen kehitys ja oppiminen ovat sidoksissa lapsen kasvuympäristöön, joka voi vaikuttaa niin myönteisellä kuin negatiivisellakin tavalla lapseen. Kun ympäristö vaikuttaa lapseen negatiivisella tavalla, voi lapsella ilmetä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteydessä tarve erityiseen tukeen. Jokainen lapsi tarvitsee toki erityistä tukea, mutta erityispedagogiikan kontekstissa se on määritelty esimerkiksi sillä, että lapsen koulunkäynti ei suju ilman tukitoimia. Erityistä tukea saavan lapsen määrittely on muuttunut paljon viimeisten vuosikymmenten aikana sen keskittyessä vielä 1960-luvulla siihen, että yksilössä on jokin vika tai vamma. Nykyään halutaan entistä enemmän irrottautua ajatuksesta, että vika olisi yksilössä kiinnittäen huomiota lasta ympäröivään sosiokulttuuriseen ympäristöön. (Pihlaja 2005, 18.) Tutkimukseeni osallistuvilla autismin kirjon oppilailla on kaikilla erityisen tuen päätös.

Lapsen sosiokulttuurinen ympäristö vaikuttaa paljon lapsen kehittymiseen ja oppimiseen. Sosiokulttuurisen ympäristön voi jakaa kahteen osaan: miten vaikeutena luetut piirteet vaikuttavat lapsen näkökulmasta sosiaalisesti ja miten luoda ja kehittää sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista kehitystä tukeva oppimisympäristö lapselle. Termin sosiokulttuurinen sosiaalisuus tarkoittaa lapsen kaverisuhteita, joiden on toki aina uskottu tukevan lapsen hyvinvointia. Sosiaalisuudesta puhuessa nousee esille myös siihen liittyvät riskit, kuten syrjäytyminen. Sosiaalista syrjäytymistä voivat ennustaa yksilöstä päin tulevat piirteet, kuten aggressiivisuus, levottomuus ja tottelemattomuus, mutta on tärkeää myös pohtia, miten lasta ympäröivät rakenteet voivat syrjäyttää hänet. Tässä vaiheessa voi pohtia, puhuako syrjäytyneestä vai syrjäytetystä yksilöstä. Sosiokulttuurinen ympäristö voi toimia syrjäyttävänä tekijänä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa.

Yhteisön asenteet ja toiminta ovat tärkeitä elementtejä etenkin vammaisen lapsen arjessa. (Pihlaja 2005, 19.)

Sosiokulttuurisen ympäristön tarkastelu näkyy tässä tutkimuksessa siinä, että tarkastelen autismin kirjon luokan oppilaita omassa kouluympäristössään ja lähestyn heidän käyttäytymistään ympäristön antamien puitteiden valossa. Tarkemmin sanottuna kiinnitän huomiota siihen, miten ympäristön struktuurit ja kommunikointi vaikuttavat oppilaaseen sen sijaan, että kiinnittäisin huomiota oppilaan diagnoosiin ja näkisin oppilaat diagnostisten kriteerien valossa. Keskityn nimenomaan luokan työntekijöiden käyttämiin struktuureihin ja kommunikointikeinoihin autismin kirjon oppilaan kouluarjessa.

3.2 Kommunikointi

Lapsi oppii tiedostamattaan olemaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa jo ennen puhumaan oppimista. Tiedostettu vuorovaikutus, jolla yritetään vaikuttaa toiseen ihmiseen, on kommunikaatiota. (Alho-Näveri ym. 2011, 11.) Kommunikointi on aina useamman henkilön välistä vuorovaikutusta, ei vain yhdestä osapuolesta riippuvaista (Kerola 2001, 45). Kommunikaatiovaikeudet ovat yksi autismin merkittävistä piirteistä (Loukusa 2011, 130). Kontaktikyky on kommunikaation perustaito, jonka puutteen voi huomata autismin kirjon lapsella jo varhain. Kontaktikyvyn puute näkyy katsekontaktin puutteellisuudessa, jonka voi huomata jo lapsen varhaiskehityksessä. Katsekontaktin poikkeavuus voi ilmetä myös päinvastaisesti, tuijottavana katseena. (Loukusa 2011, 134.) Autismi kirjon lapset tarvitsevat ympäristön ja ympärillä olevien aikuisten tukea kommunikoinnin ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi, sillä ilman näitä taitoja lapsi jää vuorovaikutuksen ulkopuolelle.

Kerola, Kujanpää ja Timonen kirjoittavat (2009), että autismin kirjon lapsen kielen kehitykselle pidetään tyypillisenä semanttis-pragmaattista pulmaa, jolla tarkoitetaan vaikeutta oppia ymmärtämään sanojen merkitystä ja kielen käyttöä vuorovaikutuksen välineenä. Yleensä substantiivien oppiminen on

helpointa silloin, kun sanalle on konkreettinen ja näkyvä vastine. Lapsi voi oppia myös verbejä, jos niitä opetetaan järjestelmällisesti. Abstraktien käsitteiden ja merkitysten ymmärtäminen on yleensä autismin kirjon lapsille kaikista vaikeinta, minkä lisäksi pronominit ja tilannesidonnaiset sanat sekoittuvat helposti. Usein kuitenkin visuaalinen muisti voi olla autismin kirjon lapsilla erinomaisen hyvä, joka auttaa autismin kirjon lasta oppimaan nimeämään konkreettisia esineitä joko kuvin, sanoin tai viittomin. Visuaalisen muistin lisäksi auditiivinen muisti voi olla autismin kirjon lapsilla hyvä. Tällöin lapsi toistaa ulkoa oppimiaan asioita vaikka ei ymmärtäisikään näiden sisältöjä. (Kerola ym. 2009, 62.)

Autismin kirjon lasten pragmaattiset pulmat näkyvät myös kielen ilmaisun hitaudessa. Nopeat keskustelut voivat jopa vammauttaa autismin kirjon lasta, kun lapsi ei ehdi prosessoida erilaisten ilmauksien merkityksiä. Tätä hankaloittaa myös vaikeus ymmärtää kehollista kommunikointia eli ilmeitä, eleitä ja äänensävyjä. (Loukusa 2011, 135.) Näin ollen autismin kirjon lapsi voi jäädä vuorovaikutuksen ulkopuolelle ja väärinymmärryksiä syntyy helposti.

Joillekin autismin kirjon lapsille on tyypillistä se, että he kyselevät jatkuvasti jostain aiheesta muilta ihmisiltä. Tällöin vastaukset eivät ole lapselle niinkään merkityksellisiä, vaan kysymisestä on tullut rutiini, jota lapsi haluaa toistaa päivästä toiseen. Tällaisen rutiinin katkaisemiseen voi auttaa se, että muuttaa lapsen päiväjärjestyksessä jotain sellaista, joka toistuvasti herättää tarpeen kysellä. (Kerola ym. 2009, 63–64.) Oppilaan huomio voidaan myös siirtää tällaisesta ei-toivotusta käyttäytymisestä toivottuun käyttäytymiseen (Schopler 1995, 161–162). Autismin kirjon lasten voi olla myös vaikeaa ymmärtää puheen eri vivahteita ja tunneilmaisuja (Kerola ym. 2009, 63–64). Esimerkiksi lapsi saattaa ajatella hymyn tarkoittavan ihmisen kasvojen osan, suun, vääntämistä normaalista poikkeavaan asentoon vaikka todellisuudessa ihminen osoittaa sillä hyväksyntää, rakkautta ja lämpöä.

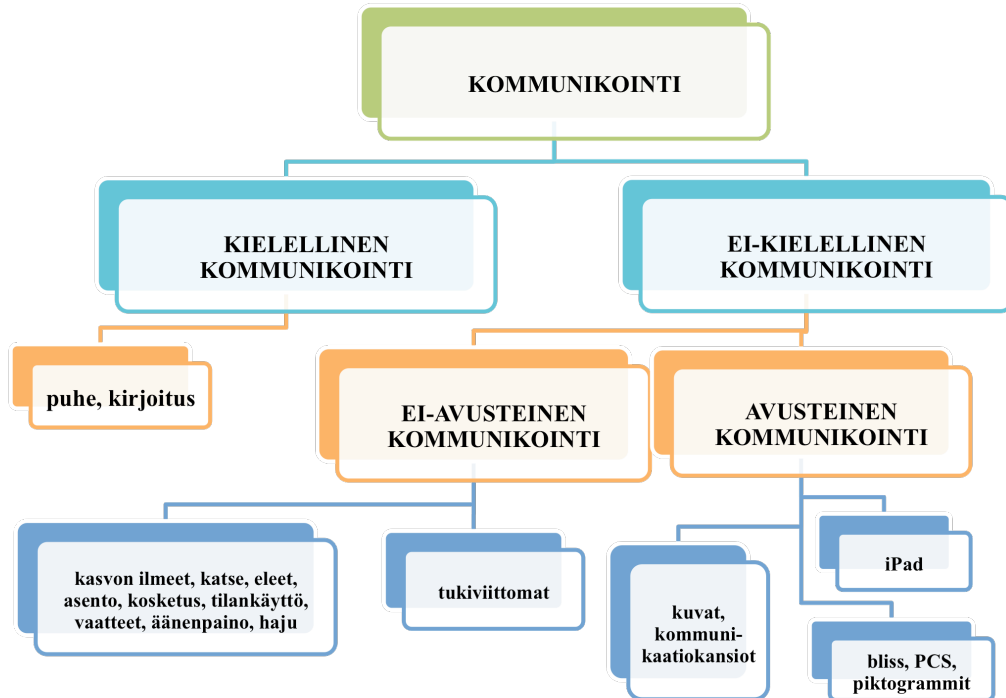
Ekolalia eli kaikupuhe on yksi tyypillisimmistä kommunikointitavoista autismin kirjon lapsilla. Ekolalialla tarkoitetaan puheen toistamista joko välittömästi tai

viivästetysti. (Roberts 2014, 55.) Kaikupuheen sisällöllä ei ole yleensä kyseisessä tilanteessa merkitystä (von Tetzchner & Martinsen 1999, 96). Välitön puheen toistaminen voi olla sellaista, että henkilö toistaa joko kaiken tai osan siitä, mitä hänelle on juuri puhuttu tai mitä hän on kuullut. Viivästynyttä ekolaliaa ilmenee niin, että lapsi tuottaa sanoja, lauseita, sävellyksiä tai tunnusmusiikkeja satunnaisesti ilman liitääntä alkuperäiseen. Viivästyneellä ekolialialla voi kuitenkin olla jonkinlainen assosioitu tarkoitus lapselle ja se saattaa liittyä ahdistukseen tai mielihyvään. (Aarons & Gittens 2002, 65.) Ekolaliaa voidaan pitää puheen oppimisen alkuvaiheena, mutta autismin kirjon lasten puheen kehittymisen ennustetta pidetään heikkona. Täten heidän kuntoutukseensa sisällytetään puhetta korvaavan kommunikoinnin käyttö. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 96.)

Kommunikointia voidaan tukea ja korvata erilaisin menetelmin, jotta viesti tulisi välitetyksi. Puhetta tukevasta ja/tai korvaavasta kommunikoinnista käytetään nimitystä AAC (*Augmentative and Alternative Communication*). AAC-menetelmät jaetaan kahtia puhetta tukevaan kommunikointiin (Augmentative Communication) ja puhetta korvaavaan kommunikointiin (Alternative Communication). Puhetta tukevia kommunikointimenetelmiä käytetään silloin, kun henkilön puhe on puutteellista tai vaikeasti ymmärrettävää. Tällöin esimerkiksi kuvien tai tukiviittomien avulla henkilö voi tulla ymmärretyksi. Puhetta korvaavat kommunikointimenetelmät sopivat sellaisille henkilöille, jotka eivät puhu ollenkaan. Tällöin puhetta korvaava menetelmä on henkilön äidinkieli. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 20.)

Kommunikointi voidaan jakaa erilaisiin ryhmiin monin eri tavoin (ks. kaavio 1). Kielellinen kommunikointi tarkoittaa puhuttua kieltä, mutta myös kirjoitettu teksti tai viitotut kirjaimet ja sanat ovat kielellistä kommunikointia (Argyle 1988, 3). Kirjoitan seuraavaksi ei-kielellisestä kommunikoinnista, jonka jaan ei-avusteiseen kommunikointiin ja avusteiseen kommunikointiin. Ei-avusteisessa kommunikoinnissa henkilö tuottaa kielelliset ilmaisut ja merkit itse esimerkiksi tukiviittomien, toiminnan ja eleiden kautta. Avusteisessa kommunikoinnissa kielellinen ilmaus on fyysisestä henkilöstä erillään, jolloin

käytetään esimerkiksi graafisia kommunikointikeinoja, esineitä ja kuvia puheen tukena tai korvaajana. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 21.)



KUVIO 1. Kommunikoinnin jaottelu eri ryhmiin (sov. von Tetzchner & Martinsen 1999).

3.3 Ei-avusteinen kommunikointi – kehollinen kommunikointi

Keho on aina osa kommunikointia, mikäli sen käytölle ei ole esteitä. Kehonkieli voi viestiä vuorovaikutustilanteessa enemmän, kuin puhutut sanat. Täten kehollinen kommunikointi onkin merkittävä osa ihmisten välistä kommunikointia. (Huuhtanen 2011, 27.) Michael Argyle (1988) jakaa kehollisen kommunikoinnin useaan eri alueeseen, joita ovat kasvonilmeet, katse, eleet, asento, kosketus, tilankäyttö, vaatteet, äänenpaino ja haju (Argyle 1988, 1). Keskityn tässä tutkielmassa keholliseen kommunikointiin suurena osana muuta kommunikointia. Olen kiinnostunut nimenomaan

kasvonilmeistä, katseesta, eleistä, kosketuksesta ja äänenpainosta osana kommunikointia.

Argyle pitää kasvoja kaikista tärkeimpänä ei-kielellisen kommunikoinnin kanavana. Kasvojen kautta ilmaistaan tunteita ja asenteita toisia ihmisiä kohtaan. (Argyle 1988, 121.) Ihminen voi tehdä loputtoman paljon erilaisia ilmeitä, jos häntä pyytää, mutta tutkimusten valossa on todettu ihmisen ilmaisevan kasvoillaan vain kuutta eri tunnetta. Nämä tunteet ovat onnellisuus, yllättyneisyys, pelko, suru, viha ja inho/halveksunta. (Argyle 1988, 212; Ekman 1977, 98.) Analysoidessani tässä tutkimuksessa autismin kirjon luokan työntekijöiden ja oppilaiden kommunikaatiota, kiinnitän huomiota kasvonilmeiden suhteeseen muuhun keholliseen kommunikointiin, puheeseen, ääntelyyn ja toimintaan. En siis tee johtopäätöksiä ainoastaan kasvonilmeiden perusteella siitä, mitä henkilöt tuntevat.

Katse on Argylen (1988) mukaan olennainen tekijä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Katseen avulla oivalletaan toisten ilmaisuja, etenkin kasvoista. Katse toimii vuorovaikutuksessa sekä merkinä vastaanottajalle että kanavana katsojalle. Katseella on erilaisia aspekteja, joilla on erilaisia merkityksiä ja seurauksia. Argyle jakaa nämä kuuteen alueeseen: katseiden määrä (katsekontakti, katse puhuessa, katse kuunnellessa), vilkaisut, pupillien laajentuminen (tiedostamaton osa katsetta), silmillä ilmaisu (tuijotus, keskittynyt katse, kieroon katsominen), katseen suunta ja silmien räpytys. (Argyle 1988, 153–154.) Lovaasin mukaan (1992, 57) opettajan tulisi muodostaa katsekontakti oppilaaseensa ennen opetustilanteen alkamista. Hän korostaa katsekontaktin merkitystä opettajan ohjeiden seuraamisessa.

Kehon liikkeillä, joista informatiivisimpana käsien liikkeet, on oma osuutensa vuorovaikutuksessa (Argyle 1988, 188). Eleillä ja etenkin käsien liikkeillä on kaksi funktionaalista roolia opettamisessa. Ensinnäkin oppilaiden eleet voivat informoida opettajaa siitä, miten oppilaat ovat ymmärtäneet opetetun asian ja toiseksi opettajan eleet voivat antaa oppilaille lisäresursseja ymmärtää opettajan puhetta. (Roth 2001, 377.) Viittomia puhutaan käsillä ja ne ovat suurin puhetta tukeva ja korvaava kommunikointimenetelmä Suomessa.

Puhetta tukevassa kommunikoinnissa käytetään usein tukiviittomia, jolla tarkoitetaan viittomakielen viittomamerkkien käyttöä puheen tukemisena. Tukiviittomat eroavat viittomakielestä siten, että lauseen avainsanat esitetään samassa lausejärjestyksessä kuin puhuttu kieli. Ei ole tarkoitus viittoja kaikkia puheessa esiintyviä sanoja eikä viittomakielen sääntöjen ja rakenteiden mukaisesti, vaan vahvistaa puhuttua kieltä visuaalisilla merkeillä. (Huuhtanen 2011, 27–28.)

Kosketus on sosiaalisen kommunikoinnin alkukantaisin muoto. Vauvaikaisille kosketus on tärkein kanava kommunikointiin ja useiden tutkimusten mukaan vauvat, jotka eivät saa tarpeeksi kosketusta, potevat helpommin ahdistusta. (Argyle 1988, 214.) Monet autismin kirjon henkilöt välttävät kosketusta, mikä voi johtua yliherkästä tuntoaistista. Sosiaalisen kosketuksen opettaminen jo lapsen aikaisessa kehitysvaiheessa voi auttaa lasta oppimaan sosiaalisia taitoja tulevaisuudessa. Autismi kirjon luokassa voi olla enemmän opettajan ja oppilaan välistä sosiaalista kosketusta kuin yleisopetusluokassa. Opettaja voi kosketuksen kautta kiinnittää oppilaan huomion tai osoittaa huolenpitoa ja lämpöä. (James 2015, 89.)

Puheen sävelkorkeudella, painotuksella ja rytmityksellä voi ilmaista informaatiota puhujan tunteista, mutta niiden avulla voi myös muuttaa viestin merkitystä. Sävelkorkeuden vaihtelulla voidaan luoda puheelle erilaisia merkityksiä. Kysyttäessä ”minne olet menossa?” nousevalla sävelkorkeudelle luodaan ystävällinen kysymys, mutta sävelkorkeuden laskeutumisella kysymys kuulostaa epäilevältä tai vihaiselta. Sävelkorkeuden avulla voidaan myös luoda negatiivisia ilmauksia, sillä jopa sanan ”kyllä” voi sävelkorkeuden avulla saada kuulostamaan sanalta ”ei”. Puheeseen tulee erilaisia merkityksiä myös eri sanojen painotuksella. Riippuen painottaako lauseessa verbiä vai substantiivia, voi merkitys olla eri. Esimerkiksi ”pyöräiletkö *kouluun*?” tai ”*pyöräiletkö* kouluun?” saa eri merkityksen riippuen siitä, kumpaa sanaa painotetaan. Puheen nopeus varioi myös puhetta. Käskevä puhe voi olla nopeatempoisempaa kuin taas hitaammalla puheella voi painottaa sanomaa enemmän. Puheeseen kuuluu luonnollisesti myös lyhyitä taukoja, mutta

pidemmät tauot voivat kertoa asian vaikeudesta puhujalle. (Argyle 1988, 151–152.)

3.4 Avusteinen kommunikointi

Autismin kirjon henkilöt käyttävät nykyään paljon kuvia esimerkiksi ajan, tilanteiden ja toiminnan jäsentämisen ja hahmottamisen apuna. Kuvat helpottavat ilmaisua, vaikka henkilö pystyisikin tuottamaan puhetta. (Huuhtanen 2011, 49.) Kuvien käytössä on kuitenkin huomioitava, auttavatko ne kommunikoinnissa ja osaako lapsi erottaa ne omaksi kommunikaatiovälineekseen muista häntä ympäröivistä kuvista (von Tetzchner & Martinsen 1999, 36). Kuvia käytetään nimenomaan kommunikoinnin apuna, sillä ne ovat ihmisestä irrallisia apuvälineitä toisin kuin esimerkiksi viittomat. Täten kuvien kanssa kommunikointia kutsutaan avusteiseksi kommunikoinniksi. (Huuhtanen 2011, 16.)

