

1332

”ETKÖ TIIÄ, ETTÄ ASPERGERIT HIIHTELEE OMIA LATUJAAN!”

LUOKANOPETTAJAN KOKEMUKSIA ASPERGER-LAPSEN OPETTAMISESTA
YLEISOPETUKSEN RYHMÄSSÄ

Tina Perttula & Jerina Puhto

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Chydenius-Instituutti

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kevät 2002

Tiivistelmä

Perttula, T. & Puhto, J. 2002. "ETKÖ TIIÄ, ETTÄ ASPERGERIT HIIHTELEE OMIA LATUJAAN!" Luokanopettajien kokemuksia Asperger-lapsen opettamisesta yleisopetuksen ryhmässä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti, 113 s.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ilmiötä, kuinka luokanopettajat kokevat AS-oppilaan opettamisen yleisopetuksen ryhmässä. Keskeisiä teema-alueita ovat luokanopettajien AS-oppilaiden kuvaukset, AS-oppilaan opetukseen liittyvät seikat, yhteistyömuodot ja tukitoimet sekä luokanopettajien mielipiteet AS-oppilaan integraatiosta. Tutkimuksen pyrkimyksenä on osaltaan ottaa osaa keskusteluun ja mielipiteiden vaihtoon, jota kasvatuksen ja opetuksen kentällä käydään, kun nykyisessä koulumaailmassa on yhä enenevässä määrin pyrkimyksenä integroida eli sijoittaa erilaisia tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksen ryhmiin.

Teoriaosassa käsitellään Aspergerin oireyhtymän ja autismin suhdetta, koska oireyhtymä luokitellaan autismin kirjon itsenäiseksi alaryhmäksi. Aspergerin oireyhtymä on neurobiologinen keskushermoston kehityshäiriö, minkä syitä ei tarkasti tunneta. Tyypilliset oireyhtymän piirteet näkyvät henkilön vaikeuksina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja käyttäytymisessä. Teoriaosassa selvitetään myös integraatio- ja inkluusiokäsitteitä sekä tutkimuksia opettajien integraatiokäsityksistä ja mitä integraatio tai inkluusio vaativat luokanopettajilta. 1970-luvulla Suomessa on ryhdytty käyttämään yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteen sulauttamisesta integraatiokäsitettä. Inkluusio koulumaailmassa tarkoittaa kaikille oppilaille yhteistä koulua.

Tutkimus on otteeltaan laadullinen ja tapaustutkimuksen kaltainen. Lähestymistapa tutkimusilmiöön on hermeneuttinen ja fenomenologinen, jolloin tavoitteena on tutkimuskohteen mahdollisimman syvällinen tulkinta ja ymmärtäminen siten, että tutkittavien elämämaailman merkitysyhteydet säilyvät mahdollisimman muuttumattomana ja sellaisena, kuin se näyttäytyy ihmisten kokemuksena. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoidulla teemahaastattelulla kolmelta luokanopettajalta, jotka ovat opettaneet AS-oppilasta yleisopetuksen opetusryhmässä. Haastatteluaineiston analyysissa on sovellettu Amedeo Giorgin fenomenologista psykologian analyysimenetelmää.

Tutkimus osoittaa, että AS-oppilaan opettaminen yleisopetuksen oppilasryhmässä on luokanopettajille sekä samalla vaativa haaste että mahdollisuus. Etenkin luokanopettajat kokevat AS-oppilaan sosiaalisen taitamattomuuden ja AS-oppilaan muiden yksilöllisten sekä toisten oppilaiden yksilöllisten että ryhmän tarpeiden yhdistämisen haasteeksi opetus- ja kasvatustehtävässään. AS-oppilaan opetuksen tulee olla ennakoivaa, strukturoitua ja ohjeistuksen yksityiskohtaista ja perusteellista. Tällaisesta opetuksesta opettajien mielestä hyötyvät myös muut luokan oppilaat. AS-oppilaan opetuksen onnistuminen ja sosiaalinen kasvu yleisopetuksen ryhmässä vaativat myös hyvät tukitoimet ja yhteistyöverkostot. Opettajien kokemukset tukitoimien tarpeellisuudesta olivat vaihtelevat, mutta avustajan rooli nähtiin yhtenevässä määrin tärkeänä AS-oppilaan koulun sujumuuden ja muiden oppilaiden työrauhan edellytyksenä. AS-oppilaan integraatioon luokanopettajat suhtautuivat myönteisen realistisesti. Oleellisena nähtiin, että integroitaessa huomioidaan kokonaistilanne. Integroinnissa on arvioitava tarkasti tilannekohtaiset tekijät eli AS-oppilaan ja muun ryhmän kyvyt ja mahdollisuudet sekä saatavilla olevat tarvittavat tukitoimet.

Avainsanat: Aspergerin oireyhtymä, autismi, integraatio, inkluusio, luokanopettaja, tukitoimet, opetus

1 JOHDANTO	5
2 AUTISMI	8
2.1 Aspergerin oireyhtymä ja autismi	8
2.2 Autismin kuvausta	9
2.2.1 Autismin etiologiaa	10
2.3 Autisminsukuiset häiriöt	14
2.3.1 Disintegratiivinen häiriö	14
2.3.2 Lapsuusiän skitsofrenia	14
2.3.4 Epilepsia	14
2.3.5 DAMP, ADHD ja MBD	15
2.3.6 Dysfasia	15
2.3.7 Touretten oireyhtymä	16
3 ASPERGERIN OIREYHTYMÄ	17
3.1 Yleistä	17
3.2 Diagnoosi	18
3.3 Aspergerin oireyhtymän ominaispiirteitä	22
3.3.1 Vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa	22
3.3.2 Rajoittuneet kiinnostuksen kohteet	23
3.3.3. Pakonomaisuus ja takertuminen rutiineihin	24
3.3.4 Puheen ja kielen ongelmat	25
3.3.5 Ei-kielellinen kommunikaatio ja AS-henkilön vahvat puolet	27
3.3.7 Erotusdiagnoosi ja AS-oireyhtymä tytöillä	28
3.4 Asperger-oppilas koulussa	29
3.4.1 Yhteistyö vanhempien kanssa	30
3.4.2 HOJKS	30
3.4.3 Avustaja	32

	3
3.4.4 Koulukiusaaminen	32
3.4.5 Kommunikointi ja kuntoutus	33
4 INTEGRAATIO JA INKLUUSIO	36
4.1 Integraation määrittelyä	36
4.1 Integraatiokäsitteen synty	39
4.2 Inklusio	41
4.3 Opettajien käsityksiä integraatiosta	43
4.4 Mitä integraatio tai inklusio vaativat luokanopettajalta ?	46
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	50
6 TUTKIMUKSEMME SUORITTAMINEN	51
6.1 Tutkimuksen alkulähteet	51
6.2 Tutkimuksemme laadullinen luonne	52
6.3 Hermeneuttinen ja fenomenologinen lähestymistapa	53
6.4 Teemahaastattelu	55
6.5 Haastateltavat ja teemahaastattelujen suorittaminen	57
6.6 Haastatteluaineiston analysointi	58
6.7 Luotettavuus	61
7 TUTKIMUSTULOKSET	64
7.1 Luokanopettajien AS-oppilaat	64
7.1.1 Opettaja A:n oppilas Ville	64
7.1.2 Opettaja B:n kuvaus Kallesta	66
7.1.3 Opettaja C:n kuvaus Pekasta	68

7.2 AS–oppilaan opetus	71
7.2.1 Luokanopettaja	71
7.2.2 Koulupäivän rakenne ja opetuksen selkeys	73
7.2.3 Perusteluiden merkitys opetuksessa	75
7.2.4 Juuttumisesta eteenpäin	77
7.2.5 Sosiaalisten taitojen harjoittaminen	78
7.2.6 Vahvuuksien tukeminen	82
7.3 Tukitoimet	84
7.3.1 Avustaja	85
7.3.2 Verkostot ja palaverit	86
7.3.3 Erityisopettajan tuki	88
7.3.4 Perheen kanssa tehtävä yhteistyö	89
7.3.5 HOJKS	91
7.4 Opettajien mielipiteitä AS-oppilaan integraatiosta	92
7.5 Tulosten tarkastelua	98
8 POHDINTA	103
LÄHTEET	107

1 JOHDANTO

"...siis tämä on minusta aika hauskaa, että se on perheen ansiota, että tää lapsi on niinku hirveen tietoinen siitä, että hän on erilainen.

Hän sano kun me hiihettiin, ja kun se hiihtäminen on vaikeeta, ja kun se hiihteli siellä umpihangessa, niin mä sanoin että 'tuu tähän hiihtään se on helpompi', mutta hän sanoi, 'et etkö tiä, että aspergerit hiihtelee omia latujaan'."

-Opettaja A-

Hans Asperger julkaisi vuonna 1944 artikkelin, missä hän kuvasi Aspergerin oireyhtymän tunnuspiirteitä. Mielenkiinto tätä oireyhtymää kohtaan on kasvanut suuresti vuodesta 1981, jolloin psykiatri Lorna Wing käänsi englanniksi edellä mainitun Aspergerin artikkelin. Siitä lähtien on syntynyt kiintoisaa keskustelua Aspergerin oireyhtymän diagnoosin saaneista henkilöistä ja heidän asemastaan koulutuksessa ja työelämässä eli ylipäättänsä yhteiskunnan jäsenenä. Suomessa tehtiin ensimmäiset Aspergerin oireyhtymän diagnoosit vasta 1980-luvun lopulla. Aspergerin oireyhtymä on neurobiologinen keskushermoston kehityshäiriö, jonka syitä ei tarkasti tunneta. Oireyhtymä ilmenee hyvin eriasteisena ja erityyppisenä, mutta tyypillisimmät piirteet näkyvät henkilön vaikeuksina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja käyttäytymisessä. Aspergerin oireyhtymä luokitellaan autismin kirjon kuuluvaksi omaksi itsenäiseksi alaryhmäksi.

Tämän päivän koulumaailmaa pyritään kehittämään pois eriytyneistä opetusmuodoista eli tavoitteena on yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhdistäminen eli integraatio ja/tai inkluusio, jolloin tarkoitetaan kaikille yhteistä koulua. Vaikka näistä päämääristä ja tavoitteista Suomen koulumaailma on vielä kaukana, lähes jokaisella opettajalla on kokemuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta, vaikka hän olisikin luokanopettaja ja toimisi yleisopetuksen ryhmässä. Jokaisella oppilaalla on

juuri ne erityiset piirteet, jotka tekevät hänestä oman yksilöllisen persoonan. Toiset tuntuvat sopeutuvan piirteineen kouluun paremmin kuin toiset ja nämä jälkimmäiset ovat usein opettajan haasteellisimpia oppilaita. Moni Aspergerin oireyhtymädiagnoosin saanut lapsi on juuri tällainen haasteellinen ja haastava oppilas, jonka kanssa opettaja joutuu usein miettimään, miksi perinteiset opetus- ja kasvatustimet eivät toimikaan tämän lapsen kohdalla. Opettaja saattaa kohdata Asperger-lapsen, jolla on erinomaiset akateemiset taidot, mutta vaikeuksia selviytyä yksinkertaisista arkipäivän askareista. Toisaalta on vaarallista ajatella kaikkien AS-henkilöiden mahtuvan samaan muottiin, koska kaikilla heillä on omat yksilölliset piirteensä ja tarpeensa.

Koska Aspergerin oireyhtymä on Suomessa suhteellisen uusi asia, ovat opetuskäytänteet muovautuneet vasta muutamien vuosien ajan. Itse kohtasimme Aspergerin oireyhtymän muutamia vuosia sitten toimiessamme molemmat tahollamme opettajina. Oppilaan erikoinen käytös herätti hämmennystä, mutta myös kiinnostusta. Miksi hän käyttäytyy noin? Mitä minun pitäisi tehdä kun hän käyttäytyy noin? Nämä kysymykset toimivat tutkimuksemme lähtölaukauksina. Tutkimuksessamme pyrimme tutkimusaineiston ja teorian avulla kuvaamaan ja ymmärtämään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ilmiötä, kuinka luokanopettajat kokevat AS-oppilaan ja hänen opettamisensa yleisopetuksen ryhmässä. Tutkimuksellamme olemme hakeneet vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Millaisia erityisjärjestelyitä ja opetuksessa huomioitavia seikkoja luokanopettajat näkevät tarpeellisina, kun opetettavana on AS-oppilas? Mitkä yhteistyömuodot ja tukitoimet luokanopettajat ovat kokeneet tarpeelliseksi opettaessaan AS-oppilasta yleisopetuksen oppilasryhmässä? Miten luokanopettajat kokevat AS-oppilaan integraation yleisopetuksen ryhmään?

Tutkimuksemme on otteeltaan laadullinen ja tapaustutkimuksen kaltainen. Lähestymistapamme tutkimaan ilmiötä kohtaan on hermeneuttinen ja fenomenologinen. Hermeneuttinen tarkastelutapa tähtää tutkimuskohteen mahdollisimman syvälliseen tulkintaan ja ymmärtämiseen siten, että tutkittavien elämämaailman merkitysyhteydet säilyisivät mahdollisimman

muuttumattomina. Fenomenologia on filosofinen tarkastelu, jonka kohteena on mikä tahansa ihmiselämän ilmiö juuri sellaisena, kuin se näyttäytyy ihmisten kokemuksena. Tutkimusaineiston kokosimme puolistrukturoidulla teemahaastattelulla kolmelta luokanopettajalta, jotka ovat opettaneet AS-oppilasta yleisopetuksen opetusryhmässä. Haastatteluaineiston analyysissä sovelsimme Amedeo Giordin fenomenologista psykologian analyysimenetelmää.

2. AUTISMI

Tämän luvun alussa kuvaamme Aspergerin syndrooman (AS) ja autismin suhdetta, koska Aspergerin oireyhtymä luokitellaan autismin kirjoon kuuluvaksi tilaksi. Luvun toisessa osassa esittelemmekin autismin piirteitä ja etiologiaa. Kolmannessa osassa tuomme lyhyesti esiin muita autismin sukuisia häiriöitä, koska usein ennen Aspergerin oireyhtymän lopullista diagnosointia on mahdollisesti käyty keskustelua toisista diagnooseista, kuten esimerkiksi ADHD:stä tai Touretten oireyhtymästä. Näissä muissa autismin sukuisissa häiriöissä voi esiintyä samoja oireita, kuin Aspergerin oireyhtymässä tai kyseisiä häiriöitä saattaa ilmetä myös AS-henkilöllä.