Avusteisen kommunikoinnin menetelmän valinta riippuu yksilöstä. Käyttö vaihtelee niin kielellisen tason kuin myös yksilön kiinnostuksen mukaan. Kuvien käytöllä kommunikoinnin tukena tai korvaajana voi olla myös eri yksilöille eri funktioita: kuvia voi käyttää ilmaisun välineenä, puheen ymmärtämisen vahvistamiseksi ja käsitteiden harjoittamiseksi tai tilanteen ja ajankulun kaoottisuuden selkiyttämiseksi. Avusteinen kommunikointi on hitaampaa kuin puhekommunikointi ja se vaatii paljon kärsivällisyyttä niin käyttäjältä kuin vastaanottajalta. (Huuhtanen 2011, 49.)

Laajat kommunikaatiokansiot alkoivat yleistyä Suomessa 2000-luvulla kommunikoinnin tukemisen ja korvaamisen menetelmänä. Kommunikaatiokansio voi ensisilmäyksellä vaikuttaa monimutkaiselta ja haastavalta puheen tukemisen välineenä, mutta ne on rakennettu mahdollisimman toimiviksi ja loogisiksi käyttää. Kommunikaatiokansiot sisältävät eri kategorioita liittyen eri tekemisiin, mutta yhdellä aukeamalla voi olla sanoja useasta eri sanaluokasta. Yksi kategorioista voi olla esimerkiksi ruokailu, jolloin kyseinen aukeama avataan ruokailun ajaksi kommunikoinnin tueksi. Kommunikaatiokansion käytössä on oleellista se, että

vuorovaikutuksen molemmat osapuolet käyttävät kansiota samalla tavalla. Tätä kutsutaan mallittamiseksi, jolloin puhevammaiselle henkilölle annetaan malli lauseen rakentamisesta. Kommunikaatiokansiot mahdollistavat monipuolisen kielenkäytön, kuten erilaisten kieliopillisten muotojen ja aikamuotojen ilmaisun. (Huuhtanen 2011, 52–53.)

Piktogrammit (*The Pictogram Ideogram Communication*) ovat mustavalkoisia symboleja, jotka kehitti Subhas Majaraj vuonna 1980 korvaamaan bliss-kielen sellaisille henkilöille, joille tämä oli liian monimutkaista. Piktogrammit ovat helposti ymmärrettäviä eikä niiden oppiminen vaadi yleensä erityistä opettelua. Piktogrammit soveltuvat tilannekuviksi ja ympäristön nimittäjiksi. Niiden avulla voi myös muodostaa kuvalauseita, mutta ne eivät muodosta kielijärjestelmää. Piktogrammeja voidaan siis käyttää esimerkiksi havainnollistamaan hampaiden pesun eri vaiheet. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 30).

PCS-kuvamateriaali (*Picture Communication Symbols*) on todennäköisesti suosituin kuvapankki niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. PCS-kuvat ovat yksinkertaisia ja helposti eri muotoon muokattavia piirroskuvia, joita saa sekä mustavalkoisina että värillisinä. (Huuhtanen 2011, 61; von Tetzchner & Martinsen 1999, 31.) PCS-kuvia käytetään kommunikaatiokansioissa ja erilaisissa tietokoneohjelmissa. Tekniikan kehitys ja älypuhelinsovellusten yleistyminen näkyy myös avusteisessa kommunikoinnissa. Nykyään iPad kulkee monen autismin kirjon henkilön arjessa mukana. iPadille on saatavissa erilaisia kommunikaatio-ohjelmia, joilla voidaan korvata esimerkiksi laajat kommunikaatiokansiot.

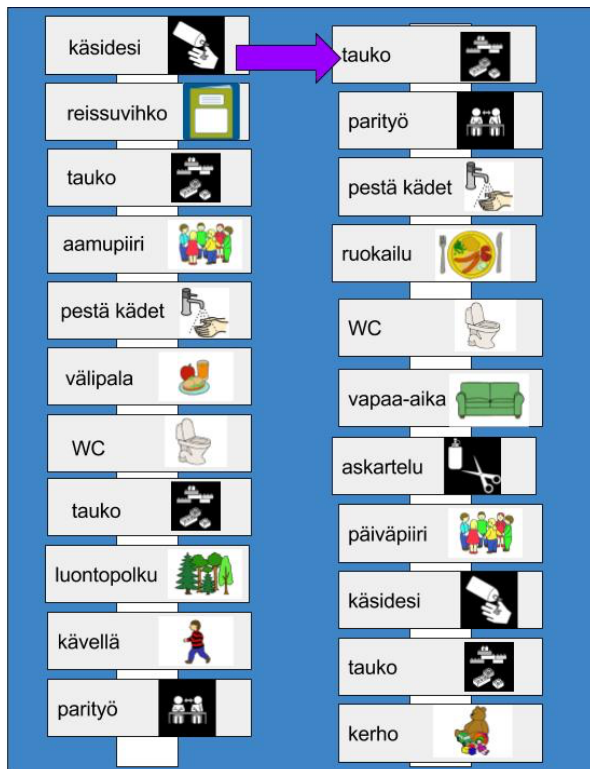
3.5 Opetuksen ja ajan strukturointi autismin kirjon luokassa

Aika on matemaattisin keinoin määritelty suure, jonka hallitseminen edellyttää kognitiivisia taitoja. Moni autismin kirjon henkilö ei opi koskaan hallitsemaan ja käsittämään aikaa, eikä heillä ole välttämättä minkäänlaista tietoa ajan olemassaolosta, kulumisesta ja merkityksestä. (Ikonen & Suomi 1998, 165.) Mihin ajan hallintaa tarvitaan? Kaikki ihmiset noudattavat samaa

ajan logiikkaa, jolloin voimme esimerkiksi sopia tapaamisia ja käydä töissä sovittuina aikoina (Ikonen & Suomi 1998, 165). Ajan hallinnan pettäminen voi pahimmassa tapauksessa aiheuttaa syrjäytymistä, kun henkilö ei pysy muun yhteiskunnan rytmin mukana. Täten ajan hallinnan selkeyttäminen on yksi keino helpottaa autismin kirjon henkilön arkea (Ikonen & Suomi 1998, 165).

Toiminnan ohjaamisen vaikeus ja aloitettuun tai totuttuun toimintamalliin juuttuminen on tyypillistä autismin kirjon henkilölle. Uuden oppimiseen ja toiminnan ohjaamiseen tarvitaan struktuureja, joiden avulla autismin kirjon lapset voivat oppia haitallisista stereotyyppioista eroon. Struktuurilla tarkoitetaan asioiden ja tilanteiden järjestämistä helpommin hahmoteltaviksi, toistuviksi ja usein myös visuaalisuuteen perustuviksi (Ikonen & Suomi 1998, 157). Stereotyyppiat perustuvat aistimusten erilaiseen kokemiseen ja niistä poisoppiminen vaatii paljon työtä kaikissa niissä ympäristöissä, joissa lapsi toimii (Kerola 2001, 45). Yksi näistä ympäristöistä on koulu ja siellä erilaiset opetustilanteet.

Opetustilanteissa ensisijaisen tärkeää on ajan strukturointi, mikäli ajan hahmottaminen aiheuttaa autismin kirjon lapselle ahdistusta. Ajan strukturointiin on hyvä käyttää visuaalisia keinoja, mutta erilaiset välineet, kuten tiimalasit tai kellot, voivat myös olla hyödyllisiä. Tällöin pyritään hahmottelemaan kuinka paljon mihinkin toimintoon tullaan käyttämään aikaa ennen kuin siirrytään seuraavaan toimintoon. Toimintojen järjestystä voidaan hahmottaa myös kuvien avulla esimerkiksi päivästruktuurijärjestyksillä (ks. kuva 1). (Kerola 2001, 150–151.)



KUVA 1. Päivästruktuurijärjestys, jossa käytetään kuvia ja sanoja rinnakkain. Kuvassa on oppilaan koulupäivä eri vaiheineen. Nuoli osoittaa, mikä tekeminen on juuri nyt meneillään.

Päivästruktuurijärjestys on autismin kirjon lapsen päiväohjelma, joka rakennetaan ottaen huomioon henkilön kyky ymmärtää kommunikaatiota. Konkreettisimmillaan päivästruktuurijärjestys voidaan rakentaa esineistä, jotka symboloivat jotain tiettyä tekemistä. Esineiden rinnalla voi olla myös kuvia, tai kuvia voidaan käyttää sellaisenaan. Kuten kuvassa 2 näkyy, niin kuvia ja sanoja voidaan myös käyttää rinnakkain, josta seuraava taso on pelkät sanat tai kirjoitettu teksti. Jokaisen lapsen kohdalla valitaan hänen kehitystasonsa ja kommunikaatiovalmiuksiensa mukainen päivästruktuuritaso. (Ikonen & Suomi 1998, 165–166.)

Autismin kirjon lapsen opetuksessa on otettava huomioon hänen kehityksellinen tasonsa ja vasta toissijaisena hänen kronologinen ikänsä (Aarons & Gittens 2002, 56). On lähes päämäärätöntä opettaa autismin kirjon lapselle ainoastaan lukemaan oppimista, mikäli hän ei osaa pukea vaatteita päälle. Kehityksen taso ja käyttäytymisen piirteet muodostavat aina yksilöllisen kokonaisuuden, jolloin lapsen opetuksen sisältö tulee strukturoida

hänen tarpeidensa mukaisesti (Kerola 2001, 68). Struktuurit poistavat opetusta häiritseviä tekijöitä antaen puitteet uuden oppimiselle, mikä voi autismin kirjon lapselle muuten olla vastenmielistä. Myös autismin kirjon lasten opetuksessa oppimisen on edistytävä ja tarjottava sisällöllisesti haasteita. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii TEACHH-malli.

TEACHH-malli (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) on Eric Schoplerin kehittämä kokonaisvaltainen opetusmenetelmä. Tässä menetelmässä on tarkoitus ottaa huomioon kunkin oppilaan yksilölliset ongelmat ja taidot sekä kehittää oppilasta erittäin strukturoidulla systeemillä. Oppilaan työskentelytapoja, tehtäviä ja henkilöitä vaihdetaan sitä mukaa, kun hän on oppinut struktuurin ja siinä tapahtuvan työskentelytavan. (Ikonen & Suomi 1998, 174–175.) TEACHH-mallissa käytetään niin kutsuttua koriopetusta, joka on todettu toimivaksi oppimisen malliksi, kunhan opetuksen sisältö vastaa lapsen oppimisen tarpeita ja niitä kehitetään lapsen oppimisen myötä. Koriopetuksessa kukin tehtävä sijoitetaan tarvittavine välineineen omaan koriinsa ja korit ovat lapsen nähtävillä järjestyksessä (ks. kuva 2). Lapsi etenee korista seuraavaan valmiiksi strukturoitua työjärjestystä noudattaen. Koriopetus on itsenäisen työskentelyn malli. (Kerola 2001, 89.)



KUVA 2. TEACHH-mallin korityöpiste. Oppilaan tukena on pöydällä erikseen numeroidut tarralaput, jotka hän kiinnittää työn edetessä järjestyksessä korien kylkiin.

3.6 Siirtymätilanteiden strukturointi

Aikaan liittyy oleellisesti myös tekemisestä tai paikasta toiseen siirtymiset. Siirtymätilanteet ovat hetkiä, joissa toiminta päättyy ja uusi toiminta aloitetaan. Nämä tilanteet ovat usein autismin kirjon henkilöille vaikeita. (Kerola 2001, 150.) Autismi kirjon lapset tarvitsevat normaalia enemmän suunniteltuja struktuureja ja tukea siirtymätilanteita varten. Siirtymätilanteita varten on erilaisia avustuskeinoja, joiden tehtävänä on luoda myönteisiä siirtymärutiineja. (Hume, Sreckovic, Snyder, & Carnahan 2014, 35.)

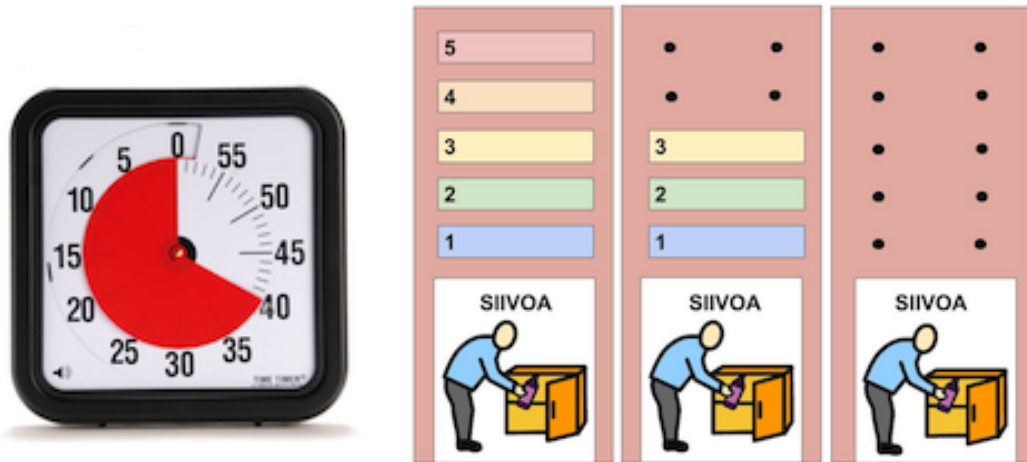
Kun autismi kirjon lapsella havaitaan vaikeuksia siirtymätilanteissa, voidaan tilanne kartoittaa 4-asteleisen työkalun avulla. Työkalun ensimmäinen vaihe on identifioida ne siirtymätilanteet, jotka aiheuttavat lapselle ongelmia. Koulupäivän aikana on kolmenlaisia siirtymätilanteita: siirtymät koulun henkilökunnan välillä, siirtymät tekemisen tai kouluaineiden välillä ja siirtymät eri tiloihin. Työkalun toisessa vaiheessa valitaan lapselle sopiva tuki

siirtymätilanteisiin. Siirtymäavustusta (eng. *transition support*) voidaan käyttää ennen siirtymätilanteen alkamista, sen aikana ja sen jälkeen. Tukea voidaan antaa visuaalisesti ja/tai auditiivisesti. Työkalun kolmannessa vaiheessa siirtymätilanteita avustavat työkalut otetaan käyttöön. Neljännessä vaiheessa tarkkaillaan työkalujen vaikutusta ja tarkastellaan syvemmin sellaisia siirtymätilanteita, jotka aiheuttavat lapselle edelleen vaikeuksia. Onko esimerkiksi ulos siirtyminen vaikeaa sen takia, että siellä on lapsen mielestä liian kylmä? Joissain tilanteissa kyse voi olla näinkin yksinkertaisesta asiasta. (Hume ym. 2014, 35–44.)

Useat visuaaliset työkalut voivat vähentää haastavaa käyttäytymistä ja viivästelyä sekä ohjata lasta itsenäisyyteen siirtymätilanteissa. Kuten aiemmin mainitsin, voi siirtymäavustusta käyttää ennen siirtymätilanteen alkamista, jolloin puhutaan pohjustamisesta (eng. *priming*). Pohjustamisella tarkoitetaan sitä, että oppilas saa tietää seuraavasta toiminnosta ennen kuin se alkaa. Videot, kuvat ja tarinat ovat hyödyllisiä työkaluja pohjustaa siirtymätilanteita. Kuten luvussa 2 käsittelin, on iPad nykyään monen autismin kirjon oppilaan arjessa mukana ja sitä voidaan käyttää hyödyksi myös siirtymätilanteissa. Siirtymätilanteen pohjustaminen videolla voi toimia lapsille, jotka pitävät videoiden katselemisesta. Mikäli oppilaalla on vaikeuksia esimerkiksi ulos siirtymisessä, voi opettaja videokuvata oppilaan iPadille siirtymätilanteen, jossa hän pukee ulkovaatteet päälle ja lähtee ulos onnistuneesti. Vastaisuudessa oppilas voi aina ennen ulos siirtymistä katsoa videolta tämän onnistuneen siirtymätilanteen, mikä pohjustaa häntä onnistumaan myös kyseisellä kerralla. (Hume ym. 2014, 37.)

Visuaalisuuteen perustuvia työkaluja on useita ja niiden käyttö valitaan oppilaan kiinnostuksen ja tarpeiden mukaisesti (Hume ym. 2014, 39, 42). Päivästruktuurijärjestys (ks. kuva 1) on yksi tapa jäsentää oppilaan päivää, mutta toimintojen sisällä tapahtuviin siirtymisiin sekä myös joihinkin tiettyihin siirtymisiin voi olla tarpeellista ottaa myös muita spesifejä työkaluja käyttöön. Ennen siirtymätilanteen alkamista voidaan käyttää visuaalista ajastinta tai visuaalista lähtölaskentasysteemiä (ks. kuva 3). Ajastin auttaa autismin kirjon lasta näkemään kuinka paljon aikaa on jäljellä, kunnes siirtymätilanne alkaa.

Lähtölaskentasysteemi toimii samalla tavalla, mutta siihen ei ole sidottuna tiettyä aikaa. (Hume ym. 2014, 40.)



KUVA 3. Visuaalinen ajastin (Time Timer 2016) ja visuaalinen lähtölaskentasysteemi.

Siirtymätilanteen aikana ja myös sitä ennen voidaan autismin kirjon oppilaan tukena käyttää visuaalista vihjetä, joka voi olla esimerkiksi esine, kuva tai sana (ks. kuva 4). Visuaalinen vihje toimii niin, että opettaja tai avustaja antaa oppilaalle vihjeen käteen ja oppilas kuljettaa tätä vihjetä siirtymän aikana ja sijoittaa sen seuraavassa paikassa sille kuuluvaan paikkaan. (Hume ym. 2014, 40.) Vihje voi olla hyödyllinen niissä tilanteissa, kun täytyy fyysisesti siirtyä paikasta toiseen. Tällöin vihje muistuttaa oppilasta koko siirtymän ajan siitä, mikä toiminto häntä odottaa seuraavaksi.



KUVA 4. Visuaalinen vihje. Ensimmäisessä kuvassa esine, toisessa kuvakortti ja kolmannessa sana.

Kokemukseni mukaan yleisin siirtymätilanteiden aikana käytetty työkalu on ensin-sitten -kortti (ks. kuva 5). Ensinn-sitten -kortti helpottaa autismin kirjjon oppilasta hahmottamaan, mitä hän tekee juuri nyt ja mitä tämän jälkeen (Hume ym. 2014, 40). Ensinn-sitten -kortin avulla voidaan kokemuksieni mukaan myös houkutelaa oppilas tekemään hänelle epämieluisen toiminto loppuun näyttämällä, että tämän jälkeen on luvassa hänelle mieluisen toiminto. Tämän työkalun käyttöä vahvistaa myös ääneen toistaminen ”ensinn leikki, sitten musiikki”. Ensinn-sitten -kortin tulisi olla kannettava ja liikkua oppilaan mukana siirtymätilanteissa (Hume 2008).



KUVA 5. Ensinn-sitten -kortin käyttö (Papunet 2016).

Kun otetaan käyttöön erilaisia työkaluja avustamaan autismin kirjjon oppilaan siirtymätilanteita, tulee kuitenkin ottaa huomioon muutama asia ennen niiden käyttöönottoa. Oppilaan avustavan henkilökunnan tulee ymmärtää miten ja miksi työkalua käytetään, sen on oltava jokaiselle oppilaan kanssa työskentelevälle tuttu. On toki tärkeää myös, että työkalua varten on riittävät resurssit. Suurimman osan työkaluista voi askarrella itse, mutta esimerkiksi ajastimen hankinta ja videokuvaaminen vaatii enemmän resursseja. Lisäksi oppilaan kiinnostus ja tarpeet työkalun käyttöön on tärkeää ottaa huomioon. (Hume ym. 2014, 42.)

Työkalut ja struktuurit eivät välttämättä aina riitä siirtymätilanteissa helpottamaan oppilaan käyttäytymistä. Onkin tärkeää tarkkailla, kestäkö jokin toiminto liian pitkään tai liian vähän aikaa, mikä on toiminnon vaikeusaste, ja kiinnostaako toiminto oppilasta. Lisäksi on hyvä ottaa huomioon, onko tilassa liikaa ihmisiä, liikaa meteliä, vai onko se jostain syystä liian stimuloiva. Ympäristö vaikuttaa myös paljon siirtymisiin. Näiden seikkojen pohjalta voi olla myös järkevää mahdollisuuksien mukaan suunnitella päiväjärjestys niin, että yksilö siirtyy ei-mielekkästä toiminnasta mielekkääseen toimintaan ja mielekkästä toiminnasta neutraaliin toimintaan. (Hume 2008.)

3.7 Lovaasin opetusmenetelmä

Lovaas on kehittänyt behavioristiseen ärsyke-reaktio-ehdollistamiseen ja yleistämiseen perustuvan opetusmenetelmän. Lovaasin menetelmä on tämän tutkimustyön kannalta mielenkiintoinen, koska sillä pyritään myönteisen käyttäytymiseen vahvistamiseen sekä niin sanotun häiriökäyttäytymisen korjaamiseen. Opetusmenetelmässä on oleellista lapsen kehuminen aina, kun hän onnistuu (Lovaas 1992, 131–132). Menetelmässä on kuusi askelta hierarkkisessa järjestyksessä, jotka etenevät oppimiseen valmistautumisesta erilaisten kommunikatiivisten valmiuksien ja omatoimisuuden opettamisesta maailmankuvan laajentamiseen. Opetustavoitteet ovat Lovaasin menetelmässä laadittu tarkoiksi ja jaettu pieniin alueisiin. (Lovaas 1992.) Menetelmää on pidetty kansainvälisesti tehokkaana, mutta ongelmaksi määrittänyt sen vaativuus. Menetelmä vaatii paljon henkilöstöä, intensiivistä kahdenkeskistä työskentelyä lapsen kanssa sekä lapsen huoltajilta suurta työpanosta. (Kerola 2001, 176–178.)

Lovaasin opetustavoitteisiin kuuluvat oppimaan valmistautuminen, jäljittely, yhdistely ja varhainen kielenkehitys, omatoimisuustaitojen perusteet, keskitasoa edustava kielenkäyttö, kehittynyt kielenkäyttö ja lapsen maailman laajentaminen. Tutkimukseni kannalta mielenkiintoista on syventyä nimenomaan oppimaan valmistautumiseen sekä jäljittelyyn, yhdistämiseen ja varhaiseen kielenkehitykseen, koska tutkimukseen osallistujat ovat

peruskoulun alkuopetuksen oppilaita. Oppimaan valmistautuminen lähtee Lovaasin menetelmän mukaan yksinkertaisten käskyjen oppimisesta. Näitä käskyjä ovat istuminen ja katsekontakti. Esimerkiksi katsekontaktin hakemista vihjeärsykkeiden avulla palkitaan ruoalla ja kiitoksella. Ohjelmassa hävitetään vähitellen vihjeärsykeitä ja palkintoa viivytetään, jotta lapsi katsoisi mahdollisimman pitkään silmiin. (Lovaas 1992, 43–47.)

Oppimaan valmistautumiseen kuuluu myös lievän häiriökäyttäytymisen poistaminen. Opetustuokiota häiritsevää käyttäytymistä voidaan poistaa välittömällä sammuttamisella, jota Lovaas pitää tehokkaimpana keinona. Tällöin opettaja ei kiinnitä lapseen mitään huomiota ja osoittaa, ettei lapsen häiritsevä käyttäytyminen vaikuta opettajaan ollenkaan. Näin lapsi oppii, ettei hänen häiritsevä käyttäytymisensä johda mihinkään, kun opettaja ei kohdistakaan häneen edes katsekontaktia. Välittömän sammuttamisen sijaan voi käyttää myös opetuskatkoa, jolloin opettaja ei edelleenkään kiinnitä lapseen mitään huomiota, mutta lopettaa opetustuokion niin pitkäksi ajaksi, kunnes lapsi lopettaa häiritsevän käyttäytymisen. Mikäli opetuskatko ei toimi, lapsen voi eristää korkeintaan 20 minuutiksi pois opetustuokiosta. Tällöin häneen ei kiinnitetä huomiota, mutta eristäminen lopetetaan heti, kun hän on ollut rauhallinen 5-10 sekunnin ajan. (Lovaas 1992, 50–51.)

Jäljittely, yhdistely ja varhainen kielenkehitys alkavat Lovaasin opetusohjelmassa yksinkertaisten toimintojen jäljittelystä, jolloin lasta opetetaan jäljittelemään karkeamotorista käyttäytymistä, kuten nenän koskettamista ja polvien taputtamista. Lovaas uskoo tämän edistävän lapsen sosiaalista ja älyllistä kehitystä. Jäljittelyssä tärkeintä on katsekontaktin muodostaminen, koska ilman sitä lapsi ei todennäköisesti näe opettajan ohjetta. Lovaasin ohjelmassa opetetaan varhaista reseptiivistä kieltä, jonka idea on opettaa lasta ottamaan kielellinen ilmaisu vastaan ja reagoimaan siihen tarkoituksenmukaisesti. Varhaisen reseptiivisen kielen opettaminen tapahtuu opettajan ja oppilaan istuessa vastakkain ja se perustuu ärsykereaktioihin ja toistamiseen. (Lovaas 1992, 57; 78–79.)

4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten autismin kirjon oppilas on vuorovaikutuksessa opettajan ja koulunkäyntiavustajien kanssa opetustilanteissa. Tarkemmin sanottuna tutkimuskysymykseni on seuraava:

1. Minkälainen kommunikaatio ohjaa autismin kirjon oppilasta myönteiseen käyttäytymiseen

- ryhmäopetustilanteessa
- siirtymätilanteessa
- yksilönohjaustilanteessa?

4.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Keräsin tutkimusaineiston keväällä 2015. Otin yhteyttä kouluun, jossa olin kerännyt myös proseminarityöni tutkimusaineiston. Olin ensimmäisenä yhteydessä minulle proseminarityön aineistonkeruusta tuttuun erityisluokanopettajaan, joka suhtautui myönteisesti tutkimusaineiston keräämiseen hänen luokassaan. Hain luvan myös koulun johtajalta, minkä jälkeen kirjoitin luokan oppilaiden huoltajille tutkimuslupapyyntöt (ks. liite 1). Sain luokan jokaisen oppilaan huoltajalta allekirjoituksen tutkimuslupaun. Tutkimuskohteen valitsemiseen vaikuttivat seuraavat kriteerit:

- a) luokka on määritelty autismin kirjon luokaksi tai
- b) luokassa on autismin kirjon oppilaita
- c) luokan oppilailla (osalla / kaikilla) on kielellisiä vaikeuksia – vaikeus tuottaa verbaalisesti kieltä

Pidin tärkeänä sitä, että oppilailla on autistisen käyttäytymisen lisäksi kielellisiä vaikeuksia ja luokassa on myös niin sanottuja heikkotasoisia autismin kirjon oppilaita (ks. luku 2.2), koska analysoin tutkimuksessani kommunikoinnin vaikutuksia myönteiseen käyttäytymiseen. Kun saan tutkimusaineistoa sekä puhetta tuottavista oppilaista että niistä oppilaista, jotka eivät tuota puhetta, väitän tutkimustuloksieni olevan monipuolisia. Monipuolinen kielen osaaminen luokassa aiheuttanee myös monipuolista kielen käyttöä.

Kevätlukukausi toimi mielestäni hyvin havainnoinnin ajankohtana tässä tutkimuksessa, sillä kaikki luokan aikuiset ovat jo tutustuneet myös luokan uusiin (syksyllä tulleisiin) oppilaisiin. Päätin kuitenkin suorittaa havainnoinnin ennen toukokuuta, jolloin ilmapiiri saattaa muuttua levottomaksi kesäloman lähestyessä, mikä saattaisi vääristää tutkimustuloksia.

Tutkimuskohteen luokassa oli 6–9 -vuotiaita lapsia. Lapsia tutkittaessa on huolehdittava tutkijan lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta (Aarnos 2010, 173). Pidinkin aineistonkeruuvaiheessa huolen, että en häiritse lasten koulunkäyntiä. Annoin lasten tarkastella minua vapaasti ja heidän suhtautumistaan minua kohtaan helpotti todennäköisesti se, että olin heille entuudestaan tuttu. Vältin lasten kanssa puhumista, sillä en halunnut vaikuttaa tilanteisiin, mutta kommunikoin mitä todennäköisemmin heidän kanssaan ei-kielellisillä tavoilla alitajuisesti. Vaikka havainnointi ei ollut osallistuvaa havainnointia, niin ei-kielellistä kommunikointia pidetään tutkimusaineiston keräämisvaiheessa puhetta tärkeämpänä kommunikointitapana lasten kanssa (Aarnos 2010, 173).

Ennen varsinaista videohavainnoin aloittamista olin luokassa kahden koulupäivän ajan hiljaisena vierailijana (ks. Aarnos 2010, 173), jolloin kirjoitin muistiinpanoja ylös. Aloitin tällöin havainnoinnin yleisesti luokan kuvauksesta syventyen opetuksen rakenteisiin, päiväjärjestykseen ja lopulta myös keskustelutilanteisiin. Otin myös valokuvia muistin tukemiseksi (Aarnos 2010, 174). Ollessani hiljainen vierailija, pidin videokameran jalustaan asennettuna esillä, mutta en kuvannut vielä mitään. Halusin sekä luokan aikuisten että

lasten tottuvan videokameran olemassaoloon ennen kuin aloitin itse videohavainnoinnin. Kuvasin videokameralla luokan ryhmäopetustilanteita, yksilönohjaustilanteita sekä siirtymätilanteita kolmantena ja neljäntenä havainnointipäivinä.

Tutkimuskohteeni luokassa oli 7 oppilasta, jotka olivat siis havainnointivaiheessa iältään 6–9 -vuotiaita. Oppilaista neljälle on diagnosoitu autistinen kehityshäiriö, kahdelle autismikirjon häiriö ja yhdellä on mainittu olevan autistisia piirteitä. Lisäksi kolmelle oppilaista on diagnosoitu puheen- ja kielenkehityksen vaikeuksiin liittyviä diagnooseja ja kolmelle kehitysvammaisuus. Luokan opettaja on koulutukseltaan erityisluokanopettaja, mutta hänen lisäksi luokassa on virallisesti 5 muuta työntekijää. Näillä työntekijöillä yhdellä oli koulunkäyntiavustajan koulutus, jonka lisäksi luokassa toimi koulutukseltaan lähihoitaja, lastenohjaaja, aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaaja, ja yhdellä ei ollut mitään lastenhoito- ja sosiaalialaan liittyvää koulutusta. Havainnointijaksone aikana luokassa toimi opettajan lisäksi 4 työntekijää – joissain tilanteissa opettajan lisäksi oli vain yksi työntekijä.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistujat.

Oppilaita ryhmässä	7
Oppilaista käytetyt nimet tutkimuksessa	Aalo, Emeli, Miska, Nuutti, Ruu ja Sasha
Oppilaiden diagnoosit	Autistinen kehityshäiriö (4), autismikirjon häiriö (2), autistiset piirteet, kehitysvammaisuus (2), toiminnallinen kehitysvammaisuus, tarkkaavaisuuden säätelyn vaikeus, puheenkehityksen viive tuottamisessa ja ymmärtämisessä, puheenkehityksen vaikeus tuottamisessa ja ymmärtämisessä, monipuoliset kehityshäiriöt (painottuen puheen- ja kielenkehityksen vaikeuksiin)
Työntekijöitä ryhmässä	6
Työntekijöiden virkanimikkeet	Erityisluokanopettaja, vaikeimmin vammaisten avustaja, koulunkäyntiavustaja
Työntekijöiden koulutukset	Erityisluokanopettaja, lähihoitaja, koulunkäyntiavustaja, aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaaja, lastenohjaaja, ylioppilas

Taulukossa 1 on jaoteltu tutkimukseen osallistujat omille riveilleen. Tutkimukseen osallistuneen autismin kirjon luokan oppilaiden määrä ja heidän diagnoosit ovat lueteltu ensimmäisillä riveillä. Luokan työntekijöiden määrä, virkanimikkeet ja koulutukset ovat kirjoitettu kolmelle viimeiselle riville.

4.3 Tutkimustilanteet

Valitsin kuvaamastani videomateriaalista kolme erilaista tilannetta, joissa lasten tai yksittäisen lapsen kanssa ollaan vuorovaikutuksessa. Nämä kontekstit ovat ryhmäopetustilanne, yksilönohjaustilanne ja siirtymätilanne. Valitsemassani ryhmäopetustilanteessa tapahtuu samanaikaisesti useita eri asioita: yksi oppilas itkee ilmapallon perään ja toinen oppilas selittää itsekseen räjähdyksistä ja maailmanlopusta. Avustaja keskittyy näihin molempiin lapsiin samanaikaisesti ja opettaja pyrkii ottamaan koko luokan huomioon, mutta samalla rauhoitella itkevää oppilasta. Olen kiinnostunut

siitä, minkälaisesta työntekijöiden ja oppilaiden välinen kommunikaatio on tällaisessa lähtökohtaisesti jopa kaoottisessa ryhmäopetustilanteessa?

Toinen valitsemani konteksti on siirtymätilanne ryhmäopetuksesta yksilönohjaukseen. Tilanteessa opettaja kertoo ensin koko luokalle ohjeet mitä seuraavaksi tullaan tekemään, minkä jälkeen avustaja siirtyy oppilaan kanssa tekemään työtä. Tämä siirtymätilanne on oppilaalle selvästi epäselvä, mikä näkyy hänen kehonkielessään, eleissään ja tekemisissään. Kommunikointia avustajan ja oppilaan välillä on hyvin vähän, etenkin avustajan puolelta. Analysoin tästä tilanteesta, mitkä asiat vaikuttavat oppilaan hermostuneisuuteen ja miten tilanne olisi voinut ohjautua myönteiseen suuntaan.

Tutkimukseeni valitsemassani yksilönohjaustilanteessa opettaja tekee oppilaan kanssa paritöitä. Tilanteeseen siirtyminen, sen aloittaminen ja paritöiden eteneminen on rauhallista, rutiininomaista ja turvallisen tuntuista. Oppilaan ja opettajan välillä huokuu lämminhenkisyys ja myönteisyys. Tässä tilanteessa myönteiseen kommunikaatioon on selvästi panostettu, mutta mitkä ovat ne tekijät, jotka luovat myönteisyyttä ja rauhoittavat oppilasta?

4.4 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus pohjautuu lähestymistavaltaan laadulliseen eli kvalitatiiviseen tutkimukseen. Kerään tutkimusaineiston havainnoiden autismin kirjon lasten luokkatilanteita, pyrin kuvaamaan niitä todenmukaisesti ja kokonaisvaltaisesti. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161.) Kasvatustieteellinen tutkimusala on erityispedagogiikka, sillä havainnoin erityistä tukea saavia lapsia erityiskoulun kontekstissa. Tutkimukseni eroaa toimintatutkimuksesta, kun pyrin tarkastelemaan ja ymmärtämään tutkimukseni kohdetta ilman, että osallistun tutkimukseni piirissä elävien ihmisten arkeen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Havainnointia varten olen laatinut tutkimuslupalomakkeen, joka löytyy nimettömänä liitetiedostona (ks. liite 1).

Tutkimukseni on muotoutunut laadulliseksi tutkimukseksi ilman, että olisin pyrkinyt valitsemaan vain laadullisen tutkimuksen työkaluja. Olen pyrkinyt unohtamaan laadullisen tutkimuksen käsitteisiin liittyviä stereotypioita, jotta en asettaisi laadullista ja määrällistä tutkimusta vastakkain. Laadullisen tutkimuksen käsitettä käytän aineiston muodon erottelussa. (Hirsjärvi ym. 2010, 136; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) En pyri tilastollisiin jo olemassa olevien totuuksien todentamiseen, vaan ennemmin kuvaan tutkittavaa ilmiötä. Tarkoitukseni on ymmärtää tiettyä toimintaa ja lopulta pohtia ja tulkita sitä. (Hirsjärvi ym. 2010, 161; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Laadullisessa tutkimuksessa yksi päätavoitteista on siis tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja tosiasioiden paljastaminen, jolloin yksittäinen tapaus voi riittää suuren aineiston sijaan tutkimuskohteeksi (Hirsjärvi ym. 2010, 161; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tutkimani ilmiö on luokan työntekijöiden kommunikointi autismin kirjon oppilaiden kanssa luokkatilanteessa, minkä käsitteellistän tehden päätelmiä, yhdistellen eri tilanteita ja vertaillen erilaisia kommunikointitapoja. Pidän mahdollisena sitä, että yksittäinen henkilö voi kommunikoida eri tavalla eri tilanteissa ja kiinnitän siihen huomiota yrittämällä keksiä syitä, miksi näin tapahtuu. Tuomen ja Sarajärven (2009, 68–69) mukaan tutkittaessa ja havainnoidessa toisia ihmisiä on tärkeää miettiä, miten minä voin ymmärtää toista? Millä tavalla teen tulkintoja toisen ihmisen puheesta, ilmeistä ja eleistä, jotta ymmärtäisin tutkittavaa oikein? Entä miten tutkimukseni lukija ymmärtää minun kirjoittamaani analyysiä tutkittavasta? Pidän tutkimukseni analyysivaiheessa nämä kysymykset mielessä, jotta perustelen tarpeeksi selvästi, miksi tulkitseen esimerkiksi tietynlaisen kommunikoinnin myönteiseksi ja toisenlaisen negatiiviseksi.

Tässä tutkimuksessa on mukana yksi autismin kirjon luokka, jonka toimintaa havainnoin ja joka toimii tutkimuksen tapauksena. Kaikki tapaustutkimukset eivät ole automaattisesti laadullista tutkimusta, sillä tapaustutkimuksessa voi myös käyttää määrällisiä lähestymistapoja, kuten kyselylomakkeita. Tapaustutkimus ei ole Staken mukaan metodologinen valinta, vaan ennemmin vaihtoehto syventyä tutkimuskohteeseen laajemmin. (Stake 2003,

236.) Tapaustutkimukselle on olennaista se, että siinä käytetään erilaisia tiedonkeruu- ja analysointitapoja, jolloin sitä ei voida pitää ainoastaan aineistonkeruun tekniikkana (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tapaustutkimuksen kohdalla on hyvä pohtia onko relevanttia tehdä yleistyksiä, kun tiedonkeruu perustuu vain yksittäiseen tapaukseen. Sen haittoiksi voi siis määritellä sen, ettei voi tehdä yleistäviä johtopäätöksiä tai ainakin tutkijan on syytä välttää sitä loukkua. Tätä vastoin eduksi voi määritellä sen, että tapauksen kautta voidaan pyrkiä lisäämään ymmärrystä tutkittavaa aihetta kohtaan. Täten tapaustutkimus toimii tässä tutkielmassa oivallisena viitekehysenä, kun tarkoituksena on syventyä aiheeseen ja ottaa huomioon siihen liittyvä konteksti. Syvän ymmärryksen löytäminen voi avata tutkittavasta aiheesta uutta tietoa, vaikka siitä ei voisikaan tehdä yleistyksiä. Perusteellinen ja yksityiskohtainen kuvaus aineistosta ja sen analyysistä vahvistaa tulosten oikeellisuutta ja merkitystä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkin autismin kirjon luokkaa sen luonnollisessa ympäristössä ja kerään aineistoa ryhmä- ja yksilöopetustilanteista sekä näihin ja näistä siirtymisiä havainnoiden. Tutkimusmenetelmällä tarkoitetaan tapaa, jolla hankitaan tutkimuskäytännössä uutta tietoa todellisuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 12). Tuomen ja Sarajärven (2009, 71) mukaan havainnointiin perustuva aineistonkeruumenetelmä on soveliaa, kun tutkittavana on vuorovaikutuskäyttäytyminen. Ymmärrän, että vaikka havainnointi tutkimusmenetelmänä saattaa paljastaa käyttäytymiseen liittyviä normeja, voisi haastattelu selventää niitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Koen tästä huolimatta havainnoinnin tutkimuksellisesti järkevänä valintana, sillä voin tehdä itse havaintoni eikä päätelmäni perustu esimerkiksi opettajan omiin kokemuksiin siitä, miten hän kommunikoi oppilailleen erilaisissa tilanteissa. Havainnoinnin avulla näen, mitä todella tapahtuu (Hirsjärvi ym. 2010, 212).