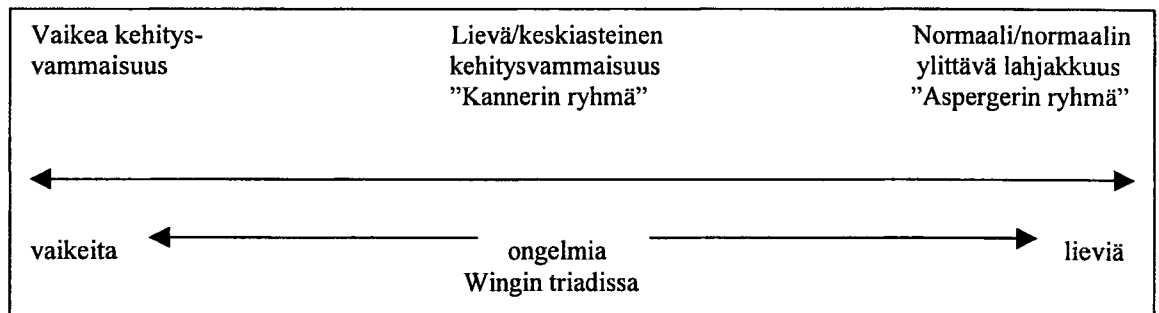
2.1 Aspergerin oireyhtymä ja autismi

Aspergerin oireyhtymällä tarkoitetaan kontakti- ja käyttäytymisongelmien yhdistelmää, joka on tyypillistä tietyille ryhmälle lapsia noin kuuden vuoden iästä alkaen. Tilaan ei tutkimusten mukaan voida merkittävästi vaikuttaa ja se on ilmeisen pysyvää laatua. Tutkijat käyvät keskustelua siitä, onko kyse ainoastaan poikkeavasta persoonallisuudesta, lievästä autismin muodosta vai suorastaan normaalitasaisten ja lahjakkaiden henkilöiden autismista (Gillberg 1999a, 155). Aspergerin oireyhtymästä on viime vuosina julkaistu sadoittain tieteellisiä artikkeleita ja nykyisin AS-oireyhtymä on eräs psykiatrian ja erityispedagogiikan tutkituimmista tiloista (Gillberg, 1999b, 17). Edelleenkään ei Aspergerin syndrooman asema diagnostiikassa ole täysin vakiintunut ja esimerkiksi Ikonen (1998, 67) esittelee Lorna Wingin ajatuksen Aspergerin syndroomasta ja autismista "saman puun oksina", jolloin niissä on samoja, yhteisiä vaikeuksia (nk. Wingin triadi):

- 1.->kykenemättömyys sosiaaliseen vuorovaikutukseen etenkin ikätoverien kanssa
- 2.->puutteellinen kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatiokyky

3.->rajoittunut sisäinen mielikuvitusmaailma, jonka sijalla on toistavaa toimintaa ja/tai yksipuolisia kiinnostuksen kohteita

Wingin triadia ovat edelleen kehitelleet Gillberg ja Gillberg (Ikosen, 1999, 67-68 mukaan) tavalla, jossa Aspergerin oireyhtymä esitellään autismin alaryhmänä jaoteltuna ongelmien vaikeusasteen mukaan:



KUVIO 1. Aspergerin oireyhtymä autismin alaryhmänä (Gillberg & Gillberg 1989, Ikosen 1998, 67-68 mukaan)

2.2 Autismin kuvausta

Kun ihminen käyttäytyy jollakin tavalla muista poikkeavasti, yritetään hänen erikoiselle käytökselleen löytää jokin selitys ja nimitys. Outoa ja tavallisuudesta poikkeavaa käytöstä on kuvattu läpi kirjoitetun historian, mutta vasta viime vuosikymmenien ihmistutkimus on tuonut meille uuden käsitteen, autismi, jota käytetään nykyään kuvamaan tiettyä ongelma- ja asiakasryhmää. Monet kirjallisuuden kuvaukset poikkeavista lapsista tai jopa eläinten kasvattamista ihmisistä on esitetty olevan autisteja, tunnetuimpana lienee Kaspar Hauser, Amala ja Kamala sekä Genie. Kaikille näille ja monille muille kirjallisuudessa kuvatuille henkilöille oli ominaista puhumattomuus sekä tiettyntyyppinen käyttäytyminen, minkä useimmiten arveltiin olevan luonnonoloissa elämisen seurausta. Todellisuudessa nämä esimerkkihenkilöt ovat todennäköisesti olleet autistisia henkilöitä, joilta puuttuvat tietyt sosiaalisen vuorovaikutuksen kyvyt. (Ikonen, 1998, 12-19.)

Autismin kirjoon mahtuu monentyyppistä käyttäytymistä, lieviä kommunikaation ongelmista täydelliseen puhumattomuuteen ja eristäytymiseen ympäröivästä maailmasta. Yhteistä kaikille autistisille syndroomille on poikkeava tai jopa kokonaan puuttuva sosiaalinen vuorovaikutus, samoin kielellisen vuorovaikutuksen vaikeudet sekä käyttäytymisen poikkeavuudet, kuten rajoittunut tai toistava käyttäytyminen. (Timonen, 1991, 4-5.) Muutokset päivittäisissä rutiineissa aiheuttavat usein raivokohtauksen ja läheiset joutuvat pitäytymään tarkoissa rituaaleissa mikäli haluavat asioiden sujuvan. Tätä Gillberg (1999a, 24) kutsuu "muuttumattomuuden vaatimukseksi" (insistence of sameness). Autisteilla esiintyy myös poikkeavaa reagointia erilaisiin aistiärsykkeisiin. Hän saattaa kokea toisen henkilön hipaisun ihollaan hyvin epämiellyttävänä tai ei toisaalta reagoi ärsykkeeseen, mikä normaalisti aiheuttaa ihmiselle kipureaktion. Gillberg (1999a, 18) korostaa, että luultavasti autisti ei ymmärrä toisten ihmisten ajattelevan ja kokevan itsensä muista erillisinä yksilöinä. Autistilla voi esiintyä myös uni- ja syömishäiriöitä ja erilaista itseä vahingoittavaa käyttäytymistä, jota on usein myös varsin vaikea hoitaa (Gillberg 1999a, 27).

2.2.1 Autismin etiologiaa

Ensimmäisen kerran autismi-käsitettä käytettiin skitsofrenia-tutkimusten yhteydessä viime vuosisadan alussa, jolloin termillä kuvattiin skitsofreenisten henkilöiden halua vetäytyä omiin oloihinsa. Tällöin tutkijat olivat sitä mieltä, että skitsofrenia johtaa henkilön älylliseen lamaantumiseen, dementiaan. Toisen maailmansodan jälkeen autismin katsottiin olevan "lapsuusiän skitsofreniaa", joka ilmenee varhaisessa vaiheessaan hieman eri tavalla kuin aikuisena. Myöhemmin on lapsuusiän skitsofrenia erotettu selkeästi autismita. Määritelmät ovat kuitenkin kulkeneet jossakin määrin rinnakkain viime vuosiin saakka, lapsuusiän skitsofrenia on yhdistetty laajaan autismin määritelmään. (Ikonen, 1998, 20.)

Nykyaikaisen autismikäsitelmän perustan loi amerikkalainen psykiatri Leo Kanner vuonna 1943. Hän erotti tietyllä tavalla käyttäytyvät lapset psyykkisesti kehitysvammaisista tai muista kehityksen ongelmista kärsivistä lapsista. Kannerin kuvausten mukaan kaikilla hänen kuvaamillaan lapsilla oli vaikeuksia luoda tunnepitoinen kontakti toiseen ihmiseen. Kaikkein tärkeimpänä oireina hän piti kyvyttömyyttä ottaa kontaktia muihin ihmisiin ja tarve samankaltaisuuden säilyttämiseen ympäristössä. Autistisen henkilön maailma saattaa mennä pirstaleiksi niin kutsutun normaalin ihmisen näkökulmasta mitättömän pienen muutoksen vuoksi. Autistisilla henkilöillä on erittäin suuri tarve päivittäisiin rutiineihin ja rituaaleihin ja usein suuria vaikeuksia ottaa tai pitää kontakti muihin ihmisiin. Muita Kannerin käyttämiä diagnoosikriteereitä olivat mm. kielelliset vaikeudet, kiinnostuneisuus esineisiin ja hyvä motorinen koordinaatio sekä hyvä älyllinen potentiaali. (Ikonen, 1998, 21.)