Havainnointi on hyödyllinen tutkimusmenetelmä, sillä siten saa välitöntä ja suoraa tietoa toiminnasta sen luonnollisessa ympäristössä (Hirsjärvi ym. 2010, 213). Täten voidaan saada tietoa, jota tutkittavat eivät haluaisi kertoa suoraan

tutkijalle esimerkiksi haastattelussa. Havainnointi on tutkielmassani oleellista, sillä tutkimukseeni osallistuu myös sellaisia yksilöitä, joilla ei ole verbaalista puhetaitoa.

Havainnointia voi tehdä piilohavainnointina, havainnointina ilman osallistumista ja osallistuvana havainnointina. Havainnoin tutkimuskohdettani ilman osallistumista niin, että tutkittavat tietävät osallistuvansa tutkimukseen ja heiltä on saatu siihen lupa. Tällöin tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus ei ole olennaista, vaan tutkija on ulkopuolinen ja osallistumaton tarkkailija. Tässä tutkimuksessa havainnointimateriaalia kerätään muistiinpanojen kirjoittamisen lisäksi videoiden, jolloin voin havainnoida ja analysoida tilanteita vielä jälkikäteen videolta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82.) Myönteisten vaikutusten rinnalla on aina kuitenkin myös ongelmia. Havainnoinnissa onkin haastavaa se, ettei tutkija häiritse tai muuta tilanteita. Tällöin tutkija saattaa myös joutua siihen ansaan, että alkaisi helposti yleistää sekä arvioida positiivisemmin sellaisia henkilöitä, joihin hänelle syntyy tunnesiteitä. Havainnointi on siis metodi, jossa tutkija voi kehittyä harjoitusten kautta. (Hirsjärvi ym. 2010, 213; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

En valinnut tähän tutkimukseen toimintatutkimuksellista lähestymistapaa, sillä tavoitteenani on tehdä tutkimuskohteen ominaispiirteistä systemaattista, tarkkaa ja totuudenmukaista kuvailua, johon en halua itse vaikuttaa. Toimintatutkimus voisi hyvin toimia tutkimukseni jatko-osana, jolloin voisin yrittää muuttaa vallitsevia käytäntöjä sekä testata, miten toimintani vaikuttaa kommunikointiin ja vuorovaikutukseen tutkimassani autismin kirjon luokassa. Esitän seuraavissa alaluvuissa tutkijan roolin lisäksi perusteellisen kuvauksen aineistosta ja sen analyysistä, jotta tekemäni tulokset saavat merkityksen ja oikeellisuuden. Olen kuitenkin edelleen tietoinen, että vaikka huolellinen tutkiminen tarjoaa ymmärrystä aiheesta, en voi esittää siitä yleistyksiä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

4.5 Tutkijan rooli

Työkokemukseni autismin kirjon lasten kanssa vaikutti niin tutkimuskohteen valintaan kuin myös tutkijan rooliini. Työskennellessäni ensimmäisiä vuosia autismin kirjon lasten kanssa, silloinen työkaverini puhui minulle positiivisesta vuorovaikutuksesta, jota hän pyrki käyttämään niin työssään autismin kirjon ja kehitysvammaisten lasten kanssa kuin arkielämässään omien lastensa kanssa. Kyseinen koulunkäyntiavustaja puhui tilanteiden ohjaamisesta siten, että lapselle ei tarvitsisi koskaan vastata negatiiviseen sävyyn. Hän perusteli tätä sillä, että autismin kirjon lapsella ei ole tarvetta miellyttää muita ihmisiä, joten sana ”ei” voi olla hänelle merkityksetön. Vaikutuin tämän koulunkäyntiavustajan työtavasta niin paljon, että olen pyrkinyt samaan omassa vuorovaikutuksessani niin autismin kirjon lasten kanssa kuin muussakin elämässä ja kirsikkana kakun päällä päätin tehdä aiheesta sekä proseminaarityön että pro gradu -tutkielman.

Koin proseminaarityöni pintaraapaisuna autismin kirjon oppilaiden kanssa kommunikointiin ja uskoin, että voisin syventyä teemaan vielä tarkemmin. Täten päätin tehdä pro gradu -tutkielmani jatkaen samasta aiheesta, mutta laajentaen yksittäisen oppilaan havainnoinnin koko luokan havainnointiin. Minulla oli jo valmiiksi kontakti proseminaarityössäni havainnoimani oppilaan opettajaan, joten otin häneen yhteyden jatkaakseni luokassa tutkimusta vielä pidemmälle. Olen myös satunnaisesti työskennellyt kyseisessä luokassa, mikä helpotti tutkimuskohteen valintaa. Kyseisessä luokassa työskentelyllä on kuitenkin uskomukseni mukaan myös negatiivisia vaikutuksia tutkimuksen kulkuun. Joistakin luokan työntekijöistä saattoi tuntua, että tulin arvostelemaan heidän tekemäänsä työtä. Videokuvaaminen saattoi aiheuttaa heille vaivaantuneen olotilan. Huomasin, että työntekijöiden ja lapsien tunteminen entuudestaan herätti minussa kenttähavainnoinnin aikana ennakko-oletuksia heidän käyttäytymisestään. Tässä kohtaa videokuvaaminen oli ikään kuin pelastava keino tehdä havainnointia, sillä videomateriaalia litteroidessa näin paljon sellaista, jota luokassa ollessani en huomannut. Videomateriaalin litteroinnissa pyrin suhtautumaan näkemääni ja kuulemaani siten, että en ikään kuin tietäisi tutkimuksen henkilöistä mitään –

pyrin tekemään litteroinnin tunteettomasti ja automaatiolla, mikä ei tietenkään ole helppoa.

Objektiivisuus syntyy tutkimuksessa tutkijan omien subjektiivisuuksien tunnistamisesta (Eskola & Suoranta 1998, 17). Tällöin arkipäiväisen automatisoidun ja itsestään selvän suhtautumistavan tulisi muuttua tiedostetuksi olemisen ja kanssakäymisen muodoksi. Näin ollen mitään olennaista ei pitäisi jäädä itsestäänselvyyksistä johtuen huomioimatta, mitä helpotti videomateriaalien läpikäyminen. Eskolan ja Suorannan mukaan subjektiivisuuden tiedostaminen voi olla utopistinen, mutta kuitenkin huomioon otettava tavoite tutkimusta tehdessä. Täytin mielestäni objektiivisuuden vaatimuksen tutkimuksessani hyvin, sillä pyrin tunnistamaan subjektiivisuuteni ja tiedostamaan olemisen ja ajattelutapojeni muodot. Tiedostin tunnesiteen, joka minulla oli syntynyt luokan lapsiin ja aikuisiin jo etukäteen työskentelyni ja proseminaariryön aikana, mutta pyrin tietoisesti siihen, etteivät ne vaikuttaisi tämän pro gradu -tutkielman tekemiseen.

4.6 Aineiston kerääminen videoimalla

Tarkastelen tutkimuksessani luokan työntekijöiden kommunikointikeinoja autismin kirjon lasten kanssa. Tarkkailen kommunikaatiossa tutkimuskohteena olevien henkilöiden kehoa ja kieltä. Tutkimukseni aineisto koostuu lähes kokonaan videoinnilla kerätystä materiaalista, mitä täydennän tekemilläni muistiinpanoilla havainnointitilanteista. Kun tutkimuksen keskipisteenä on vuorovaikutus ja kommunikaatio, videokuvaaminen mahdollistaa erittäin tarkan analyysin tekemisen, mikä olisi vaikeaa muilla tavoin (Alexandersson 2011, 118).

Keskustelin luokan henkilökunnan kanssa ennen videokuvaamisen aloittamista ja kerroin, että he voivat toimia tavalliseen tapaan havainnoinnin ja kuvaamisen aikana. Borg ja Gall (1989, 475) ovat havainneet luokahuonetutkimuksissa, että tutkijan läsnäolo vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen. Täten luokan on hyvä tottua tutkijaan ennen kuin havaintoja aletaan kerätä (Hirsjärvi ym. 2010, 213). Ymmärsin, että

videokameraan tottuminen voi viedä niin lapsilta kuin aikuisiltakin aikaa, joten asensin kameran luokkaan kahdeksi ensimmäiseksi päiväksi, jolloin oikeasti tein vain kenttämuistiinpanoja kirjoittaen. Toivoin koko luokan tottuvan kameraan ennen kuin aloitin itse videokuvaamisen. Alexandersson (2011, 118) kirjoittaa, että mikäli oppilaat ja henkilökunta tottuvat videointiin, monet havainnointiin liitetyt ongelmat ratkeavat, eivätkä tutkittavat välttämättä käyttäydy eri tavalla kuin normaalisti.

Ensimmäisten havainnointipäivien aikana saatoin miettiä kameralle sopivan paikan luokkatilassa niin, että se ei häiritsisi luokan toimintaa. Kameran sijoittaminen olikin yllättävän haastavaa, kun luokkatilassa ei toimittu vain tietyillä pisteillä, vaan koko tilaa käytettiin toiminnassa hyväksi. Kerroin ensimmäisenä havainnointipäivänä luokan oppilaille, että olen tullut tekemään tutkimusta ja esittelin samalla videokamerani. Aineiston kerääminen videoimalla ei tuntunut lapsia häiritsevän ja kohtasin vain yhden tilanteen, jossa lapsi kiinnitti kameraan erityistä huomiota.

Alexandersson (2011) pitää videointina arvokkaana aineistonkeruutapana luokahuoneessa tapahtuvassa tutkimuksessa, jossa analysoidaan vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Videoituun aineistoon voidaan palata ja sitä voidaan katsoa hidastettuna, ilman ääntä ja zoomaten. Näin materiaalista voidaan löytää uusia tietoja ja nyansseja. Videomateriaalia analysoidessa voi myös havainnoida sellaista kehonkieltä, jota muuten ei huomaisi. (Alexandersson 2011, 118.) Tutkimuskohteeni oppilaat käyttävät paljon ei-kielellistä kommunikaatiota, joten videointi yhdessä tekemieni muistiinpanojen kanssa tuottaa erittäin tärkeää informaatiota.

Vaikka luokan oppilaat ja henkilökunta olisivat tottuneet videointiin sekä parhaassa tapauksessa unohtanut kameran läsnäolon luokassa edes hetkittäin, on videoinnissa tiettyjä ongelmia, jotka itsekin kohtasin kameran sijoittamisen lisäksi. Flewitt (2006, 29) määrittelee, että tutkija voi kohdata videoinnissa teknisiä ongelmia äänittämällä etenkin pienten lasten heikkoa ääntä aktiivisessa ja äänekkäässä ympäristössä. Pienten äänien kuunteleminen ja erottaminen muusta hälystä vei litteroinnissa selvästi

suurimman osan ajasta – mikrofonien käyttö olisi helpottanut tätä huomattavasti. Kameran sijoittamista voi hankaloittaa liian suuri kamera ja kokemukseni mukaan etenkin kameranjalusta, jolle tuntui olevan liian vähän tilaa luokkahuoneessa, jota käytetään monipuolisesti toiminnassa hyväksi. Huomiota herättävät välineet häiritsevät enemmän luokan toimintaa, kuin huomaamattomasti sijoitettu kameravälineistö (Flewitt 2006, 29).

Flewitt (2006) määrittelee, että videoinnissa yhdistyvät visuaalinen, auditiivinen ja kirjoitettu tapa tehdä tutkimusta. Videokuvaamisen käyttö aineistonkeruumenetelmänä tarjoaa mahdollisuuden tarkastella luokkahuonetilanteita dynaamisella tavalla syventymällä mikrotasolla yksittäisiin lapsiin ja yksittäisiin luokkiin. Sen lisäksi videomateriaali heijastaa laajempia institutionaalisesti ja sosiokulttuurisesti sidonnaisia käytäntöjä, kuten luokkahuoneen sisustuksia, huonekaluja, seinäkoristeluja sekä henkilökunnan ja lasten liikehdintää tilanteissa. (Flewitt 2006, 29–30.) Videomateriaali paljastaa tutkimushenkilöiden katsekontaktit, kehon liikkeitä ja kasvojen ilmeitä (Flewitt 2006, 25), jotka pelkkien kenttämuistiinpanojen kirjoittamisen varassa voisi helposti jäädä huomaamatta. Tutkija voi kirjaimellisesti zoomata yksittäisiin henkilöihin sekä seurata, miten hän käyttää erilaisia kommunikoinnin tapoja eri ihmisten kanssa, tiettyjen aktiviteettien parissa ja tietyissä hetkissä (Flewitt 2006, 30).

4.7 Visuaalisen aineiston litterointi

Flewitt (2006) kuvailee litterointia muutosprosessiksi, jossa monimutkainen ja rikas ilmiö pelkistetään kirjoitettuun muotoon, jossa sitä analysoidaan. Täten materiaalista katoaa aina litterointivaiheessa elävän tilanteen monimuotoisuus. Systemaattista litterointia on kuitenkin tehtävä, jotta aineisto on tutkijalle helposti saatavilla. Flewittin mukaan visuaalisen materiaalin purussa voisi mieluummin puhua aineiston representoimisesta kuin litteroinnista. Muutosprosessiksi kutsutussa aineiston representoimisessa muutetaan visuaalinen aineisto akateemisesti kirjoitetuksi tekstiksi. Tässä prosessissa ei ole yhtä selviä rajanvetoja kuin perinteisessä litteroinnissa. Auditiivisen materiaalin litteroinnissa katkelmat

voivat päättyä esimerkiksi sellaisiin hetkiin, kun henkilö lopettaa puhumisen. Visuaalisen aineiston tarkastelussa voi kiinnittää huomiota siihen, mitä tapahtuu silloin, kun henkilö hiljenee. On tilanteita, joissa sanoilla voi olla vähemmän merkitystä kuin henkilöiden liikkeillä ja eleillä. (Flewitt 2006, 34.)

Visuaalisen aineiston litterointiin – tai Flewittin (2006) sanojen mukaan representointiin – on useita eri tapoja. Valitsin useista eri tavoista Flewittin menetelmän, sillä hänen tutkimustapansa soveltuu mielestäni hyvin luokkahuoneessa kuvatun materiaalin litterointiin. Tein videomateriaalista ensimmäiseksi päiväkirjan. Päiväkirja on taulukko, johon merkitsin aikakoodit, henkilöiden fyysisen sijainnin luokkahuoneessa, henkilöiden toiminnan ja tutkijan kommentit. Tällöin videomateriaalia tarkastellaan vielä ilman ääntä, mutta seuraavalla kerralla äänen kanssa. Äänen kanssa katsoessa videon auditiivisesta osuudesta tehdään perinteinen litterointi, jonka itse lisäsin aiemmin mainittuun taulukkoon omaksi sarakkeeksi. Tämä helpottaa auditiivisen ja visuaalisen aineiston yhdistämistä analysointivaiheessa, mutta voin tarkastella jompaakumpaa aineistoa myös peittämällä taulukosta sarakkeita. Auditiivisen osuuden litteroinnin jälkeen tarkastelin videota vielä ilman ääntä tehden havaintoja tutkittavien kehollisesta kommunikoinnista. Tarkastelin siis videomateriaalia useaan kertaan ilman ääntä, äänen kanssa, hidastuksella ja nopeutuksella. Näin sain avaran käsityksen siitä, mitä kaikkea kuvatuissa tilanteissa tapahtuu. Usean tarkastelun jälkeen voi samasta otteesta saada laajemman näkökulman tilanteisiin, kun jokaisella kerralla näkee jotain uutta ja erilaista kuin aiemmin. (ks. Flewitt 2006, 36–38.)

4.8 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Laadullisessa tutkimuksessa, etenkin kun tiedonhankintakeinot muistuttavat arkielämän vuorovaikutusta, korostuvat tutkimuseettiset kysymykset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125). Lapsia tutkittaessa on pyydettävä heidän huoltajaltaan kirjallinen suostumus tutkimukseen (Kuula 2006, 147). Kysyin kirjalliset luvat luokan jokaisen lapsen huoltajilta, jotka kaikki vastasivat myönteisesti (ks. liite 1). Kerroin tutkimuslupahakemuksessa tutkimustavoitteesta ja -metodeista. Kerroin sitoumuksestani noudattaa

voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Tarkensin huoltajille, että tutkimukseen osallistuville ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia.

Tutkimukseen osallistuvat voivat kohdata kielteisiä seuraamuksia mikäli heidät tunnistetaan tutkimuksesta (Kuula 2006, 201). Pysin tutkimuksessani siihen, että yksittäisiä henkilöitä tai paikkoja ei tunnisteta pitämällä heidät anonyymeina. Laadullisen aineiston anonymisoinnin peruseräite on suorien tunnisteiden muuttaminen (Kuula 2006, 214). Tässä tutkimuksessa suoria tunnisteita ovat nimi ja syntymäajat. En myöskään mainitse kaupunkia enkä koulun nimeä. Kuula (2006) mainitsee keskeiseksi kvalitatiivisen aineiston anonymisoinnin tavaksi taustatietojen luokittelun kategorioihin (Kuula 2006, 214). Olenkin ilmoittanut tutkimuksen henkilöiden diagnoosit yhtenä listana ilman erittelemistä, jotta niidenkään perusteella ei yksittäistä henkilöä voisi tunnistaa. Useimmilla tutkimuksen henkilöillä on päällekkäisiä diagnooseja, jotka ilmoitettuna voisivat paljastaa henkilön. Henkilöiden nimet olen muuttanut peitenimiksi eli pseudonyymeiksi. Tein tämän jo litterointivaiheessa, jotta prosessi pysyi hyvin hallinnassa. (Kuula 2006, 210.)

Eettiset kysymykset herättivät pohdintaa sellaisissa tilanteissa, kun olin asettanut kameran luokkatilaan valmiiksi ja lapset alkoivat itsenäisesti tulla tilaan. Kun he olivat ilman aikuisen valvontaa, saattoivat he tehdä jotain sellaista, johon aikuinen olisi läsnä ollessaan puuttunut tai ohjeistanut toisin. Tällaisia tilanteita oli esimerkiksi karkin syöminen opettajan kulhosta tai väärään paikkaan asettuminen. Tilanteet eivät olleet ketään henkilöä haavoittavia, mutta koin oloni vaivaantuneeksi luokan aikuisen saapuessa tilaan, koska en ollut puuttunut tekemiseen. Sain olla pidättyväinen ja mielestäni onnistuin siinä hyvin. Näin tilanteet pysyivät autenttisina.

4.9 Tutkimusaineiston analyysi

Havainnointi on jo tutkimuksen esianalyysia, mutta sellaisenaan se ei ole vielä tutkimustulos. Johtopäätösten tekoa varten tarvitaan metodi, jolla kerätty aineisto saadaan järjestykseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103).

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää niin laadullisen tutkimuksen perinteissä kuin myös määrällisessä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Tarkennettuna käytän tässä tutkielmassa teorialähtöistä sisällönanalyysia. Aineistoni analyysia ohjaa aikaisemmin luodun teorian perusteella luotu kehys, jonka mukaan määrittelen tutkimuksessani kiinnostavat käsitteet ja teemat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97).

Aloittelevana tutkijana törmäsin aineiston analyysivaiheessa siihen, että analyysista nousi useita kiinnostavia ilmiöitä esille, mitkä eivät enää vastanneet tutkimuskysymyksiini lainkaan. Jouduin tekemään vahvan päätöksen, että keskityn vain tutkimuksessani määrittelemääni tehtävään ja jätän muut kiinnostavat asiat tällä kertaa huomiotta. Tarkkaan rajaamani ja kapea ilmiö on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan oltava linjassa tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92).

Aineiston litteroinnissa tulee aineiston läpikäymisen jälkeen erottaa ja merkitä ne asiat, jotka sisältyvät tutkimustehtävään. Kaikki muu jätetään pois tästä tutkimuksesta ja merkityt asiat kerätään yhteen ja erilleen muusta aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Yhdistän tutkimuksessani tämän tavan litteroida alaluvussa 5.3 läpikäymääni Flewittin (2006) menetelmään visuaalisen aineiston litteroinnista. Erotan ja merkitsen tutkimustehtävääni sisältyvät aineiston osiot sen jälkeen, kun olen tehnyt aineistosta pääpiirteittäisen päiväkirjan. Aloitan systemaattisen aineiston läpikäynnin Flewittin (2006) menetelmän mukaisesti (ks. luku 5.3) merkitsemistäni ja erotetuista aineiston osioista. Täten säästän energiaa näihin osioihin tarkkaan ja yksityiskohtaiseen syventymiseen siitä, kun en käy koko aineistoa yksityiskohtaisesti läpi. Videomateriaalin litterointi oli kuitenkin tässä tutkimuksessa työläin vaihe. Videomateriaalia kertyi yhteensä 1,5 tuntia, joista erottelin tutkimusaineistokseni 37 minuuttia. Videoiden katsominen useasti sekä eri tilanteiden zoomaaminen ja kelaaminen vei paljon aikaa, mutta kaikki tehty työ pohjusti niin analyysin kuin johtopäätöstenkin kirjoittamista.