Autismia on pyritty selittämään Kannerin jälkeen useilla erilaisilla selitysmalleilla, jotka ovat saaneet aikanaan vankkumattoman kannatuksen, kunnes niistä moni on myöhemmin todistettu virheellisiksi. Esimerkkinä mainittakoon nk. psykodynaamisen koulukunnan näkemys 1950- ja 1960-luvuilla. Psyykkisiä ongelmia tarkasteltiin psykogeenisen selitysmallin avulla, jonka mukaan ihmiseen vaikuttaa eniten sosiaalisen ympäristön tekijät. Näin ajatellen autismikin päädyttiin esittämään sosiaalisena ongelmana. Perhe, lähinnä kiireiset uraäidit eivät ole pystyneet solmimaan tunnesidettä kasvavaan lapseen, joka on jäänyt vaille lapsuuden perustarpeiden tyydyttämistä. Tässä vaiheessa puhuttiin tunnekylmistä "jääkaappiäideistä" ja pitkälle koulutetuista vanhemmista, jolloin perusteluina oli muun muassa se, että autistien sukutaustaa tutkittaessa havaittiin, että heillä oli tavallista useammin korkeasti koulutetut vanhemmat. Tämä syyllisti luonnollisesti vanhemmat vuosikymmeniksi. Myöhemmin on todistettu, että apua lapselleen hakivat useimmiten juuri pitkälle koulutetut vanhemmat, joten heitä oli luonnollisesti myös sairauskertomuksissa yliedustettuina. Sosiaalisen ympäristön merkityksen tärkeyttä korostivat monet aikansa tutkijat, jotka suunnittelivat mm. autistisille lapsille soveliaasta ympäristöä, mikä toisten lasten kohdalla sai edistymistä aikaan, kun taas toiset autistiset lapset eivät

kyseisestä hoidosta hyötynet. Autismitutkimukseen psykodynaamisen koulukunnan näkemykset vaikuttivat kuitenkin vuosikymmeniä voimakkaasti. (Ikonen, 1998, 26.)

Parin viime vuosikymmenen ajan autismilla on nähty olevan myös biologinen tausta. Eräs uusi teoria löytyy Ikonen (1998, 27) mukaan Alvarezilta, jonka näkemyksen mukaan autismi voi olla seurausta biologisesta perimästä, olosuhteiden aiheuttamasta traumasta ja/tai sairaudesta. Ympäristön vaikutuksesta voi aiheutua autismin poikkeava biologinen perusta tai päin vastoin eli eron tekeminen syysuhteiden välillä on vaikeaa, koska molemmat seikat vaikuttavat aina vastavuoroisesti molempiin suuntiin. Tätä teoriaa eivät kuitenkaan kaikki allekirjoita. Onkin vaikea kuvitella ympäristöolosuhteiden vaikuttavan perimään niin, että neurologisin kuvantamismenetelmin todetut poikkeavuudet olisi aikaansaanut muuttuneet tai vaikeat olosuhteet. Jo kuusikymmenluvulla autismille haettiin selitystä keskushermostovauriosta, ja viime vuosien tutkimukset ovat todistaneet, että kyse on mahdollisesti aivorungon mesolimbisen alueen dopamiiniaineenvaihdunnan häiriöstä (Ikonen 1998, 33, 35).

Nykykäsityksen mukaan autismin aiheuttajana pidetään sekä biologisten että psykologisten tekijöiden vaikutusta, niin kutsuttua kaksoisselitysmallia. Voidaan ehkä ajatella, että jo biologiselta perustaltaan poikkeava vuorovaikutuskyky ympäristön kanssa voi entisestään vaikeutua tai helpottua ympäristöolosuhteiden vaikutuksesta. (Ikonen, 1998, 36; Timonen, 1991, 5.) Tämä antaa mahdollisuuden ajatella myös autistisen henkilön kuntoutusta laajemmin. Jos autismia pidetään pelkästään biologisena poikkeavuutena, jää kuntoutuksen näkökulma silloin liian kapea-alaiseksi. Kuntoutuksen suunnittelussa sekä pyrittäessä ymmärtämään autistisen henkilön käyttäytymistä on biologisen taustan lisäksi otettava huomioon tilanneanalyysi eli se konteksti, missä autistinen henkilö elää. (Ikonen 1998, 37.)

Autismin tutkijat ovat tuoneet esille myös erään teorian selittämään osaltaan autismin etiologiaa. Tästä käytetään nimeä "mielen teoria" (Theory of mind).

Se tarkoittaa ihmisten kykyä käsittää asioiden abstrakteja sisältöjä ja erityisesti henkilön kykyä ymmärtää toisen ihmisen näkökulmaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Ikonen 1998, 37.) Jos henkilöllä on tämä kyky puutteellinen, ei liene mikään ihme, että hänen on vaikea toimia sosiaalisissa ympyröissä, koska hän ei tiedä, mitä häneltä odotetaan kulloisessakin tilanteessa, eikä hänellä ole käsitystä siitä, mitä muut mahdollisesti ajattelevat hänen erikoisesta käytöksestään. Kyvyttömyys sosiaalisten tilanteiden ymmärtämiseen ja niissä toimimiseen saattaa näyttäytyä autisteilla lähes täydellisenä kiinnostuksen puutteena muita ihmisiä kohtaan. Onkin mielenkiintoista kuvitella, mitä liikkuu autistisen henkilön mielessä hänen kohdatessaan erilaisia ihmisiä tai tilanteita, jos hänen aivojensa vastaanottamat viestit poikkeavat suuresti ei autististen henkilöiden kokemuksista. Tällöin moni käsittämätön asia autistin elämässä saattaa saada kokonaan uuden merkityksen, jos pysähdymme tarkastelemaan asiaa autistin näkökulmasta. Tosiasia kuitenkin on, että autistinkin on jossakin määrin kyettävä sosiaalisen vuorovaikutuksen oppimiseen, koska on hyvin vaikea elää täydellisessä erityksessä muiden ihmisten keskellä. Siksi autistien kuntoutusta pidetään hyvin tärkeänä ja on arveltu jopa 40% saavan avun erilaisista kuntoutusmenetelmistä. (Ikonen, 1998, 42.)

Nykyinen käsitys autismista on hyvin toisenlainen kuin 1900-luvulla skitsofreniatutkimuksen aikaan. Vuosikymmenien tutkimukset ovat päätyneet osoittamaan, että ei ole olemassa vain yhdentyypistä autismia vaan puhutaan autistisista syndroomista, joilla on perusolemus sama, kommunikaation ja kielen käsittelyn vaikeudet, mutta joiden ilmenemismuoto on hyvin moninainen. Tämän vuoksi myös kuntoutuksen ja erilaisten terapioiden on perustuttava laajaan psykologiseen ja erityispedagogiseen tutkimukseen. (Ikonen 1998, 11.)

2.3 Autismsukuiset häiriöt

2.3.1 Disintegratiivinen häiriö

Disintegratiivista häiriötä kutsutaan myös Hellerin dementiaksi ja disintegratiiviseksi psykoosiksi. Normaalisti tai lähes normaalisti ensimmäiset ikävuodet kehittynyt lapsi taantuu suhteellisen äkisti, eristäytyy muista lapsista ja alkaa menettää jo hallitsemansa puhekielen. Taantumavaiheen aikana, joka kestää muutamista viikoista vuoteen, lapsen useimmat toiminnot taantuvat ja yliaktiivisuus lisääntyy. Taantumavaiheen jälkeen käyttäytymistä on vaikea erottaa autismista. (Gillberg, 1999a, 29.)

2.3.2 Lapsuusiän skitsofrenia

Lapsuuden skitsofreniaa voi esiintyä 5-10 vuoden ikäisellä lapsella ja sen oireet muistuttavat suuresti aikuisiän skitsofrenian oireita, johon liittyy harha-aistimuksia ja epätavallista ajatuskulkua. (Timonen 1999, 10, Gillberg 1999a, 30). Gillberg mainitsee lapsuuden skitsofreenikoiden olevan lahjakkuudeltaan tavallisesti parempitasoisia kuin autistiset lapset. Lapsuuden skitsofrenian on katsottu olevan erittäin harvinainen. Gillberg (1999a, 30) arvelee koko Ruotsissa olevan alle kymmenen skitsofreenikkolasta ja Suomessa tämä luku tuskin lienee suurempi väestömäärään suhteutettuna.

2.3.4 Epilepsia

Eryityisesti epilepsian yhteydessä on tavattu myös erilaisia kontakti- ja kommunikaatiovaikeuksia jopa niin, että autismidiagnoosia harkitaan. Tällaiset lapset käyttäytyvät aika ajoin yhtä eristäytyvästi kuin autistiset

lapset. Myös käyttäytymisen ongelmat sekä kielelliset vaikeudet ovat samaa luokkaa. Autistiset oireet kuitenkin paranevat tai vähenevät mikäli taustalla vaikuttava epilepsia saadaan hallintaan. (Gilberg 1999a, 31.)

2.3.5 DAMP, ADHD ja MBD

Lapsia, joilla on erilaisia keskittymiseen tai motoriseen suorittamiseen liittyviä häiriöitä, kuvataan useilla eri termeillä. DAMP (deficits in attention, motor control and perception) eli keskittymisen, motoriikan ja hahmotuksen häiriö, on varsin käytetty läntisen naapurimme alueella. ADHD (attention deficit/hyperactivity disorder) ja MBD (minimal brain dysfunction, lievä aivojen hahmotushäiriö) ovat Suomessa ehkä laajemmin tunnettuja termejä. MBD-käsitteestä ollaan myös Suomessa hiljalleen luopumassa ja siirtymässä käyttämään ADHD-nimikettä. ADHD ja MBD aiheuttavat lapselle tarkkaavaisuusongelmia, ylivilkkautta, kömpelyyttä ja erilaisia hahmotushäiriöitä sekä oppimisvaikeuksia. Tämän tyyppisistä ongelmista kärsivillä lapsilla esiintyy joskus niin selviä autistisia piirteitä, että niitä on vaikea erottaa autismista. (Michelson, Saresma, Valkama ja Virtanen 2000, 11, 23.)

2.3.6 Dysfasia

Dysfasialla tarkoitetaan kielen kehityksen vaikeutta, johon liittyy puheen tuottamisen ja ymmärtämisen häiriö, joka ei kuitenkaan johdu psyykkisistä tai neurologisista syistä. Se voi ilmetä esimerkiksi rajoitettuna tai hitaana puheen kehityksenä tai muina puheen ja kielen poikkeavuuksina. Puhe saattaa olla epäselvää tai sisällöllisesti köyhää, lapsen on vaikea löytää sanoja ja usein esiintyy myös äännevirheitä tai puutteellista puheen rytmiä. Dysfaattisilla lapsilla esiintyy myös heikkoa motoriikkaa ja oppimisvaikeuksia. Dysfasiaan

saattaa liittyä myös autistisia oireita, joiden vuoksi tarkemmat tutkimukset ovat tarpeen. (Michelson ym. 2000, 26-27.)

2.3.7 Touretten oireyhtymä

Aspergerin oireyhtymää käsittelevässä kirjallisuudessa on yleensä mainintoja myös tic-häiriöistä eli tahattomista nykäysliikkeistä, joita esiintyy suurella osalla Asperger-henkilöistä. Aspergerin oireyhtymään liittyy toisinaan myös Touretten oireyhtymä, erään tutkimuksen mukaan noin joka kymmenennellä koululaisella, jolla oli diagnosoitu AS-oireyhtymä, oli myös Touretten syndrooma. (Gillberg 1999b, 60.) Touretten oireyhtymään liittyy tahattomien nykäysliikkeiden lisäksi muun muassa ääntelyä, silmien räpsyttelyä ja tahatonta kiroilua tai merkityksettömiä sanoja tai sanontoja. Oireet voivat vaihdella erittäin lievistä, jolloin niitä voidaan pitää henkilön persoonallisuuteen kuuluvina, lähes vammauttaviin, sosiaalista kanssakäymistä rajoittaviin oireisiin. Nykyään nykimisoireiden katsotaan syntyvän hermoston poikkeavan toiminnan seurauksena, joita psyykkiset ja sosiaaliset tekijät, kuten stressi, voivat pahentaa. Touretten oireyhtymään liittyy myös perinnöllisyys, vaikka yksityiskohtaista periytyvyyttä ei ole vielä kyetty selvittämään. (Gillberg 2001, 13-21, 53.)

3. ASPERGERIN OIREYHTYMÄ

Tässä luvussa esittelemme Aspergerin oireyhtymän oireita ja diagnostiikkaa. Suomessakin on AS- oireyhtymän tunnettavuuteen laajalti vaikuttanut ruotsalainen lastenpsykiatri Christopher Gillberg, joka on julkaissut useita kirjoja ja tutkimusraportteja Aspergerin syndroomasta. Keskitymme diagnostiikka-osuudessa lähinnä Gillbergin julkaisemiin diagnoosikriteereihin, muut kriteeristöt ovat paljolti samankaltaisia, vain joitakin vivahde-eroja esiintyy. Esittelemme myös Aspergerin oireyhtymään liittyviä tyypillisiä piirteitä, jotka aikaansaavat omalaatuista käytöstä ja ongelmia ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Luvun loppuosassa keskitymme Asperger-oppilaan koulunkäyntiin ja siihen liittyviin asioihin, kuten erilaisiin tukitoimiin ja AS-oppilaan kuntouttavaan opetukseen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön eri kuntouttavien ryhmien välillä.

3.1 Yleistä

Aspergerin syndrooma (AS) on neurobiologinen keskushermoston kehityshäiriö, joka näkyy henkilön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Aspergerin syndroomaa on arveltu esiintyvän noin neljällä ihmisellä tuhannesta, pojilla se on ainakin neljä kertaa yleisempi kuin tytöillä (Nieminen, Kulomäki, Ulander & von Wendt 2000, 967). Sen syytä ei vielä tarkasti tunneta, mutta perinnöllisyydellä lienee vaikutuksensa, joidenkin tutkimusten mukaan AS-henkilöiden aivojen rakenteessa saattaisi olla poikkeavuutta. AS-oireyhtymä luetaan kuuluvaksi autistisiin häiriöihin ja samaan kategoriaan luetaan myös Kannerin oireyhtymä (autismi tai varhaislapsuuden oireyhtymä) ja muut autismin kaltaiset, tarkemmin

määrittelemättömät tilat (lievät toiminnan vajavaisuudet). (Gillberg 1999b, 82-87.)

Viimeisen vuosikymmenen aikana Aspergerin oireyhtymä on saanut laajalti huomiota ja siitä on julkaistu sadoittain tieteellisiä artikkeleita. Neurologisen tutkimuksen kehitys viime vuosina on myös mahdollistanut Aspergerin oireyhtymän alkuperän selvittelyn. Tarkasti oireyhtymän etiologiaa ei kuitenkaan tunneta. Perintötekijöillä on ilmeinen vaikutus, myöskään ympäristötekijöiden vaikutusta ei voida poissulkea (Nieminen ym. 2000, 967-972). Gillberg (1999b) toteaa myöskin, että AS-oireyhtymän syyt ovat epäselvät, ne saattavat olla perinnöllisiä tai esimerkiksi sikiökaudella viruksen aiheuttamia. Usein Asperger-tyyppisiä oireita esiintyy suvuittain, eikä ole ollenkaan harvinaista, että Aspergerdiagnoosin saaneen lapsen vanhemmista ainakin toisella esiintyy oireyhtymässä kuvattuja oireita. Sosiaalisten syiden ei ole todettu johtavan Aspergerin oireyhtymän kaltaiseen tilaan, kasvatuksella ei siis ole vaikutusta, eikä se ole esimerkiksi vanhempien liian löysän kurin seurausta, kuten joskus on saatettu arvella. (Gillberg 1999b, 32, 42).