Litteroinnin ja aineiston erottelun jälkeen teemoittelen aineiston eri aihepiirien mukaisesti. Teemoittelulla tarkoitetaan laadullisen aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Määrittelemäni teemat ovat yksilönohjaustilanteet, ryhmäopetustilanteet ja siirtymätilanteet. Näiden sisällä löytyy vielä syvempää teemoittelua, kuten esimerkiksi myönteinen kommunikointi yksilönohjaustilanteessa tai epäonnistunut kommunikointi siirtymätilanteessa. Teemoittelua voidaan kuitenkin Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan pitää mystisenä, jottei lukija ymmärtäisi tutkijan löytävän aineistosta teemoja ainoastaan oman ymmärryksen avulla. Luotettavan analyysin saavuttamiseksi on noudatettava metodeita ja pyrittävä intellektuaalisen vastaanottokyvyn herkkyyteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 100.)

Sisällönanalyysi tällaisenaan ohjaa minut tutkijana kirjoittamaan yhteenvedon ja tutkimuksen johtopäätökset selvästi erotellun ja teemoitellun aineiston pohjalta. Aineistosta voi täten löytää eri tilanteista niin samanlaisuuksia kuin erilaisuuksia.

5 TULOKSET

5.1 Minkälainen kommunikaatio ohjaa autismin kirjon oppilasta myönteiseen käyttäytymiseen ryhmäopetustilanteessa?

5.1.1 Ryhmäopetustilanteen kuvaus

Koulupäivä alkaa aamupiirillä, jossa on mukana 6 oppilasta, opettaja ja yksi avustaja. Oppilaat istuvat opettajan edessä omilla tuoleillaan puolikaareissa. Yksi oppilaista puuttuu. Ruu-oppilas on itkuinen, koska hän ei ole saanut ottaa ilmapalloa kouluun mukaan. Ryhmäopetustilanne saa aloituksensa siitä, kun opettaja pyytää jokaista oppilasta vuorotellen luokseensa kättelemään ja sanomaan hyvää huomenta. Opettaja pyytää jokaiselta oppilaalta katsekontaktin, kun he kättelevät. Tämän jälkeen jokaisen oppilaan kanssa käydään läpi, mitä hän on tehnyt edellisenä iltana. Tämä tapahtuu siten, että oppilas hakee omalla vuorollaan oman reissuvihkonsa sille kuuluvasta paikasta. Sitten oppilas katsoo opettajan kanssa yhdessä, mitä kotona on tehty. Oppilaan huoltajien tehtävänä on ollut piirtää vihkoon illan tekemisistä kuvia. Kuulumisten jälkeen käydään läpi vuodenaika, vuosi, päivä ja sää. Näiden läpikäymisessä opettaja käyttää koko ajan tukiviittomia ja lisäksi hänen tukenaan on kuvakortteja. Kommunikointiin ja havainnointiin käytetään monipuolisesti eri elementtejä. Säätilan tarkistuksessa oppilas saa katsoa ikkunasta ulos ja valita tämän jälkeen kuvan, joka vastaa ulkona näkemäänsä säätä.

Päivämäärän ja sään jälkeen opettaja pyytää Sasha-oppilasta avaamaan keskiviikkopäivän kortin. Sasha avaa kortin ja juoksee tämän jälkeen omalle paikalleen istumaan. Sasha tietää, että kohta lauletaan ja hän peittää korvansa. Opettaja, avustajat ja yksi oppilas laulavat keskiviikkopäivän laulun. Tämän jälkeen käydään läpi, mitä kyseisenä päivänä on koulussa ohjelmassa.

Opettaja toivottaa lopuksi luokalle hyvää koulupäivää ja antaa heille yksitellen luvan viedä tuolinsa omalle paikalleen. Kolmas avustaja tulee tässä vaiheessa luokkaan, jolle Sashan vieressä istunut avustaja kuiskaa jotain. Kolmas avustaja pyytää äkäisellä äänensävyllä Sashaa kertomaan, mitä aamupiirissä on tapahtunut. Kun muut oppilaat lähtevät pois, jää avustaja Sashan kanssa kertaamaan kaikki samat asiat, mitä aiemmin oli käyty koko luokan kanssa läpi. Avustaja lähestyy Sashaa päämäärätietoisesti sanoen, että "et ollut kuulemma hiljaa ollut". Sasha hermostuu ja läimäisee taululla olevia kuvakortteja. Sasha repii kortteja alas, mutta avustaja ottaa hänet kapaloon ja kysyy, mikä kuukausi on. Sasha yrittää pistää vastaan, mutta mutisee lopulta kaikki asiat, joita avustaja häneltä kysyy. Aamupiiri kestää avustajan ja Sashan välinen tilanne yhteen laskettuna 30 minuuttia.

5.1.2 Ryhmäopetustilanteessa käytetyt kommunikointimenetelmät

Kielellinen kommunikaatio ja puheen ei-kielelliset ominaisuudet

Ruu istuu omalle tuolilleen ja sanoo: "Mutta ei huomenna ole uintii." Opettaja vastaa tähän: "Huomenna on uintia." Ruu vastaa: "Sit on ilmapallo." Opettaja vastaa tähän: "Sit sen jälkeen meillä on vappujuhla." Ruu vahvistaa tämän sanomalla: "Ensin uinti, sitten ilmapallo." Opettaja toistaa ja korjaa vähän: "Joo, ensin uinti, sitten ruoka, sitten vappujuhla." Opettaja jatkaa vielä: "Älä tuo tänne kouluun ilmapalloa ku todennäköistä on, että menee rikki ja sit tulee vielä suurempi suru." Opettaja kääntää katseensa Ruusta kohti Sashaa ja pyytää häntä tulemaan luokseen. Sasha tulee kätelemään opettajaa ja he sanovat toisilleen hyvää huomenta. Seuraavaksi on Ruun vuoro. Opettaja sanoo: "Hyvää huomenta Ruu!", johon Ruu vastaa itkien: "Hyvää huomenta opettaja". Opettaja palaa tässä vaiheessa vielä ilmapallokusteluun sanomalla Ruulle: "Koitatko sää saada se itkun loppuun, se ilmapallo *odottaa* sua kotona!" Ruu menee itkien takaisin istumaan omalle paikalleen. Sasha ottaa Ruuhun kontaktia sanomalla: "Ruu se osuu sinun kotiisi.. Kohta Ruun kotiin osuu meteoriitti... ähähähäh ja *sitten...* kohta... *pam...* kauhee räjähdys."

Opettaja kertoo oppilaille, että Aalo syö viereisessä huoneessa aamiaista, koska hän lähtee poikkeuksellisesti kyseisenä päivänä terapiaan. Sasha ja avustaja neuvottelevat jotain ja opettaja odottaa, että saa myös Sashan huomion. Hän sanoo nousevalla intonaatiolla: "sit kysytään että... sit kysytään että... mitä teit eilen? Mitä teit eilen? Nyt nosta käsi korkealle jos haluat kertoa eilisestä päivästä." Opettaja pyytää Sashaa aloittamaan. Sasha lähtee hakemaan vihkoansa ja toteaa matkalla: "Pelkään et maailma tuhoutuu", johon opettaja vastaa: "No ei se nyt kuule tänä päivänä ainakaan tuhoudu." Sasha mutisee vihkoaan selatessaan: "Nyt on hassu juttu... meteoriitti...". Opettaja auttaa löytämään oikean sivun ja sanoo: "Mitäs sää oot paljo kivampaa nähny siellä eilen." Sasha katsoo vihkoa ja sanoo: "Tutkisin ampiaisia. Näin kimalaisen, sellasen pulleen." Opettaja vastaa: "Ihan totta! Sä oot kukkiakin nähnyt, mitäs kukkia sää näit? Näitkö valkovuokkoja, sinivuokkoja vai leskenlehtiä?" johon Sasha vastaa: "Näin sinivuokkoja!" ja lähtee viemään vihkoaan takaisin sille kuuluvaan paikkaan. Opettaja onnistui tehokkaasti kääntämään Sashan ajatukset maailmanlopusta kevyempään aiheeseen.

Seuraavaksi on Ruun vuoro kertoa edellisestä illastaan. Opettaja kysyy, mitä hän on tehnyt eilen ja osoittaa samalla Ruun vihkosta edellisen illan kohtaa. Ruu sanoo: "Me ottettiin ilmapallo" johon opettaja vastaa nopeasti innokkaalla äänensävyllä: "Olitte ilmapallo-ostoksilla! Mikä kuva siinä ilmapallossa on?". Ruu vastaa: "Muumi". Opettaja jatkaa innokkaana kysellen, mistä ilmapallo on ostettu ja sanoo lopuksi: "Nyt se *odottaa* sua kotona se ilmapallo. Sun ei tiedäks kannata tuoda sitä kouluun et se säilyy ehjänä. Se on vain *kotipallo*. Ei sillä oo koulussa paikkaa täällä!" Ruulla tulee vielä pieni itku, mutta se menee ohi, kun opettaja pyytää seuraavaa oppilasta hakemaan vihkonsa. Opettaja kävi tässä vielä Ruuta harmittaneen asian läpi jäämättä liikaa kiinni Ruun suruun. Ruu sai kertoa ilmapallostaan ja tilanteen jälkeen hän rauhoittui, eikä enää itkenyt pallon perään.

Sasha jatkaa keskustelua maailmanlopusta, kun on muiden vuoro kertoa kuulumisistaan. Hänen vierellään istuva avustaja sanoo hänelle hiljaisella äänellä "ei" ja yrittää pyytää häntä keskittymään siihen, mitä muut oppilaat

ovat tehneet eilen. ”Sitten koko *maailma* posahtaa jos meteoriitti tulee maapalloon... ehehehehe... *pam* ja sitten jää pelkkä tuhkakasa.” Hänen on vaikea päästä eroon maailmanlopun ajatuksista eikä avustaja löydä hyvää keinoa saada hänen huomiotaan kiinnittymään kyseisessä tilanteessa tapahtuviin asioihin.

Kun jokaisen oppilaan edellisiltä on käyty läpi, kysyy opettaja nousevalla intonaatiolla: ”Mikä *vuodenaika*? Mikä *vuodenaika*?”. Miska-oppilas saa luvan vastata ja hän sanoo innokkaasti: ”Kevät”. Opettaja vastaa tähän: ”Joo. Sanoksä ihan *vuo...*” johon Miska tietää heti vastata: ”Vuodenaika on *kevät*.” Opettaja pyytää vielä oppilasta kirjoittamaan koko lauseen taululle. Miska kirjoittaa tämän opettajan pienellä avustuksella, minkä jälkeen opettaja pyytää häntä vielä lukemaan, mitä oli kirjoittanut. Tämän jälkeen opettaja kehuu Miskaa sanomalla: ”Hyvä! Hienosti!” Lopuksi opettaja pyytää vielä kaikkia oppilaita toistamaan: ”Vuodenaika on *kevät*.”

Opettaja jatkaa aamupiiriä kysymällä, mikä vuosi nyt on. Nuutti-oppilas saa vuoron vastata ja sanoo: ”Nyt vuosi on 2015.” Hän saa myös mennä kirjoittamaan vuosiluvun taululle. Nuutti kirjoittaa jokaisen numeron kerrallaan hakemalla aina opettajalta katsekontaktia. Opettaja vastaa jokaisen jälkeen innokkaasti ”hyvä”. Numeron viisi kohdalla Nuutti hämmentyy eikä osaa kirjoittaa sitä. Opettaja muistuttaa numeron viisi kirjoittamisen muistisäännöstä: ”Ensin tulee suora viiva tänne, sitten siihen se ja sitten mikä tulee päälle? Sitten tulee *katto* päälle! *Hyvä!*” ja taputtaa Nuutille. Nuutilla ei selvästi ollut vielä kokemusta taululle kirjoittamisesta ja opettaja oli positiivisesti yllättynyt, kuinka hyvin hän osasi kirjoittaa, mutta tarvitsi kuitenkin vielä pientä apua. Nuutti tunsu olonsa onnistuneeksi, kun hänelle taputettiin ja annettiin paljon kehuja kirjoittamisen yhteydessä ja vielä sen jälkeen.

Vuoden jälkeen siirytään kertaamaan, mikä päivä tänään on. Opettaja menee Emelin luo ja kysyy osoittaen hänen kommunikaatiokansiostaan, mikä päivä tänään on. Opettaja auttaa Emeliä: ”Eilen oli tiistai, tänään on...?”. Emeli vastaa: ”Keskiyö”. Opettaja kehuu Emeliä ja pyytää häntä

toistamaan sen uudelleen ääneen. Lopuksi opettaja pyytää koko ryhmää toistamaan: "Tänään on keskiviikkopäivä." Seuraavaksi opettaja kysyy: "Kuinka mones päivä tänään on? Nyt mieti, jos eilen maanantaina oli 27. päivä.. ei ku eilen oli tiistai, voi voi minua. Eilen *tiistaina* oli 28. päivä ja yksi yö on nukuttu... Krooh piuh krooh piuh... niin kuinka mones päivä on *tänään*? Mikä tulee numeron 28 jälkeen?" Vaikka opettaja meni sekaisin päivissä, niin hän korjasi tilanteen ja painotti päivää tiistai ja numeroa 28 puhuessaan. Hän myös elävöitti puhettaan esittämällä nukkuvaa ihmistä ja korostaen, että nyt on eri päivä kuin eilen, koska välissä on nukuttu yö.

Päivämäärän jälkeen opettaja kysyy: "Minkälainen sää on ulkona? Kukas tänään on meteorologi?" Ruu käy tilaan ilmestyneen toisen avustajan kanssa katsomassa ikkunasta, minkälainen sää on ulkona. Hän sanoo: "Sataa! Tänään ei paista aurinko. Tänään sataa!" Opettaja toistaa mitä Ruu sanoo ja kysyy vielä tarkentavan kysymyksen, sataako ulkona paljon vai vähän vettä. Opettaja kysyy, mitä tulee pukea päälle, kun mennään ulos ja siellä sataa. Sään jälkeen opettaja kysyy vielä samalla systeemillä kuin muut päivämäärään liittyvät asiat, mikä kuukausi on.

Seuraavaksi opettaja pyytää yhtä oppilasta katsomaan kalenterista, kenen nimipäivä on tänään. Nimipäivän tarkistamisen jälkeen opettaja käy oppilaiden kanssa lyhyesti läpi, onko kyseessä tytön vai pojan nimi ja tunteeke kukaan sen nimistä ihmistä. Sashan avattua keskiviikkopäivän kortin, laulavat opettajat ja avustajat keskiviikkolaulun. Opettaja huomaa, että myös Nuutti osallistui lauluun ja kehuu häntä laulun jälkeen. Lopuksi opettaja tiivistää kaiken juuri käydyn läpi sanomalla: "Tänään on huhtikuun 29. päivä, keskiviikko, vuosi 2015, vuodenaika on kevät." Lisäksi hän kertoo, mitä tänään on ohjelmassa. Opettaja kertoo myös, mitä tapahtui eilen tiistaina koulussa kysymällä tarkentavia kysymyksiä oppilailta. Tilanteessa on paljon vuorovaikutusta opettajan ja niiden oppilaiden välillä, jotka ottavat innokkaimmin kontaktia ja puhuvat. Eilisen lisäksi he muistelevat, että seuraavana päivänä on uintia, sitten ruoka ja sitten vappujuhla.

Ei-kielellinen kommunikaatio: ilmeet, katse, eleet, kädet ja kosketus

Ensin on Sashan vuoro kertoa edellisestä illastaan. Hän selaa vihkoaan silmiään siristäen ja hiukan hymyillen. Kun hän kertoo edellisestä illastaan, nostaa hän kulmakarvojaan ja suurentaa silmiään. Sasha osoittaa ilmeellään olevan selvästi innostunut edellisen illan tekemisistä. Hän katsoo opettajaa kasvojen alueelle ja elehtii käsillään sekä lopuksi taputtaa vatsaansa. Opettaja matkii Sashan ilmeitä ja nyökkää lopuksi päätään hyväksyvällä tavalla. Sashaa hymyilyttää vielä tilanteen jälkeenkin, kun on Ruun vuoro hakea oma vihko ja kertoa edellisestä illastaan.

Ruu haukottelee sillä välin, kun opettaja etsii vihkosta oikeaa kohtaa. Ruu ja opettaja katsovat yhdessä, mitä sinne on piirretty. Vihkossa on kuva ilmapallosta, jolloin opettaja ottaa vielä uudelleen puheeksi, ettei ilmapalloa voi tuoda kouluun. Opettaja heiluttaa päätään kieltävästi samalla, kun kertoo tästä Ruulle. Ruu katsoo paljon opettajaa silmiin ja heidän välillään on usea pitkä katsekontakti. Kun hän lähtee viemään vihkoaan takaisin sille kuuluvaan paikkaan, alkaa hän taas itkeä. Opettaja taputtaa kevyesti Ruun yläselkää ja siirtyy seuraavaan oppilaaseen. Ruu lopettaa itkemisen ja nuolee ylähuultaan.

Opettaja käy myös neljän muun oppilaan kanssa järjestyksessä läpi heidän reissuvihkonsa. Samanaikaisesti Sasha selaa Ruun kommunikaatiokansiota ja ottaa hänen ja Sashan välissä istuvaan avustajaan kontaktin. Sasha puhuu paljon pää kumarassa katse kohti lattiaa ja avustaja kuuntelee häntä pitämällä kasvojaan lähellä Sashan kasvoja sekä pitämällä hänen käsivarresta kiinni. Jossain vaiheessa avustaja nostaa katseensa, puistaa päätään ja huokaisee syvään. Avustaja auttaa välillä Ruuta kommunikaatiokansion kanssa, jonka hän sai takaisin Sashalta, mutta kääntää myös vähän väliä katseensa kohti Sashaa. Hän yrittää nostaa Sashan leukaa ja katsetta kohti opettajaa, johon Sasha reagoi kääntämällä pään pois. Hän myös silittää Sashan hiuksia ja hymyilee. Hymyilyn jälkeen avustaja puistaa taas päätänsä ja yrittää saada opettajaan katsekontaktin. Avustajan elekieli on hetken aikaa äkkinäisen ja turhautuneen oloinen,

kunnes yhtäkkiä hän taas silittää Sashan hiuksia ja hymyilee hänelle. Kun Sasha yrittää puhua, avustaja laittaa oman sormensa Sashan suun eteen sen sijaan, että näyttäisi viittomilla itse, että Sashan tulee olla hiljaa.

Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät

Aamupiirissä kaksi oppilasta käyttävät kommunikaatiokansioita kommunikoinnin tukena. Toinen näistä on Ruu, jota avustaja auttaa välillä kansion käytön kanssa ja toinen on Emeli, jota opettaja auttaa aina kun ehtii. Molemmat tarvitsisivat selvästi enemmän tukea kansion käytössä, mutta luokassa ei ole tarpeeksi työntekijöitä, jotta se onnistuisi. Kommunikaatiokansioiden lisäksi opettaja käyttää luontevasti tukiviittomia aina, kun hän kysyy jotain ja myös kun vastaa näihin kysymyksiin. Luokan oppilaista kukaan ei käytä tukiviittomia, mutta kaksi oppilasta seuraa opettajan käsiä. Tukiviittomat monipuolistavat opettajan kommunikaatiota ja antavat tukea puheen ymmärtämiseen. Kommunikaatiokansioiden ja tukiviittomien lisäksi taululla on kuvia ja sanoja, jotka havainnollistavat läpikäytäviä asioita, kuten mikä päivä on ja millainen on sää (ks. kuva 6). Oppilaat saavat osallistua kuvien kiinnittämiseen. Oppilaat saavat myös etenkin sään kuvauksen kautta käyttää omaa tulkintaa siitä, sataako ulkona todella paljon vettä vai onko siellä vain kosteaa – heidän tulkintaansa ei korjata.