3.2 Diagnoosi

Ilmiötä on tutkinut jo 1940-luvulla saksalainen lastenlääkäri Hans Asperger, jonka mukaan oireyhtymä nimettiin vasta noin viisitoista vuotta sitten. Hän julkaisi tutkimuksen "autistisesta persoonallisuushäiriöstä" tutkittuaan ilmiötä useita vuosia. Samaan aikaan Aspergerin kanssa AS-oireyhtymän kaltaisen tilan kuvasi myös venäläinen neurologi Ssucharewa. Molemmat tutkimukset jäivät kuitenkin vuosikymmeniksi unohtuiksi, kunnes vasta 1980-luvulla englantilainen lastenpsykiatri Lorna Wing esitteli Hans Aspergerin työn englanninkieliselle maailmalle. Myös Leo Kanner kuvaili Aspergerin oireyhtymän kaltaista tilaa jo Aspergeria aikaisemmin nimittäen sitä

varhaislapsuuden autisiksi. Erona Aspergerin esittelemiin henkilöihin Kanner kuvaili yleensä heikkolahjaisia lapsia, joilla oli jokin epätavallinen lahjakkuuden alue, kun taas Hans Aspergerin kuvailemat lapset olivat tavallisesti normaalilahjaisia tai jopa erittäin älykkäitä henkilöitä. Kannerin tutkimus saavutti laajempaa huomiota kuin Aspergerin tai Ssucharewan, johtuen luultavasti tutkimuksen englanninkielisyydestä. Vuosikymmeniä henkilöt joilla oli Aspergerin oireyhtymä olivat saaneet diagnoosikseen klassisen autismin tai aikuisilla jopa skitsofrenian. (Gillberg 1999b, 82-87; Frith 1991, 2-6.)

Hans Asperger ei omissa julkaisuissaan asettanut mitään tiukkoja määritelmäkriteerejä AS-oireyhtymän diagnosoimiselle ja Lorna Wingkin vain luetteli AS-oireyhtymän tilaan liittyvät tyypillisimmät oireet (Gillberg 1999b, 16). Vuonna 1988 Gillberg ja Gillberg luettelivat ensimmäiset systemaattiset diagnosikriteerit, jotka perustuvat Hans Aspergerin alkuperäiskuvaukseen muutamasta pojasta, joiden oireista Asperger itse käytti nimitystä autistinen persoonallisuushäiriö. Suomessa ensimmäiset diagnosit tehtiin 1980-luvun loppupuolella ja laajemmin tunnetuksi AS-oireyhtymä on tullut vasta viime vuosina. Nykyään tutkimuksessa käytetään vähintään neljää Aspergerin oireyhtymän määritelmää, Gillbergin ja Gillbergin (taulukko 1.) lisäksi käytössä on Szatmarin vuonna 1989 esittelemä kriteeristö (LIITE 1), WHO'n ICD-10 tautiluokitus vuodelta 1993 (LIITE 2) sekä amerikkalaisten tekemä DSM-IV-kriteeristö. (LIITE 3) (Gillberg 1999b, 17-23).

TAULUKKO 1. Aspergerin oireyhtymä: diagnoosikriteerit (Gillberg & Gillberg 1999b, 17-18)

1. Suuria vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

(vähintään kaksi seuraavista)

- a) kyvyttömyyttä kontaktiin samanikäisten kanssa
- b) kontaktit samanikäisiin eivät näytä olevan tärkeitä
- c) kyvyttömyyttä ymmärtää sosiaalisia vuorovaikutuksen viestejä
- d) sosiaalisesti ja emotionaalisesti sopimatonta käyttäytymistä

2. Yksipuolisia, kapea-alaisia kiinnostuksen kohteita:

(vähintään yksi seuraavista)

- a) jotka syrjäyttävät kaikki muut puuhat
- b) joita toistetaan kaavamaisesti
- c) joihin sisältyy ulkoa opittua tietoa ilman syvällisempää merkitystä

3. Pakonomainen tarve luoda rutiineja ja harrastuksia:

(vähintään yksi seuraavista)

- a) jotka hallitsevat henkilön koko olemassaoloa
- b) joihin pakotetaan toisetkin ihmiset osallistumaan

4. Puheen ja kielen ongelmia:

(vähintään kolme seuraavista)

- a) puheen kehitys myöhässä
- b) ulkoisesti erinomainen puheilmaisuus
- c) muodollinen ja pikkutarkka puhe
- d) omalaatuinen puhemelodia: yksitoikkoinen, kimeä tai muuten poikkeava ääni
- e) puutteellinen kyky ymmärtää puhetta sekä siihen liittyen väärinkäsityksiä, jotka koskevat sanojen kirjaimellista/kuvaannollista merkitystä.

5. Ongelmia ei-sanallisessa kommunikaatiossa:

(vähintään yksi seuraavista)

- a) eleiden käyttö rajoittunutta
- b) kömpelö kehonkieli
- c) ilmeet niukkoja
- d) poikkeavia kasvonilmeitä
- e) omalaatuinen, tuijottava katse

6. Motorinen kömpelyys

tulee ilmi neurologisessa tutkimuksessa

(Suomennos: Klara ja Kyösti Hallikainen)

Aspergerin oireyhtymän diagnoosi tehdään käyttäytymisen perusteella useimmiten kouluikäisenä, jolloin tyypilliset käyttäytymisen piirteet tulevat esille. Myös aikuisiällä diagnosointi on mahdollista. Yleensä alle nelivuotiaille diagnoosin tekeminen on varsin vaikeaa, vaikka erityispiirteet saattavat näkyä jo paljon aikaisemmin. (Nieminen ym. 2000, 967-972.) Tavallisesti vanhemmat havaitsevat lapsessaan jotakin erikoista tämän ollessa muutaman vuoden ikäinen, käyttäytymiseen saattavat kiinnittää huomiota myös sukulaiset tai hoitajat. Vuorovaikutuksen ongelmat tulevat kuitenkin selvimmin esille kouluikään tultaessa. (Gillberg 1999a, 158.) Varhaisimpia oireita voivat olla esimerkiksi univaikeudet, itsepäisyys, puutteellinen tarkkaavaisuus, passiivisuus sekä myös kielen, puheen ja äänen omalaatuinen kehitys (Gillberg 2001, 16.) Suomessa Aspergerin oireyhtymän diagnoosin tekee lastenneurologi tai lastenpsykiatri. Opettajille on tarkoitettu Aspergerin oireyhtymän seulontalomake Asperger Syndrome Screening Questionnaire (ASSQ). Käytössä on myös vanhemmille tarkoitettu strukturoitu haastattelu jota täydennetään neuropsykologisella tutkimuksella lyhyellä osastoseurannalla tai avohoidossa. (Nieminen ym. 2000, 967-972).

3.3 Aspergerin oireyhtymän ominaispiirteitä

3.3.1 Vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

AS-henkilöllä on suuria vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Hän ei useinkaan kykene kontaktiin samanikäisten kanssa, vaan saattaa viihtyä lapsena ainoastaan aikuisten seurassa, jolloin hän kokee saavansa tasoisensa juttukaverin. Tosin hän saattaa viihtyä itseään huomattavasti nuorempien seurassa, jotka voivat ihastua hänen pohjattomaan tietämykseensä ja viisauteensa. Käyttäytyminen saattaa olla myös tilanteeseen sopimatonta, lapsi saattaa toimia "totuudentorvena" ja kommentoida suureen ääneen asioita, jotka saattavat olla totta, mutta joista yleensä vaietaan, mm. ihmisten ulkonäköön ja muihin tämänkaltaisiin asioihin liittyvät seikat. Lapsi ei suostu teeskentelemään, vaan on patologinen totuudenpuhuja. Tämä herättää usein hämmennystä ja ajatuksen, että lasta ei ole ollenkaan kasvatettu, kun hän päästelee suustaan mitä sattuu. (Gillberg 1999a, 158; Gillberg 1999b, 43; Nieminen ym. 2000, 967).