KUVA 6. Aamupiirin eri alueet taululla havainnollistettuna.

5.1.3 Ryhmäopetustilanteen yhteenveto

Havainnoimassani ryhmäopetustilanteessa on useita tilanteita, joissa oppilaiden käyttäytyminen vaatii luokan työntekijöiden ohjausta. Tilanteissa käytetään myös erilaisia kommunikointimenetelmiä (ks. taulukko 2). Tilanne alkaa siten, että Ruu saapuu huoneeseen itkuisena ja opettaja kiinnittää tähän huomiota. He kommunikoivat keskenään ilmapallosta, jonka jättäminen kotiin oli pahoittanut Ruun mielen. Ruu viittaa keskustelussa seuraavan päivän uintiin ja kysyy onko uinnin jälkeen ”ilmapallo”. Opettaja korjaa hänen puhettaan kertomalla, että uinnin jälkeen on vappujuhla. Ruu tarkoitti siis ilmapallolla vappujuhlaa. Opettaja on vuorovaikutustilanteessa koko ajan lähellä oppilasta ja osoittaa kehonkielellään empatiaa oppilasta kohtaan, mutta pitää kuitenkin auktoriteettinsa tilanteessa mukana. Ruu ei ymmärrä, miksi koulussa ei saisi olla ilmapalloa mukana eikä opettaja löydä sille muuta järkevää selitystä, kuin että se menee koulussa rikki. Ruu ei kuitenkaan tiedä, miksi se menisi koulussa rikki. Tilanteessa ei ole mahdollisuutta siihen, että Ruun kanssa käytäisiin läpi mihin kaikkiin koettelemuksiin ilmapallo voisi matkalla kouluun ja koulupäivän aikana joutua. Täten lyhyen keskustelun

jälkeen opettaja siirtää huomionsa päättäväisestä Ruusta Sashaan ja aloittaa strukturoidun aamupiirin, mikä toisti havainnoimani viikon aikana jokainen kerta samaa kaavaa. Huomion siirtäminen muualle vaikuttaa Ruuhun ja hän lopettaa itkemisen.

TAULUKKO 2. Ryhmäopetustilanteen keskeisimmät tulokset

Oppilaan käytös	Opettajan / avustajan kommunikointi	Seuraus
Ruu itkee ilmapallon perään	Opettaja sanoo, että ilmapallo menee koulussa rikki	Ruu jatkaa itkemistä
Ruu itkee ilmapallon perään	Opettaja jättää huomioimatta tilanteen	Ruu lopettaa itkemisen
Sasha jumittaa maailmanlopun ajatuksissa	Opettaja kysyy, mitä hän on tehnyt edellisenä iltana	Sasha innostuu kertomaan edellisillastaan
Sasha jumittaa maailmanlopun ajatuksissa	Avustaja kieltää Sashaa	Sasha jumittaa edelleen samoissa ajatuksissa
Sasha jumittaa maailmanlopun ajatuksissa	Avustaja, joka ei ollut tilanteessa, rankaisee häntä tilanteen jälkeen	Sasha ahdistuu
Miska vastaa kysymykseen yhdellä sanalla	Opettaja ohjaa vastaamaan kokonaisella lauseella	Oppilas vastaa kokonaisella lauseella
Nuutti kirjoittaa taululle väärin	Opettaja antaa vinkkejä ja kehuu Nuutin onnistuessa	Oppilas kirjoittaa oikein ja vaikuttaa tyytyväiseltä

Taulukossa 2 on koottu tulkintani ryhmätilanteen aineistosta pelkistettyyn muotoon, jotta tulosten hahmottaminen olisi selvää. Taulukon ensimmäiseen sarakkeeseen on kirjoitettu lyhyt kuvaus oppilaan käytöksestä, jota seuraava luokan työntekijän kommunikointi on merkattu seuraavaan sarakkeeseen. Viimeiseen sarakkeeseen on kirjoitettu tilanteen seuraus. Olen tehnyt jokaisen alaluvun loppuun tuloksiin pohjautuvan taulukon, joka on samassa muodossa kuin taulukko 2.

Aamupiiristä puuttuu yksi oppilas. Opettaja kertoo koko luokalle, missä tämä poissaoleva oppilas on ja minkä takia. Hän selittää perusteellisesti, että Aalo-oppilas puuttuu aamupiiristä tällä kertaa poikkeuksellisesti terapian takia, vaikka normaalisti hänellä on terapia toisena päivänä. Tilanteesta puuttuu myös kolme avustajaa, joista yksi tulee mukaan kesken aamupiirin, yksi aamupiirin päättyessä ja yksi on työterveyslääkärillä. Heidän poissaolojaan ei käydä mitenkään läpi. Opettaja olisi voinut kertoa, että yksi avustajista on avustamassa Aaloa ennen terapiaan lähtöä, toisen työpäivä alkaa vasta sitten, kun aamupiiri loppuu ja kolmas on lääkärissä. Oppilaat eivät selvästi näytä ihmettelevän avustajien poissaoloa, mutta on mahdollista, että joihinkin heistä avustajien poissaolo ja epätietoisuus asiasta vaikuttaa.

Sashan ja avustajan välinen vuorovaikutus on merkityksellistä tässä ryhmäopetustilanteessa. Heidän välisensä vuorovaikutus tapahtuu koko ajan hiukan syrjässä muusta tilanteesta eikä opettaja ole esimerkiksi tietoinen mitä kaikkea heidän välillään tapahtuu. Sasha on jumittunut kyseisessä tilanteessa ajatuksiin maailmanlopusta. Kun hän kertoo opettajalle ja muulle luokalle, mitä on tehnyt edellisenä iltana, saa opettaja hänen ajatuksensa siirtymään kevätilmiöihin. Sasha innostuu tästä ja hänen ilmeensä muuttuu onnelliseksi. Kun tilanne on ohi eikä häneen enää kiinnitetä huomiota, alkaa taas maailmanlopun ajatukset pyöriä päässä. Avustaja kieltää häntä vähän väliä puhumasta maailmanlopusta, mutta hän myös viestii positiivisia tunteita Sashaa kohtaan hymyilemällä ja koskettamalla Sashaa silittämällä. Tilanne on ristiriitainen.

Kun opettaja käy jokaisen oppilaan kanssa yksitellen läpi, mitä he ovat tehneet edellisenä iltana, alkaa Ruu murehtia ilmapallon perään. Ruu kertoo, että hän oli ostanut ilmapallon edellisenä iltana. Ruun ilmeestä päätellen asia alkaa taas surettaa häntä, mutta opettaja kiinnittää hänen huomionsa ilmapallon positiivisiin puoliin. Hän kysyy Ruulta, mistä hän on sen ostanut ja minkälainen kuva ilmapallossa on. Ruu innostuu tästä, mutta opettaja palaa vielä siihen, että ilmapalloa ei voi ottaa kouluun mukaan. Ruu tulee uudelleen itkuseksi, mutta opettaja kiinnittää jälleen huomion muualle osoittaen kuitenkin empatiaa taputtamalla Ruun yläselkää. Innokas ja positiivinen

suhtautuminen ilmapalloon auttoi Ruuta tässä tilanteessa, kun asia meinasi alkaa uudelleen harmittamaan.

Aamupiirin jälkeen Sashan vieressä istunut avustaja kertoo juuri tilaan saapuneelle avustajalle, että Sasha on ollut levoton. Tilaan saapunut avustaja rankaisee Sashaa tästä vaikka ei ole itse ollut tilanteessa mukana eikä Sashaa ole esimerkiksi varoitettu, että häntä rankaistaan mikäli hän ei lopeta maailmanlopusta puhumista. Sasha joutuu käymään uudelleen läpi vuodenajat, kuukaudet ym. vaikka osallistui näiden läpikäymiseen myös ryhmäopetustilanteessa. Sasha hermostuu, kun häntä rankaistaan.

5.2 Minkälainen kommunikaatio ohjaa autismin kirjon oppilasta myönteiseen käyttäytymiseen siirtymätilanteessa?

5.2.1 Siirtymätilanteen kuvaus ryhmäopetuksesta yksilönohjaukseen

Luokan oppilaat ovat kokoontuneet istumaan omille tuoleilleen puolikaareen opettajan eteen. Avustajat istuvat oppilaiden takana. Opettaja kertoo luokalle, mitä seuraavaksi tullaan tekemään. Aalo-oppilaan takana oleva avustaja silittää Aalon kättä koko ohjeistuksen ajan. Aalo hakeutuu välillä kosketuksesta eroon ja äänтелеe etenkin vokaalilla "e". Opettaja kertoo luokalle, että seuraavaksi askarrellaan vappunaamarit ja lisätyönä maalataan perhoset. Ohjeistuksessa otetaan enemmän kontaktia avustajiin, kuin oppilaisiin. Opettaja toivottaa oppilaille työniloa ja avustajat alkavat liikkua tilassa.

Aalon kanssa ollut avustaja irrottaa kosketuksen Aalosta ja astuu taaksepäin kääntäen katseensa toiseen suuntaan. Aalo nousee seisomaan ja menee hakemaan taulun edestä pensselin käteen. Avustaja syöksyy kiireellä Aalon luo. Avustaja yrittää irrottaa pensselin Aalon kädestä, johon Aalo vastaa "neee" rypistäen kasvojansa ja heilauttaen käsiään alas eikä anna pensseliä pois. Avustaja kävelee Aalon perässä, ottaa pensselin pois Aalon kädestä ja kääntyy toiseen suuntaan. Aalo vastaa tähän "eiii odota nnnnrrrr" ja naama

rytyssä yrittää saada pensselin takaisin ja lopulta saakin sen. Opettaja katsoo avustajaa ja antaa epämääräisen pienen ohjeen, mitä tulee tehdä.

Seuraavaksi Aalo lähtee pensseli kädessään kantamaan tuoliaan, kuten kaikki muutkin oppilaat ovat kantaneet tuolinsa takaisin pöytien ääreen. Avustaja ottaa tuolin Aalolta ja kantaa sen hänen puolestaan. Samalla Aalo lähtee kävelemään eri suuntaan ja menee aukinaisten maalipurkkien luo ottaen punaisen maalin käteensä. Toinen avustaja huutaa "Aalo... ei" ja juoksee Aalon perään. Aalo katsoo tätä avustajaa päin, jättää maalipurkin pöydälle ja juoksee hyppien toiseen suuntaan heiluttaen päätään puolelta toiselle ja äänтелеväällä "zigidizigidi bdää bdää bdää". Aalon oma avustaja ottaa oppilaan harteista kiinni ja ohjaa hänet kohti nurkkapöytää. Aalo pitää kovaa ääntä ja hänen ilmeensä on surullinen ja hätäntynyt.

Avustaja vetää Aalolle tuolin nurkkapöydästä. Aalo ottaa tuolista kiinni ja alkaa kuljettaa sitä kohti suurempaa pöytää, jossa osa muista oppilaista jo askartele. Avustaja sanoo Aalolle: "Eiku anna sen tuolin olla" ja osoittaa suurempaa pöytää. Aalo vastaa tähän: "Buuhuuuuuu" ja hypähtää ilmaan huutaen: "Eiiiiii". Aalo huutaa, karjuu, kiljuu ja hyppii 20 sekuntia ennen kuin istuu suuremman pöydän ääreen, jossa hän aloittaa vappunaamarin leikkaamiseen saman tien, kun saa kaikki välineet eteensä. Siirtymätilanteeseen meni aikaa 2 minuuttia 10 sekuntia.

5.2.2 Siirtymätilanteessa käytetyt kommunikointimenetelmät

Kielellinen kommunikaatio ja puheen ei-kielelliset ominaisuudet

Opettaja päättää ohjeistuksensa sanoin: "Ja sit ei muuta kuin työnäälle ja työniloa kaikille. Nyt saa mennä", jolloin luokan oppilaat ja avustajat alkavat liikkua epämääräisesti. Aalo siirtyy luokan etuosaan pensselien luokse ja ottaa yhden pensselin käteensä. Kun avustaja yrittää irrottaa Aalon kädestä pensselin pois, hän ei puhu Aalolle mitään. Aalo vastaa tähän "nee" ja myöhemmin hän sanoo "eiii odota nnnrrr". Hän painottaa sanaa "odota". Aalon kielellinen kommunikointi on tulkintani mukaan kielteistä ja hän

hiljenee, kun saa pensselin takaisin käteensä. Aalo ei ymmärrä, miksi ei saisi ottaa pensseliä, jos kohta on tarkoitus maalata. Hän ei tiedä, että hänen tulee ensin askarrella naamari ja sitten vasta maalata perhonen, koska tätä ei ole kerrottu hänelle.

Avustaja ottaa Aalon kantaman tuolin itselleen ja lähtee kuljettamaan sitä toiselle puolelle huonetta. Avustaja ei kerro Aalolle, miksi hän ottaa häneltä tuolin ja mitä seuraavaksi tapahtuu. Aalo siirtyy maalipurkkien luo, koska todennäköisesti luulee sen olevan tarkoitus, sillä hänelle ei ole kerrottu mihin hänen tulisi mennä. Toinen avustaja syöksyy Aalon luo sanomalla kovalla äänellä ”Aalo, ei”. Aalo tietää tehneensä väärin, kun toinen avustaja painottaa hänen nimeään ja sanoo hiljaisemmalla äänellä ”ei”, minkä seurauksena Aalo lähti eri suuntaan. Aalo tunnisti siis oman nimensä kuullessaan tehneensä väärin, käytetäänkö hänen nimeään siis useinkin kielteisissä tilanteissa?

Aalo äänтелеe: ”zigidizigidi *bdää bdää bdää*” ja hänen ilmeestään näkee, että olo on hätäntynyt. Oppilas ei todennäköisesti yhtään tiedä, mitä tulisi tehdä ja mihin mennä, koska kaikki tähän mennessä hänen kokeilemansa asiat on olleet väärin eikä kukaan ole kertonut ohjeita. Avustaja ohjaa Aalon kohti tiettyä tuolia, mutta kun Aalo ottaa sen käteensä, niin avustaja sanoo ”eiku anna *sen* tuolin olla”. Tässä vaiheessa Aalo hermostuu täysin ja purkaa hermostuneisuuttaan huutamalla, karjumalla ja kiljumalla 20 sekunnin ajan. Kun Aalo istahtaa vihdoin tuolille, avustaja sanoo hänelle: ”Mennään hakemaan nalletavarat... nämä” ja osoittaa naamaritarvikkeita. Avustaja hakee nämä Aalolle ja kun Aalon edessä on sakset ja kartonkia, tietää hän vihdoin mitä tulee tehdä. Hän aloittaa naamarin leikkaamisen ja rauhoittuu.

Ei-kiellellinen kommunikaatio: ilmeet, katse, eleet, kädet ja kosketus

Avustajan kasvoniilmeet pysyvät koko tilanteen ajan melko samanlaisina. Kun avustaja yrittää irrottaa pensselin Aalon kädestä, on hänen kasvoillaan pieni jännittynyt hymy. Avustajan silmät suurenevat, kun opettaja puhuu hänelle, mikä viestii siitä, että hän on kiinnostunut mitä opettaja kertoo hänelle. Ilme

muuttuu hymyilyksi, kun hän lähtee kantamaan tuolia oppilaan puolesta. Tässä hetkessä avustaja vaikuttaa kasvojen ilmeiden perusteella olevan varmimmillaan. Tämän jälkeen koko lopputilanteen ajan kasvot ovat melko ilmeettömät – avustaja ei hymyile, mutta ei myöskään rytistä kasvojaan tai suurena silmiään osoittaakseen jotain tietynlaista tunnetilaa.

Siirtymätilanteessa ei avustajan ja Aalon välillä ole missään vaiheessa molemminpuolista katsetta eli katsekontaktia. Suurimmaksi osaksi kaikissa niissä hetkissä, kun avustaja ja Aalo ovat lähellä toisiaan, on avustaja Aalon selän takana, mistä hän katsoo Aaloa kohti takaraivoa. Tällainen katse on tulkintani mukaan valvovaa. Avustaja vilkaisee tilanteen aikana kolme kertaa Aaloa kasvojen alueelle. Näistä ensimmäisen kerran hän vilkaisee Aaloa kasvoihin oppilaan huutaessa ja heiluessa 20 sekunnin ajan. Toisen ja kolmannen kerran Aalon istuessa pöydän äärellä, jolloin avustaja kertoo hakevansa hänelle askartelutarvikkeet. Avustaja ei pyri aktiivisesti hakemaan katseen kautta kontaktia oppilaaseen.

Avustajan elekieli on melko vaatimatonta. Hän osoittaa tilanteen aikana kerran kädellään, mihin suuntaan Aalon tulisi mennä. Tällöin Aalo oli ottamassa väärää tuolia ja avustaja ohjasi häntä kohti suurta pöytää. Aalon katse ohjautuu siihen suuntaan, mihin avustajan käsi osoittaa, eli tämä oli selvästi hyödyllinen kommunikointikeino. Tämä on kuitenkin tilanteen ainoa hetki, kun avustaja käyttää käsiään, muuten ne lepäävät hänen vierellään. Avustaja kumartaa yläselkäänsä ja tuo kasvojaan lähelle Aalon kasvoja aina, kun ottaa oppilaaseen kontaktia. Tällä tavalla hän ikään kuin tulee lähemmäs oppilaan tasoa ja kommunikoi, että on kenties valmis olemaan oppilaan kanssa vuorovaikutuksessa. Oppilaan huutokohtauksen aikana avustaja tuo kasvonsa lähelle Aaloa, mutta heti kun Aalo lopettaa heilumisen, kääntää avustaja hänelle selkäänsä. Tämän seurauksen oppilas alkaa heilua välittömästi uudelleen.

Aalon avustaja ottaa häneen paljon kontaktia kosketuksella. Avustaja koskee Aaloa kädellään tilanteen aikana yhteensä 40 sekunnin ajan. Kosketus sijoittuu Aalon yläselän alueelle, olkapäihin ja käsivarsiin. Kosketuksella

osoitetaan tilanteessa lämpöä lasta kohtaan, mutta se on osittain myös ohjaavaa. Kun avustaja ja Aalo kulkevat yhdessä, pitää avustaja kättään Aalon olkapääällä, jolloin hän voi myös pienellä työntävällä liikkeellä ohjata oppilasta oikeaan suuntaan. Koskettaen toista ihmistä samalla, kun katsoo muualle tai tekee muuta, voi myös aistia, että toinen pysyy koko ajan lähellä. Tällä tavoin kosketuksen voi lukea myös yhtenä keinona kontrolloida tilannetta. Siirtymätilanteen alkuvaiheessa avustajan yrittäessä ottaa pensseli pois Aalon kädestä, lähestyy hän Aaloo takaapäin ja ottaa käsillä kiinni Aalon käsivarsista. Tämä takaapäin tuleva yllättävä kevyt kiinnipito lienee oppilaalle uhkaava, sillä hän riuhtaisee kätensä pois avustajan otteesta. Vaikka siirtymätilanteessa on paljon kosketusta, en pysty tulkitsemaan sitä määrätietoisena kontaktin ottokeinona, koska kosketukseen ei yhdisty esimerkiksi katsekontaktin hakemista tai selkeiden ohjeiden antamista.

5.2.3 Siirtymätilanteen yhteenveto

Siirtymätilanteessa on tulkintani mukaan käytetty vain vähän myönteisen kommunikoinnin keinoja (ks. taulukko 3). Myönteistä kommunikointia on tilanteessa avustajan kosketus ja sen avulla liikkeen ohjaaminen oikeaan suuntaan. Tätä vastoin kielteistä kommunikointia on ristiriitaisuus, mikä toistuu useasti. Miksi ei saa ottaa pensseliä ja maalia, jos kohta maalataan? Miksi ei saa kantaa tuolia, jonka avustaja juuri pyysi ottamaan? Lisäksi negatiiviseksi kommunikaatioksi voi kutsua sitä, ettei kommunikointia juurikaan tilanteessa ollut. Avustaja on lähes koko ajan melko ilmeetön ja vähäinen puhe on hiljaista ja matalaa. Avustajan kehonviesti on epävarmaa, mistä tulee tunne, että hän ei tiedä mitä tekisi. Epävarma kehon orientaatio näkyy siinä, että hän jättää lapsen paljon yksin ja yrittää nopeasti hoitaa jotain muuta. Avustajalla on ongelmia muodostaa vuorovaikutussuhde lapseen, mutta hän yrittää silti kontrolloida ottamalla hänen kädestään kaiken (pensselin ja tuolin) pois. Lisäksi kieltäminen aiheuttaa Aalossa selvästi ahdistusta, mikä näkyy hänen käyttäytymisessään.