Asperger-lapsi ei kuitenkaan kykene arvioimaan kulloistakin sosiaalista tilannetta, vaan käyttäytyy muiden mielestä sopimattomasti. (Gillberg 1999b, 43; Nieminen ym. 2000, 967) Tämä johtaa usein siihen, että AS-henkilön on hyvin vaikea saada kavereita esimerkiksi koulun pihalla. Tuskin kukaan haluaa seurustella lapsen kanssa, joka ilmoittaa suureen ääneen toisen hengityksen haisevan pahalle tai käyttävän rumia vaatteita. AS-henkilöllä on siis vaikeuksia tai suorastaan kyvyttömyyttä asettua toisen ihmisen asemaan, koska hän ei kykene ymmärtämään, miltä toisesta ihmisestä kulloinkin tuntuu. AS-lapsi on myös hyvin itsekeskeinen, hän ei juurikaan ole kiinnostunut kanssaihmisistä, eikä kavereiden puute ole useinkaan niin suuri ongelma hänelle itselleen kuin esimerkiksi vanhemmille. (Ehlers ja Gillberg 1996, 6-9).

3.3.2 Rajoittuneet kiinnostuksen kohteet

Asperger-henkilöllä on myös epätavallisia, kapea-alaisia kiinnostuksen kohteita. Jokin harrastus saattaa olla niin kaikennielevä, että se syrjäyttää kaiken muun tekemisen. Kiinnostuksen kohdetta tai harrastusta myös toistetaan kaavamaisesti, riippumatta siitä, sopiiko se tilanteeseen. Tähän liittyy myös suuri määrä ulkoa opittua tietoa, jolla ei kuitenkaan ole sen syvällisempää merkitystä. Kiinnostuksen kohde on yleensä varsin kapea, eivätkä siihen liittyvät aihepiirit ole lapselle merkityksellisiä. (Ehlers & Gillberg 1996, 9.) Harrastus on usein muiden mielestä kummallinen tai jopa "kaistapäinen" ja AS-lapsi vaatii muita usein osallistumaan harrastukseensa luennoimalla aiheesta pitkiä aikoja, ilman että kenelläkään on lupaa keskeyttää. Usein lapsi uppoutuu lähes pakonomaisesti harrastukseensa niin, että koko hereilläoloaika kuluisi kiinnostuksen kohteen parissa ellei häntä rajoiteta. (Ehlers & Gillberg 1996, 10.)

Harrastuksen kohteena voivat olla mitä erilaisimmat asiat, mutta usein niihin liittyy juuri ulkoa opeteltavaa faktatietoa, esimerkiksi tietokoneet, matematiikka, dinosaurukset, arkeologia, juna-aikataulut, tähtitiede, kiinalainen posliini (Gillberg 1999b, 45). Harrastuneisuus saattaa esiintyä myös erilaisten muiden ihmisten mielestä tarpeettomien tavaroiden, kuten pullonkorkkien, roskien ja mutterien keräilyinä (Nieminen ym. 2000, 968). Harrastuneisuus säilyy yleensä läpi elämän, kiinnostuksen kohteet voivat kuitenkin vaihdella vuosien kuluessa. Aikuinen Asperger-henkilö saattaa jopa löytää ammatin erityisharrastuksestaan. Onkin arveltu, että yliopistojen tutkijoina saattaisi toimia varsin usea AS-henkilö. Useimmiten suunnaton kiinnostus johonkin tiettyyn asiaan rajoittaa henkilön sosiaalista kanssakäymistä ja AS-henkilöä onkin syytä kannustaa yhteydenpitoon muihin samanikäisiin ja entistä sosiaalisempaan käyttäytymiseen. (Ehlers & Gillberg 1996, 9-11.) Vanhemmat tekevätkin viisaasti rajoittaessaan erityisharrastukseen kuluvaan aikaan ja kannustaessaan lasta sosiaalisiin kontakteihin vaikka periksi antaminen olisi paljon helpompaa. AS-henkilön on kuitenkin aikuisiällä selvittävä arkipäivän rutiineista, jolloin tietyt sosiaaliset taidot on yhteiskunnassa osattava. (Ehlers & Gillberg 1996, 32.)

3.3.3. Pakonomaisuus ja takertuminen rutiineihin

Oireyhtymään liittyy pakonomainen tarve luoda rutiineja, myös muissa kuin harrastustilanteissa. Rituaalit saattavat olla niin jäykkiä, että ne hallitsevat lapsen itsensä lisäksi koko perhettä. (Nieminen ym. 2000, 967-968.) Pakkoajatukset ja toiminnot saattavat liittyä esimerkiksi ruokailuun, esimerkiksi ruuan on oltava aseteltuna lautaselle tietyllä tavalla, lapsi saattaa syödä vain tiettyjä ruoka-aineita tai hän saattaa ruokailla vain tietyssä paikassa. Lapsi saattaa kokea esimerkiksi kouluruokailun äärettömän vastenmielisenä ja kieltäytyy esimerkiksi tulemasta ruokalaan tai suostuu ainoastaan juomaan lasin vettä koulupäivänsä aikana. Ruokailuun liittyy ongelmia erityisesti teini-iässä, jolloin lapsuudessa esiintyneet päähänpintymät voivat ilmetä lähes anoreksia nervosa-tyyppisinä oireina. Myös muut arkipäivän tilanteet, nukkumaanmeno, pukeutuminen, kouluun tai kauppaan lähtö ovat AS-lapsen elämässä usein tarkkojen ja ehdottomien rituaalien säätelystä. Usein käykin niin, että perheen muut jäsenet, vanhemmat ja sisarukset tekevät mieluummin lapsen vaatimusten mukaan, kuin vastaanottavat muutoksen aiheuttamat hankaluudet. (Nieminen ym. 2000, 968; Gillberg 1999b, 46.)

Äkilliset muutokset AS-lapsen elämässä, kuten ruokapöydässä istumajärjestyksen muuttuminen tai opettajan vaihtuminen sijaiseksi saattaa aiheuttaa ympäristön mielestä käsittämättömän suuren raivokohtauksen. Asperger-lapsi ei kykene toimimaan hetken mielihoiteesta, vaan asioiden sujuminen vaatii läheisiltä tarkkaa ja huolellista valmistautumista. (Gillberg 1999b, 46-47; Nieminen ym. 2000, 968.) Tämä asettaa suuria vaatimuksia Asperger-lapsen koulunkäynnille, koulutunnit ovat usein ennalta arvaamattomia ja niihin liittyy nopeasti vaihtuvia tilanteita, joissa oppilaalta vaaditaan joustavaa sopeutumiskykyä. Normaalistikin lapset hakevat rutiineista turvallisuutta, mutta Asperger-lapsella rutiinien tarve lisääntyy vuosien mittaan, kun tavallisesti se vähenee. Pienikin muutos arjen

toiminnoissa saa henkilön ajatusmaailman niin kaaoksen valtaan, että hän lamaantuu. Pakonomaisuus voi olla jopa niin voimakasta, että se täyttää pakko-oireisen häiriön kriteerin. (Ehlers & Gillberg 1996, 11; Gillberg 1999b, 46.)

3.3.4 Puheen ja kielen ongelmat

Aspergerin oireyhtymään liittyy myös erilaisia puheen ja kielen ongelmia. Puheen kehitys saattaa olla huomattavasti myöhässä. Mahdollisen viivästyneen puheenkehityksen jälkeen puhe ilmenee yleensä muodollisena ja pikkutarkkana, lapsi saattaa jo hyvin nuorena jäljitellä aikuisten puhetapaa ja intonaatiota. Puheen melodia saattaa olla myös hyvin erikoinen, ääni voi olla kimeä tai hyvin yksitoikkoinen. AS-lapsi saattaa myös puhua hyvin hiljaisella tai kovalla äänellä, hyvin paljon tai liian vähän. Asperger-henkilöllä on myös puutteellinen kyky ymmärtää puhetta, hän käsittää sanojen ja sanontojen merkitykset konkreettisesti. Tästä seuraa monia väärinkäsityksiä. Lapsi saattaa alkaa haarukoimaan ruokaa poskensa iholle, kun äiti kehottaa "panemaan ruokaa poskeen". (Nieminen ym. 2000, 968.) Kysymykseen "voitko avata oven", lapsi saattaa vastata "voin", ilman että tekee elelläkään avatakseen sen. Lapsi käsitti kysymyksen konkreettisesti, *osaako* hän avata oven, eikä kehotukseksi avata se (Gillberg 1999b, 47). Tämä voi aiheuttaa huvittaviakin kommelluksia erilaisissa arkipäivän tilanteissa, mutta joskus tämä puutteellinen kyky abstraktien ilmaisujen ymmärtämiseen voi johtaa jopa skitsofrenia-diagnosiin, kun asiakas esimerkiksi lääkärin vastaanotolla vastaa kysymykseen kuuleeko tämä ääniä, myöntävästi, vaikka tarkoittaa lääkärin puheääntä, eikä ymmärrä lääkärin kysyvän "pään sisäisistä äänistä". Siksi terveydenhoitohenkilökunnan ja muiden Asperger-henkilöiden kanssa toimivien tulee olla tietoisia oireyhtymän aiheuttamista käyttäytymisen piirteistä, jotta edellä mainituilta väärinkäsityksiltä välttyttäisiin. (Gillberg 1999b, 64-67.)