Siirtymätilanteen viimeinen vaihe, jossa Aalo rauhoittuu ja alkaa askarrella kertoo siitä, että Aaloo olisi auttanut jo ennen siirtymätilanteen alkua selvä

kommunikointi siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Häntä olisi voinut auttaa kertoen kielellisesti, että ensin mennään suuren pöydän ääreen askartelemaan vappunaamari ja tätä olisi voinut tukea kuvakommunikoinnin avulla. Aalon kohdalla olisi myös visuaalinen vihje voinut toimia hyvin, koska hän ymmärsi toiminnan tarkoituksen heti, kun näki sakset ja kartonkia.

TAULUKKO 3. Siirtymätilanteen keskeisimmät tulokset.

Oppilaan käytös	Opettajan / avustajan kommunikointi	Seuraus
Aalo hakee pensselin	Avustaja yrittää irroittaa pensselin sanomatta mitään	Aalo ahdistuu
Aalo ottaa maalipurkin käteensä	Avustaja kieltää	Aalo ahdistuu
Aalo kävelee tilassa	Avustaja koskee yläselkään ja ohjaa kevyesti	Aalo menee sinne, mihin hänen kuuluu mennä
Aalo ottaa itselleen tuolin	Avustaja kieltää ottamasta kyseistä tuolia	Aalo ahdistuu
Aalo on ahdistunut ja huutaa	Avustaja yrittää hakea katsekontaktia, tulee lähelle	Aalo rauhoittuu hetkeksi
Aalo on hetken rauhoittunut	Avustaja kääntää katseen muualle	Aalo ahdistuu uudelleen
Aalo istuu paikoillaan	Avustaja tuo hänelle askartelutarvikkeet	Aalo rauhoittuu ja alkaa askarrella

Taulukossa 3 on jaoteltu siirtymätilanteen aineistosta keskeisimmät tulokset omille riveillensä. Tulokset on kirjoitettu taulukkoon yksinkertaiseen muotoon aineistoni ja tulkintani pohjalta – tarkemmat tulkinnat ovat luettavissa ennen taulukkoa. Taulukkoon 2 verraten siirtymätilanteen aineistossa ja tuloksissa keskitytään vain Aalo-oppilaan ja hänen avustajan väliseen vuorovaikutukseen. Täten taulukkoon kirjoitetut tulokset etenevät aikajärjestyksessä.

5.3 Minkälainen kommunikaatio ohjaa autismin kirjon oppilasta myönteiseen käyttäytymiseen yksilönohjaustilanteessa?

5.3.1 Yksilönohjaustilanteen aloituksen kuvaus

Emeli-oppilas saapuu parityökori kädessään luokan ryhmäopetustilaan. Hän kävelee ensin kohti suurta pöytää, mutta avustaja osoittaa ovelta kädellään ja sanoo: ”Emeli, mene sinne... jonnekin... pöytään.” Emeli kääntää katseensa avustajaa kohti ja siirtyy pienemmän pöydän äärelle. Emeli asettelee pöydän ääressä olevaa kaksi tuolia vastakkain ja alkaa heijata käsiään pänsä vieressä. Hän vilkuilee välillä ryhmäopetustilan ovelle päin. Hetken kuluttua opettaja saapuu Emelin luo, mutta meneekin vielä hakemaan silmälasinsa. Emeli hymyilee.

Opettaja saapuu uudelleen Emelin luo ja istuu häntä vastapäätä, juuri kuten Emeli oli asettanut tuolit. Opettaja pyytää Emeliä samantien antamaan vasemman käden toistamalla ”vasen käsi” useamman kerran ja ojentamalla oman vasemman käden. Emeli ojentaa opettajalla ensin oikean käden, mutta toisella kerralla vasemman käden, johon opettaja vastaa ”hyvä”. Opettaja painelee Emelin vasenta kättä ja tämän jälkeen pyytää samalla tavalla Emeliä ojentamaan oikean käden. Emeli seuraa käsiensä painelua katseellaan. Myös opettaja seuraa katsellaan käsien painelua, mutta välillä hän katsoo myös Emeliä silmiin.

Käsien painelun jälkeen opettaja taputtaa omaa vastakkaista jalkaansa pyytämällä Emeliä ojentamaan vasemman jalan. Oppilas ojentaa vasemman jalkansa opettajan vastakkaisen jalan päälle. Opettaja silittää ja taputtaa Emelin molemmat jalat samalla kaavalla kuin aiemmin kädet. Samanaikaisesti opettaja kysyy Emeliltä, oliko hänellä kivaa jossain, johon Emeli vastaa lyhyesti: ”Joo”. Jalkojen jälkeen opettaja siirtyy painelemaan Emelin vatsaa ja kylkiä kommunikoiden koko ajan, mitä tekee. Tämän jälkeen opettaja osoittaa Emelin leukaa ja olkapäitä pyytäen Emeliä toistamaan sanat leuka ja olkapäät. Emeli vastaa: ”leuka” ja ”olka”. Opettaja kehuu Emeliä toistamalla sanaa ”hyvä” ja siirtyy silittämään oppilaan selkää, jolloin Emeli

painaa päänsä opettajan olkapäälle. Tämän jälkeen opettaja tekee kädellään kiertoliikkeen ja pyytää Emeliä kääntämään tuolin.

5.3.2 Yksilönohjauksessa käytetyt kommunikointimenetelmät

Kielellinen kommunikaatio ja puheen ei-kielelliset ominaisuudet

Opettaja sanoo nousevalla intonaatiolla ”no niin” istuessaan Emeliä vastapäätä. Emeli lopettaa käsien heijaamisen välittömästi ja ojentaa opettajalla oikean kätensä. Opettaja jatkaa: ”*sitten* anna vasen, anna *vasen käsi*, vasen käsi, vasen käsi, vasen käsi, *hyvä*”. Emeli toistaa opettajan perässä: ”vas” ja ojentaa vasemman kätensä opettajalle. Opettajan sävelkorkeus on koko ajan nouseva, mikä kuulostaa ystävälliseltä. Hän myös toistaa sanan ”vasen käsi” niin monta kertaa, että oppilas ojentaa vasemman käden ja luo täten vuorovaikutuksen heidän välilleen, sillä hän ei esimerkiksi vain ota oppilaan vasenta kättä. Toistaminen johtaa myös siihen, että oppilas itse alkaa tavata sanaa ”vasen”. Heti, kun oppilas on ojentanut vasemman kätensä, opettaja kehuu häntä yksinkertaisesti sanalla ”hyvä”.

Seuraavaksi opettaja pyytää oikean käden sanomalla jälleen nousevalla intonaatiolla: ”oikea käsi, oikea käsi”. Oppilas ojentaa saman tien oikean kätensä opettajalle. Samalla tavalla opettaja pyytää myös ensin vasemman jalan ja sitten oikean jalan. Aina, kun Emeli ojentaa jonkin ruumiinosansa opettajaa kohti, niin opettaja kehuu sanomalla ”hyvä” tai ”hienosti”. Hän käyttää siis samaa struktuuria kommunikoinnissaan koko ajan. Kun opettaja painelee Emelin oikeaa jalkaa, kysyy hän samalla, onko Emelillä ollut kivaa jossain. Opettaja rentouttaa tunnelmaa ohimenevällä kysymyksellä. Emelin vastaus on yksinkertainen ”joo”, mistä voi päätellä hänen ymmärtäneen kysymyksen ainakin jollain tasolla.

Opettajan siirtyessä painelemaan Emelin vatsaa, muuttuu hänen puheensa todella hiljaiseksi ja kertovaksi. Opettaja kertoo koko ajan Emelille, mitä hän tekee: ”Painetaan nyt vielä vatsaa”. Vatsan painelun jälkeen opettajan intonaatio muuttuu taas nousevaksi ja äänen korkeus kimeämmäksi, kun hän

pyytää Emeliä toistamaan sanat "leuka" ja "olkapäät". Sävelkorkeudessa tapahtuu selvä muutos, kun tilanne muuttuu opetusmaisemmaksi. Tämän jälkeen opettaja silittää Emelin selkää, jolloin he samalla halaavat. Äänen voimakkuus pysyy samana, mutta intonaatio muuttuu nousevasta tasaisemmaksi. Tilanne loppuu opettajaan reippaaseen ilmaisuun: "Hyvä! Sit käännä tuoli sinne." Painotus on jälleen kehussa sekä myös lauseen verbissä.

Ei-kielellinen kommunikaatio: ilmeet, katse, eleet, kädet ja kosketus

Emeli pitää paljon suutaan auki ja myös aukoo sitä samalla kun avaa silmiään suuremmaksi tilanteessa, jossa hän odottaa opettajan saapumista hänen luokseen. Ilmeestä päätellen hän odottaa opettajaa jännittyneenä. Ilme muuttuu neutraaliksi heti, kun opettaja aloittaa vuorovaikutustilanteen. Emelin kasvoilla on koko ajan pieni hymy. Kasvonilmeiden sijaan Emelin katse kertoo tilanteessa enemmän hänen ajatuksistaan.

Tilanteen alkuvaiheessa avustaja sanoo Emelille huoneen ovelta, että hänen tulisi mennä toisen pöydän äärelle mihin oli menossa. Emeli kuulee oman nimensä ovelta päin ja kääntää katseensa sinne. Katseen kautta hän saa myös informaatiota avustajalta, joka osoittaa huoneen nurkkapöytää, jonne Emelin tulisi mennä. Emeli asettelee tuolit ja katsoo sen jälkeen koria läheltä alkaen heijata käsiään. Korin jälkeen katse siirtyy kohti luokan ovea, minkä jälkeen hän katsoo kohti lattiaa ja omia jalkojaan. Tämän jälkeen hän katsoo vielä yhteensä viisi kertaa ensin koria ja sitten kohti ovea. Katseesta päätellen hän odottaa innokkaana, että opettaja saapuu hänen luokseen tekemään yhdessä paritöitä hänen kanssaan. Käsien ja jalkojen painelun ajan sekä opettaja että Emeli seuraavat koko ajan katseellaan, mitä opettaja tekee. Opettaja vilkaisee jokaisen käden ja jalan kohdalla kerran Emeliä silmiin.

Tilanteessa muodostuu opettajan ja oppilaan välillä katsekontakti niissä hetkissä, kun opettaja pyytää Emeliä kielelliseen vuorovaikutukseen. Kun opettaja kysyy Emeliltä, oliko hänellä kivaa (siellä jossain), muodostuu

heidän välilleen pienen hetken ajaksi katsekontakti. Opettaja katsoo tässä tilanteessa pidempään Emeliä silmiin, mutta Emeli vilkaisee nopeasti opettajan kasvojen aluetta ja katsoo sitten taas muualle. Emeli vastaa opettajan katsekontaktiin myös siinä tilanteessa, kun opettaja pyytää häntä toistamaan sanat ”leuka” ja ”olkapäät”

Emeli-oppilaan eleet ennen opettajan saapumista hänen luokseen kertovat tulkintani mukaan innostuksesta, jännityksestä ja odotuksesta. Hän heijaa käsiään päänsä vierellä: vasemman käden heijausliike lähtee ranteesta, mutta oikealla kädellään hän taputtelee sormiaan yhteen. Emeli lopettaa heijaamisen välittömästi, kun opettaja ottaa häneen kontaktin. Oppilaan keho rentoutuu selvästi painelusta ja silittelystä. Hän istuu suoraselkäisenä kädet rennosti roikkuen sivulla. Opettaja käyttää paljon käsiään kommunikoidessaan Emelille. Kun hän pyytää Emeliä ojentamaan käden, hän ojentaa itse vastakkaisen käden kohti Emeliä ja kun hän pyytää Emeliä ojentamaan jalkansa, taputtaa hän omalla kädellään omaa vastakkaista jalkaansa, johon Emelin tulee jalkansa ojentaa. Opettaja käy Emelin kehonosat läpi ensin voimakkailla painalluksilla ja sitten silittäen poispäin. Painallukset ja silitykset ovat voimakkuuden lisäksi rauhallisia, mikä luo turvallisen tunnelman opettajan ja oppilaan välille. Opettajan silittäessä Emelin selkää, painaa Emeli päänsä opettajan olkapäälle. Oppilas osoittaa täten lämpöä opettajaa kohtaan. Sekä opettajan että oppilaan eleet kertovat luottamuksesta heidän välillään – kummankaan ei tarvitse pelätä mitään yllätyksellistä ja sama kuvio on selvästi toteutettu ennenkin.

5.3.3 Yksilönohjaustilanteen yhteenveto

Havainnoimani yksilönohjaustilanne on selvästi myönteisin tapaus tutkielmani kolmesta eri tilanteesta. Oppilaan toiminta pysyy koko tilanteen ajan toivotussa käyttäytymisessä, vaikka tilanteen alussa hän osoittaa heijaamisellaan jännittyneisyyttä ja levottomuutta (ks. taulukko 4). Tilanteen alussa avustaja ohjaa Emeliä siirtymään toisen pöydän äärelle, mihin hän oli jo asettumassa. Avustaja pyytää häntä siirtymään ilman, että kieltää ja toruu hänen menneen väärän pöydän äärelle. Emeli katsoo avustajaa päin ja

ymmärtää heti hänen osoittavasta kädestään, minkä pöydän äärelle hänen tulee mennä. Oppilas siirtyy eikä vaikuta ihmettelevän asiaa.

TAULUKKO 4. Yksilönohjaustilanteen keskeisimmät tulokset.

Oppilaan käytös	Opettajan / avustajan kommunikointi	Seuraus
Emeli menee väärän pöydän äärelle	Avustaja osoittaa toista pöytää ja pyytää häntä menemään siihen	Emeli siirtyy toisen pöydän äärelle
Emeli heijaa käsiään	Opettaja ei kiinnitä tähän huomiota, vaan pyytää ojentamaan käden	Emeli lopettaa heijaamisliikkeen ja ojentaa kätensä
Emeli ojentaa opettajalle väärän (oikean) käden	Opettaja toistaa uudelleen "vasen käsi"	Emeli ojentaa opettajalle vasemman käden
Emeli toimii opettajan ohjeiden mukaisesti	Opettaja kehuu Emeliä	Emeli jatkaa toimintaa
(Emeli ei tuota puhetta)	Opettaja pyytää Emeliä kommunikoidmaan käyttäen nousevaa intonaatiota	Emeli vastaa opettajan kysymykseen

Kolmannessa opetustilanteessa havainnoin yksilönohjaustilannetta. Yksilönohjaustilanteen aineiston keskeisimmät tulokset on esitetty taulukossa 4 yksinkertaisessa muodossa. Tarkemmat tulkintani yksilönohjaustilanteesta ovat esitetty taulukkoa edeltävässä ja sen jälkeisessä tekstissä.

Emeli tekee paljon heijausliikettä ennen kuin opettaja saapuu hänen luokseen. Opettaja huomaa tämän liikehdinnän, mutta ei osoita kiinnittävän siihen huomiota, vaan aloittaa napakasti yksilönohjaustilanteen pyytämällä Emeliä ojentamaan kätensä hänelle. Emeli lopettaa heijaamisen eikä tee sitä enää yksilönohjaustilanteen aikana.

Opettaja toistaa paljon puhettaan. Hän ei missään kohdassa käytä negatiivisia ilmauksia tai kiellä Emeliä jos hän esimerkiksi ojentaa väärän käden. Kieltämisen sijaan opettaja toistaa aina vain uudelleen sen, mitä oli

juuri sanonut, kunnes Emeli tietää mitä opettaja haluaa. Opettajan puheessa on myös paljon variaatiota. Hänen intonaationsa nousee heti, kun pyytää Emeliltä kontaktia tai puhetta. Kun opettaja silittää Emelin vatsaa ja selkää, laskee hänen puheen voimakkuus ja äänenpaino huomattavasti matalammaksi.

Kyseisessä yksilönohjaustilanteessa ei tulkintani mukaan ole yhtään sellaista kommunikointia, mikä ei ohjaisi oppilasta myönteiseen käyttäytymiseen. Oppilas rauhoittuu tilanteen aikana. Hänen on helppo jatkaa parityöskentelyssä akateemisiin ja arkisiin taitoihin opettajan tekemän silittelyjen ja painallusten jälkeen. Myönteiseksi kommunikoinniksi luen sen, että tilanteessa on paljon puheen toistoa, kosketusta ja oppilaan kehumista selkeillä sanoilla: ”hyvä” ja ”hienosti”.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

6.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimusaineistoni muodostui kolmesta eri oppimistilanteesta: ryhmäopetustilanteesta, siirtymätilanteesta ja yksilönohjaustilanteesta. Tärkeimmät myönteisen kommunikoinnin keinot (ks. taulukko 5) ovat tutkimustulosteni mukaan oppilaan huomion siirtäminen muualle, huomiotta jättäminen, katsekontaktin muodostaminen, kehuminen ja toistaminen, kosketus, eleet ja kädellä osoittaminen sekä strukturoidun opetuksen visuaaliset keinot.

TAULUKKO 5. Myönteisen ja negatiivisen kommunikoinnin keinot sekä lisähuomioita.

Myönteinen kommunikointi	Negatiivinen kommunikointi	Lisähuomioita
Huomion siirtäminen muualle	Epäselvä kehonkieli	Tukiviittomat, eleet, kosketus ja katsekontakti tukevat kommunikointia
Huomiotta jättäminen	Katseen kääntäminen pois	Tasainen puheääni ja ilmeettömyys eivät tue kommunikointia
Katsekontakti	Kieltäminen	
Kehuminen	Rankaiseminen	
Kosketus ja kevyt liikkeen ohjaus	Tavaran ottaminen pois kädestä ilman kommunikointia	
Kädellä osoittaminen		
Nouseva intonaatio		
Toistaminen		
Visuaalinen vihje		

Olen koonnut taulukkoon 5 tärkeimmät tulokset yksinkertaiseen muotoon. Ensimmäisessä sarakkeessa on oleellimmat myönteisen kommunikoinnin keinot, toisessa sarakkeessa negatiivisen kommunikoinnin tavat ja viimeisessä sarakkeessa on lisähuomioita niistä piirteistä, jotka tukevat ja eivät tue kommunikointia.

Oppilaan käyttäytymistä voidaan ohjata siirtämällä oppilaan huomio ei-toivotusta käyttäytymisestä muualle (Schopler 1995, 161–162). Tutkimukseni ryhmäopetustilanteessa Sasha-oppilas oli jumittunut puhumaan maailmanlopusta. Opettaja siirsi hänen huomionsa maailmanlopun ajatuksista kevyempään aiheeseen aloittamalla innokkaalla ja nousevalla intonaatiolla keskustelun Sashan edellisestä illasta, jolloin hän oli tehnyt luontohavaintoja. Päädyin samanlaiseen tulokseen tutkimukseni yksilönohjaustilanteessa, jolloin opettaja jätti Emeli-oppilaan heijaamisen huomiotta ja aloitti yksilönohjaustilanteen. Nouseva intonaatio huomion siirtämisessä kiinnitti oppilaan huomion ja puhe sai täten erilaisen merkityksen (ks. myös Argyle 1988, 151–152). Huomion siirtämiseen limittyi osittain ei-toivotun käyttäytymisen huomiotta jättäminen. Ryhmäopetustilanteessa huomion siirtäminen muualle ei auttanut Ruu-oppilasta, mutta Ruun käyttäytyminen muuttui toivottuun suuntaan, kun opettaja jätti lopulta Ruun kokonaan huomiotta. Lovaasin mukaan lapsen huomattessa, ettei hänen käyttäytymisensä johda mihinkään eikä hän saa sillä huomiota, lopettaa hän häiritsevän käyttäytymisen (Lovaas 1992, 50).

Katsekontaktin luominen johti kaikissa tutkimukseni opetustilanteissa myönteiseen käyttäytymiseen mikäli tilanne ei vaatinut huomiotta jättämistä. Merkittävin katsekontakti syntyi siirtymätilanteessa Aalo-oppilaan ja avustajan välille, kun Aalo oli raivostunut. Tällöin avustaja toi kasvonsa Aalon kasvojen lähelle ja muodosti hänen kanssaan katsekontaktin. Aalo rauhoittui tässä tilanteessa välittömästi muutaman sekunnin ajaksi, kunnes avustaja käänsi katseen pois. Katseen kääntäminen pois sillä hetkellä, kun oppilas oli rauhoittunut, ei ohjannut oppilasta myönteiseen käyttäytymiseen. Argylen mukaan katse toimii vuorovaikutuksessa merkinä ja sitä kautta oivalletaan toisten ilmaisuja (Argyle 1988, 153–154). Mikäli oppilas saa usein

voimakkaita raivokohtauksia, tulisi katsekontakti hänen ja opettajan tai avustajan välillä saada aikaan ennen opetuksen aloittamista. Mikäli katsekontaktia ei ole, ei oppilas näe opettajan antamia ohjeita. (Lovaas 1992, 57.)

Kehuminen yksinkertaisilla sanoilla ”hyvä” ja ”hienosti” johti tutkimukseni opetustilanteissa myönteisen käyttäytymisen jatkuvuuteen ja lapsen oppimisprosessiin. Ryhmäopetustilanteessa kehumista tapahtui Nuutti-oppilaan kirjoittaessa päivämäärää taululle hänen jokaisen onnistumisen kohdalla ja yksilönohjaustilanteessa Emeli-oppilas sai paljon kehuja, kun toimi opettajan ohjeiden mukaisesti. Kun lapsi opettelee jotain uutta, häntä tulisi kehua kaikissa onnistumisissa (Lovaas 1992, 131–132). Kehumisen lisäksi oppilaita ohjattiin toistamalla ohjeet useaan kertaan. Toistaminen on olennainen osa uuden opettelussa (Lovaas 1992, 81). Tulosteni mukaan kieltäminen ja rankaiseminen eivät vaikuttaneet oppilaan käyttäytymiseen myönteisesti. Lapsen kehuminen hänen onnistuessaan on siis tehokkaampaa kuin kieltäminen (Kerola ym. 2009, 162–164).

Opettajan ja oppilaan välistä kosketusta oli kaikissa tutkimukseni opetustilanteissa. Kosketus oli lähes poikkeuksetta aikuislähtöistä ja se kohdistui yleensä oppilaan yläselkään. Kosketuksella luotiin turvallisen tuntuinen oppimisympäristö ja se saattoi olla myös lapsen liikettä ohjaavaa. Opettajan ja oppilaan välistä kosketusta on pidetty tutkimusten mukaan tärkeänä osana autismin kirjon luokan opetusta. Opettaja voi oppilasta koskettaessa osoittaa huolenpitoa ja turvallisuutta sekä kiinnittää oppilaan huomion. (James 2015, 89.) Tulkintani mukaan Sashaa rauhoitti ryhmäopetustilanteessa kosketus. Kosketuksen olisi voinut tässä tilanteessa liittää myös palkitsemiksi siten, että aina kun hän ei puhu maailmanlopusta, hänen hiuksiaan silitetään. Jos ei-toivottu puhe olisi alkanut uudelleen, olisi silitys loppunut saman tien.

Tutkimukseni yksilönohjaustilanteen alussa osoitettiin kädellä Emeli-oppilas oikeaan suuntaan luokkatilassa. Kättä käytettiin tässä kielellisen kommunikoinnin tukena. Kädellä osoittaminen sekä käsillä tehdyt eleet

ohjasivat aineistossani oppilasta myönteiseen käyttäytymiseen. Sitä vastoin epäselvä kehonkieli hämmensi oppilasta eikä johtanut tilanteita toivottuun suuntaan. Epäselvän tai jopa ristiriitaisen kehonkielen lisäksi tasainen puheääni ja ilmeettömyys eivät tukeneet vuorovaikutusta luokan työntekijän ja oppilaan välillä. Eleisiin liittyy olennaisesti vastavuoroinen katsekontakti opettajan ja oppilaan välillä, koska muuten oppilas ei välttämättä näe opettajan eleitä (Lovaas 1992, 57). Opettajan eleet ja kädellä osoittaminen auttavat oppilasta ymmärtämään opettajan puhetta (Roth 2001, 377). Kehollista kommunikointia ei voi liikaa korostaa – etenkin opettaja käytti paljon käsiä, ilmeitä, eleitä ja katsetta osana kommunikointia, mitä kautta hän pystyi osoittamaan empatiaa. Tämä myös vaikutti helpottavan vuorovaikutuksen syntymistä autismin kirjon oppilaan ja luokan työntekijän välillä.

Tulosteni mukaan siirtymätilanteessa olisi voitu käyttää visuaalista vihjettä, koska tilanne oli oppilaan kannalta kaoottinen, kunnes hän sai eteensä sakset ja kartonkia, joista ymmärsi seuraavan tehtävän. Visuaalinen vihje toimii strukturoidun opetuksen välineenä siten, että oppilaalle annetaan vihje (tässä tilanteessa esimerkiksi sakset) käteen ja hän kuljettaa sen seuraavaan paikkaan (Hume ym. 2014, 40). Tekemisestä toiseen siirtyminen oli Aalo-oppilaalle vaikeaa ja hänen tilanteensa voisi kartoittaa 4-vaiheisen työkalun avulla (Hume ym. 2014, 35–44). Työkalun ensimmäinen ja toinen vaihe on tutkimuksessani jo kartoitettu: Aalo tarvitsee siirtymäavustusta tekemisestä toiseen siirtyessä ja visuaalinen vihje voisi toimia hänellä siirtymäavustajana. Seuraavaksi siirtymäavustus (visuaalinen vihje) tulisi ottaa käyttöön ja viimeisenä arvioida työkalun vaikutusta.

Visuaalisen vihjeen lisäksi siirtymätilanteita olisi hyvä muistaa pohjustaa (Hume ym. 2014, 37) etukäteen, sekä käyttää enemmän ensin-sitten -korttia, joka olisi voinut myös Aalon siirtymätilanteessa helpottaa hahmottamista, että ensin leikataan naamari ja sitten maalataan perhonen (Hume 2008; Hume ym. 2014, 40). Aalolla ja hänen avustajallaan ei ollut selvää tietoa siitä, mihin päin huonetta heidän tulisi mennä ja kummasta askartelusta aloittaa. Kukaan ei sanonut missään vaiheessa Aalolle, että hänen tulee aloittaa suuren

pöydän äärellä naamarin askartelusta ja sen jälkeen maalata perhonen. Aalo osoitti hakemalla pensselin ja menemällä maalipurkkien luokse, että haluaisi ensin maalata. Tällaisessa tilanteessa hänelle olisi voinut selittää yksinkertaisesti, että ”ensin askarrellaan naamari, sitten maalataan perhonen”. Puheen lisäksi ensin-sitten -kortti olisi ollut tässä tilanteessa hyödyllinen (Hume ym. 2014, 40).

Strukturoidun opetuksen keinoja käytettiin kuitenkin etenkin ryhmäopetustilanteessa kiitettävästi. Taululle oli hahmoteltu aamupiirin eri alueet ja viikon jokainen aamupiiri noudatti samaa kaavaa, samassa järjestyksessä. Yksilönohjaustilanteen aloitus tehtiin myös jokainen kerta samaa struktuuria noudattaen. Ajan selkeyttäminen visuaalisin keinoin helpottaa autismin kirjon oppilaan ymmärrystä ajankulusta – kuinka kauan meneillään oleva toiminto kestää ja milloin siirrytään seuraavaan toimintoon (Ikonen & Suomi 1998, 165; Kerola 2001, 150–151).

Väitän, että autismin kirjon oppilaat voivat oppia myönteisen kommunikoinnin kautta aavistamaan, minkälainen käyttäytyminen on toivottua. Vähintään myönteinen ja strukturoitu kommunikointi helpottavat autismin kirjon oppilaita toiminnanohjauksessa. Siirtymätilanteen pohjustaminen, erilaisten kommunikointikeinoja käyttäminen ja selvät ohjeet vievät toimintaa eteenpäin ja vähentävät oppilaan ahdistusta siitä, ettei tiedä mitä tilanteessa tapahtuu.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, minkälainen kommunikointi ohjaa autismin kirjon oppilasta myönteisesti erilaisissa oppimistilanteissa. Olin toisin sanoen kiinnostunut, minkälainen kommunikointi on myönteistä ja minkälainen negatiivista. Keskityin tässä tutkimuksessa autismin kirjon luokan työntekijöiden kommunikointikeinoihin kolmessa eri opetustilanteessa. Tilanteet olivat ryhmäopetustilanne, siirtymätilanne ja yksilönohjaustilanne. Ennen havainnointijakson aloittamista ajatukseni oli havainnoida nimenomaan erilaisia tilanteita enkä tullut ajatelleeksi, että olisin voinut keskittyä vain esimerkiksi siirtymätilanteisiin. Koin havainnoimani

siirtymätilanteen todella mielenkiintoiseksi tapaukseksi, vaikka se oli myös vaikein, koska siinä oppilas koki selvästi todella paljon ahdistusta. Litterointivaiheessa olin harmissani siitä, ettei minulla ollut enempää videomateriaalia erilaisista siirtymätilanteista esimerkiksi sisältä ulos tai ruokailusta vessaan siirryttäessä. Tutkimuksen aineiston olisi voinut koota myös keskittymällä ainoastaan tietynlaisiin opetustilanteisiin, jolloin esimerkiksi siirtymätilanteisiin olisi voinut syventyä enemmän ja saada kuvauksia myös onnistuneista siirtymistä.

Olin kuitenkin rajannut videohavainnoinnin luokkatilaan, koska esimerkiksi käytävällä havainnoidessa olisi kameran kuvasta pitänyt jatkuvasti rajata koulun muut oppilaat pois ellei heidän kaikkien vanhemmilta olisi ollut tutkimukseen lupa. Luokassa havainnointi oli kuitenkin siinä mielessä rikastuttavaa, että sain taltioitua todella myönteisiä tilanteita, joissa luokan työntekijän ja oppilaan välinen vuorovaikutus toimii ja käyttäytyminen ohjautuu nimenomaan myönteiseen suuntaan. Tällä tavalla sain myös itselleni tietoa myönteisistä kommunikointikeinoista tulevaisuuden erityisopettajan työtä varten.

6.3 Kehittämisajatukset ja jatkotutkimukset

Tätä tutkimusta voisi syventää pidemmälle keräämällä laajemmin aineistoa ja laajentamalla aineistoa yhden autismin kirjon luokan ulkopuolelle. Aineistoa voisi kerätä eri kaupungeista ja erilaisista luokista. Tässä tutkielmassa keskityin nimenomaan siihen, millainen kommunikointi vaikuttaa autismin kirjon oppilaaseen myönteisesti, mutta tutkielman teon aikana aloin kiinnostua kieltämisen vaikutuksista autismin kirjon oppilaaseen. Kieltäminen ja ei-sanon käyttö on helppoa, mutta ohjaako se oppilasta toimimaan toivotulla tavalla? Tutkimustulosteni mukaan oppilaat ahdistuivat jokaisessa tilanteessa, jossa heitä kiellettiin tekemästä jotain. Vaikka he saattoivat lopettaa ei-toivotun tekemisen, niin he viestivät kehonkielilläään ja käytöksellään ahdistusta. Huuto- ja holtiton heiluminen eivät kokemukseni mukaan ole sen enempää toivottua, kuin jokin muu kiellettyksi nähty tekeminen, kuten maailmanlopusta jatkuva puhuminen.

Kieltämisen vaikutusten lisäksi aihetta voisi jatkaa mielen teorian näkökulmasta. Voisi olla kiinnostavaa tehdä jatkotutkimusta siitä, oppiiko autismin kirjon lapsi aavistamaan myönteisen kommunikoinnin ja palkitsemisen kautta, minkälainen käyttäytyminen luetaan hyväksytyksi ja myönteiseksi. Tutkimustulosteni mukaan autismin kirjon lapsi tietää ainakin ylläpitää myönteistä käyttäytymistä, kun hänelle osoitetaan myönteisyyttä ja mahdollisesti siitä myös palkitaan. Jatkotutkimusten kannalta olisi mielenkiintoista tutkia, kehittyvätkö autismin kirjon lapsen miellestämisen taidot tätä kautta.

7 LÄHTEET

Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.

Aarons, M. & Gittens, T. 2002. The Handbook of Autism – A Guide for Parents and Professionals. London: Routledge.

Alexandersson, U. 2011. Inclusion in Practice: Sofia's Situations for Interaction. *International Journal of Special Education* 26 (3), 114–123.

Alho-Näveri, L., Ikonen, T., Karjala, M., Kortelainen, S., Ruotsalainen, T., Salmi, K. & Sauna-aho, O. 2011. Autismikäsikirja 1.0. Mäntsälä: Eteva kuntayhtymä.

Argyle, M. 1988. *Bodily Communication*. Toinen painos. London: Routledge.

Suomen Aspergeryhdistys. 2014. Autismi- ja Aspergerliiton tiedotuspolitiikkaa koskeva kannanotto. Viitattu 11.8.2016 <http://www.asy.fi/autismi-ja-aspergerliiton-tiedotuspolitiikkaa-koskeva-kannanotto.html>

Autism Research Institute. 2014. Bernard Rimland's Infantile Autism: The book that changed autism. Viitattu 2.8.2016 <https://www.autism.com/50thanniversaryinfantileautism>

Baron-Cohen, S. 1999. *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*. London: A Bradford Book.

Biklen, D. 2005. Framing autism. Teoksessa D. Biklen, R. Attfield, L. Bissonnette, L. Blackman, J. Burke & A. Frugone ym. (toim.), *Autism and The Myth of The Person aAone*. New York: New York University Press, 22–79.

Bogdashina, O. 2003. Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: Different Sensory Experiences – Different Perceptual Worlds. London: Jessica Kingsley Publishers.

Bogdashina, O. 2006. Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome. Do We Speak The Same Language? 3. painos. London: Jessica Kingsley Publishers.

Boucher, J. 2009. The Autistic Spectrum: Characteristics, Causes and Practical Issues. London: SAGE Publications Ltd.

Flewitt, R. 2006. Using Video to Investigate Preschool Classroom Interaction: Education Research Assumptions and Methodological Practices. Teoksessa J. Hughes (toim.) SAGE Visual Methods. London: SAGE Publications Ltd, 267–293.

Ekman, P. 1977. Facial Expression. Teoksessa A. Siegman ja S. Feldstein (toim.) Nonverbal Behavior and Communication. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 97–116.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Frith, U. 2003. Autism: Explaining the Enigma. Toinen painos. Oxford: Blackwell Publishing.

Hill, E. & Frith, U. 2003. Understanding autism: Insights from mind and brain. Teoksessa Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 281–289.

Hume, K. 2008. Transition Time: Helping Individuals on the Autism Spectrum Move Successfully from One Activity to Another. The Reporter 13(2), 6–10. Viitattu 19.3.2016. <http://www.iidc.indiana.edu/pages/transition-time-helping->

individuals-on-the-autism-spectrum-move-successfully-from-one-activity-to-another

Hume, K., Sreckovic, M., Snyder, K. & Carnahan, C. 2014. Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children*, 47, 35–45.

Huhtanen, K. (toim.) 2011. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Ikonen, O. & Suomi, A. 1998. Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Autismi: teoriasta käytäntöön*. Juva: Atena, 154–205.

James, A. W. 2015. *Autism and Appropriate Touch. A Photocopiable Resource for Helping Children and Teens on the Autism Spectrum Understand the Complexities of Physical Interaction*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Kerola, K. 2011. Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus – strukturoitu opetus. Teoksessa K. Launonen & A-M Korpijaakko-Huuhka. (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt: Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. 7. painos. Helsinki: Gaudeamus, 167–190.

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

Kerola, K. (toim.) 2001. *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Porvoo: PS-kustannus.

Kontu, E. 2004. *Mielen ja musiikin ikkunat autismiin – mielen teoria ja kommunikaatiosuhde -tapaustutkimuksia*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka – aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Loukusa, S. 2011. Autismin kirjon häiriöihin liittyvät pragmatiikan vaikeudet. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) Lapset kieltä käyttämässä: Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–146.

Lovaas, O.I. 1992. Kehitysvammaisten lasten opettaminen – Minä-kirja. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Lovaas, O. I., Newsom, C., & Hickman, C. 1987. Self-stimulatory behavior and perceptual reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 45–68.

Manninen, P. 2001. Mielen teoria normaalisti kehittyneillä ja autistisilla henkilöillä. Teoksessa L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo & M. Siikanen. Jaettu ilo. Autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen. Helsinki: Puheterapeuttien kustannus, 62–69.

Nieminen-von Wendt, T. 2004. On The Origins and Diagnosis of Asperger Syndrome: A Clinical, Neuroimaging and Genetic Study. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Papunet. Materiaalia kommunikoinnin tukemiseen. 2016. Viitattu 10.8.2016. <http://papunet.net/materiaalia/ideat/ensin-sitten>

Pihlaja, P. 2005. Pedagogisen kontekstin merkitys ja arviointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen, & T. Orellana, (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 16–26.

Roberts, J. M.A. 2014. Echolalia and Language Development in Children with Autism. Teoksessa J. Brock (toim.) Communication in Autism. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Rosenhall, U., Nordin, V., Sandström, M., Ahlsén, G. & Gillberg, C. 1999. Autism and Hearing Loss. Journal of Autism and Developmental Disorders October 1999, 29 (5), 349–357

Roth, W-M. 2001. Gestures: Their Role in Teaching and Learning. Review of Educational Research. 71 (3), 365–392.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 29.7.2015 <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>

Schopler, E. 1995. Behavior management. Teoksessa E. Schopler (toim.) Parent Survival Manual. New York: Plenum Press, 112–175.

Stake, R. 2003. Case Studies. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln The SAGE Handbook of Qualitative Research. London: SAGE Publications Ltd, 236–247.

von Tetchner, S. & Martinsen, H. 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Time timer. Products. 2016. Viitattu 10.8.2016
<http://www.timetimer.com/collections/timers>

Timonen, T. & Tuomisto, M. 1998. Autismi: Käsite ja teoria. Teoksessa O. Ikonen (toim.), Autismi. Teoriasta käytäntöön. Juva: Atena, 11–52.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

WHO. 2016. Disorders Psychological Development F80–F89. Viitattu
10.8.2016 <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/F80-F89>

Wing, L. 2012. Autismspektrum : Handbok för föräldrar och professionella.
Stockholm: Studentlitteratur.

8 LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupahakemus oppilaiden vanhemmille.

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Opiskelen Turun yliopistossa ja pääaineeni on erityispedagogiikka. Haen tutkimuslupaa opintoihini kuuluvan pro gradu -tutkielman tekemiseksi. Ohjaajanani toimii dosentti Päivi Pihlaja.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää miten myönteinen kouluympäristö vaikuttaa lapsiin, joilla on autismin kirjon piirteitä. Tarkoitukseni on tehdä lapsenne luokassa havainnointityötä seuraten opettajan ja lapsien välistä kommunikointia. Lisäksi analysoin luokan strukturoitua ympäristöä.

Havainnoin luokan toimintaa ja ympäristöä neljän päivän ajan, joista kahtena viimeisenä päivänä videokuvaan luokan yhteisiä ryhmätilanteita. Pysin toteuttamaan havainnoinnin mahdollisimman huomaamattomasti ja olemaan kaikin tavoin häiritsemättä opetusta. Suoritan havainnointivaiheen 27.4.–30.4. välisenä aikana.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäännökset) liittyviä ohjeita. Tutkimukseen osallistuvilla ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta. Pyydän lasten vanhemmilta luvan siihen, että saan tehdä havainnointityötä kyseisessä luokassa ja videokuvata materiaalia, mikä päättyy vain omaan tutkimukselliseen käyttööni.

Uskon, että tutkimuksestani on hyötyä myönteisen ja strukturoidun kouluympäristön suunnittelussa ja kehittämisessä autismin kirjon luokassa. Annan mielelläni tutkimuksesta myös lisätietoja, yhteystiedot alla.

Terveisin, opiskelija Eeli Leinonen, XXXXXXXXXX

Lapsen nimi: _____

SAA/EI SAA olla mukana luokassa tehtävässä havainnoinnissa ja näkyä videokuvassa.

Vanhemman allekirjoitus