Asperger-henkilön puhekieli on muodollista ja hän saattaa puhua täydellistä kirjakieltä, kuitenkin sanojen merkitykset tai ihmisten käyttämät epäsuorat ilmaukset eivät avaudu AS-henkilölle. Hänen on vaikea "lukea rivien välistä". Tällaisia ongelmia kutsutaan semanttis-pragmaattisiksi, jolloin semantiikka selittää sanan eri merkityksiä ja pragmatiikkaa puolestaan tarkoittaa sanojen käyttöä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Ehlers ja Gillberg 1996, 15; Dewey 1991, 193-194.) Ehlers ja Gillberg (1996, 15) arvelevat semanttis-pragmaattisten ongelmien johtuvan todennäköisesti Asperger- henkilön vaikeuksista eläytyä toisten ihmisten tunteisiin, käsityksiin tai ajatuksiin.

3.3.5 Ei-kielellinen kommunikaatio ja AS-henkilön vahvat puolet

Aspergerin oireyhtymään liittyy myös ongelmia ei-sanallisessa kommunikaatiossa, joka osaltaan on antamassa henkilöstä epätavallista ja "omituista" vaikutelmaa. Lapsen eleiden käyttö saattaa olla hyvin rajoittunutta ja kehonkieli kömpelöä. Asperger-henkilö saattaa myös tulla kiusallisen lähelle tai kääntyä selin puhuessaan toisen ihmisen kanssa. Hänen kasvonilmeensä ovat usein hyvin niukkoja ja katse saattaa olla tuijottava ja läpitukenä. (Gillberg 1999b, 49.) Usein AS-henkilöllä ilmenee myös motoriikassa kömpelyyttä ja liikkeet ovat huonosti koordinoituja. Kävely saattaa olla kömpelöä tai omituisen keinahtelevaa, kädet eivät myötäile vartalon liikkeitä. Tyypillisesti Asperger-lapsi ei ole kiinnostunut minkäänlaisesta liikunnasta, etenkin joukkuepeleistä. (Ehlers & Gillberg 1996, 16; Gillberg 1999b, 50.) Joillakin lapsilla esiintyy erikoisia maneeereja tai liioitellun siroja eleitä. Monilla Asperger-lapsilla on stereotyyppisiä liikkeitä kuten käsien räpsyttelyä, sormien levittämistä tai nyrkkiin puristamista. Monilla lapsilla on myös erityisesti kouluiässä nk. nykäysliikkeitä (tic-oire). (Gillberg 1999b, 50.) AS-henkilö kärsii usein myös nukahtamis- ja unihäiriöistä ja yliherkkyydestä esimerkiksi kosketukselle, kivulle, kylmälle, kuumalle, hajuille, mauille tai muille aistimuksille ja siksi lapsi saattaa esimerkiksi heittää vaatteet pois päältäään valittaen, että ne sattuvat. Monet taidot, jotka tavallisesti saavutetaan iän mukana, kuten kengännauhojen solmiminen, Asperger-lapsi oppii hitaasti ja vaatii paljon harjoitusta. (Nieminen ym. 2000, 967-972.)

Aspergerin oireyhtymään liittyy monia ongelmia, jotka vaikeuttavat Asperger-henkilön ja hänen läheistensä elämää. Gillberg (1999b, 77) toteaa, että lähestulkoon kaikilla Asperger-henkilöllä on vahvoja puolia, joita voidaan pitää osin persoonallisuuden piirteinä, osin ne liittyvät taas Aspergerin oireyhtymään. Heillä on usein varsin korkea lahjakkuuden taso, huolimatta sosiaalisista vaikeuksista, myös ulkomuisti on usein poikkeuksellisen hyvä. Asperger-henkilö on usein myös jopa kiusallisen tunnontarkka ja

kärsivällisen, mistä on varmasti hyötyä erilaisia tehtäviä suoritettaessa, mutta aiheuttaa varmasti läheisissä turhautumisen tunteita, mikäli joustavuutta tehtävien suorittamisen yhteydessä ei esiinny. Asperger-henkilö ei suostu hutiloimaan, kun hän on jollekin tehtävälle omistautunut. (Gillberg 1999b 79-80.)

3.3.7 Erotusdiagnostiikka ja AS-oireyhtymä tytöillä

Monilla lapsilla, joilla on Aspergerin oireyhtymä, on myös muita autismin kirjoon kuuluvia oireita, kuten DAMP tai ADHD (tarkkaavaisuushäiriö). Erään tutkimuksen mukaan noin yhdellä kymmenestä Asperger-henkilöstä on myös Touretten oireyhtymä, johon liittyy tahdosta riippumattomia lihanyakäyksiä, esimerkiksi olkapäiden kohauttelua, silmien räpyttelyä tai päänpudistuksia. Tosin luotettavaa tietoa oireyhtymien yhteisestä esiintyvyydestä ei kuitenkaan ole. Erityisesti pojilla syömishäiriöt kuten anoreksia voivat viitata Aspergerin oireyhtymään. (Gillberg, 1999b, 55.) Myös masennus voi liittyä tilaan tai Asperger-henkilö saatetaan väärin diagnosoida masentuneeksi (Gillberg 1999b, 60). AS-henkilö voi olla myös erittäin negatiivinen, löytää kaikesta puutteita ja epätäydellisyyttä ja vaikuttaa muutenkin kaikin tavoin tyytymättömältä elämäänsä. Päihteiden väärinkäyttöä esiintyy Asperger-henkilöillä keskimääräistä enemmän ja myös muita vaikeuksia, kuten aggressiivisuuspurkauksia ja erilaisia sekavuustiloja esiintyy. (Gillberg 1999b, 63-66.)

Aspergerin oireyhtymää esiintyy myös tytöillä ja heillä voi olla kaikkia edellä kuvattuja ongelmia, mutta oireet eivät ole useinkaan niin silmiinpistäviä. Esimerkiksi tyttöjen erityisharrastukset saattavat vaikuttaa enemmän omalle ikäryhmälle sopivalta. Tästä syystä Aspergerin oireyhtymä saattaa olla tytöillä alidiagnosoitu. Tytöillä erityisharrastus voi myös olla ympäristön mielestä hyväksyttävämpi, kuten pehmoeläimien tai kynsilakkojen keräily. Joskus tyttöjen erityisharrastus liittyy muihin ihmisiin ja sosiaalisiin rituaaleihin, jopa niin että käyttäytymisestä tulee pakonomaista. Heidän puhekielensä ei

useinkaan ole niin muodollista kuin poikien, lisäksi he saattavat olla vetäytyvämpiä ja huomaamattomampia ja pysytellä poissa tieltä. Toiset ovat täysin johdateltavissa, he antavat kaverin johtaa heitä mihin tahansa ilman vastalauseita. (Gillberg 1999b, 32, 42; Gillberg 1999b, 50-51; Nieminen ym. 2000, 967-972.)

3.4 Asperger-oppilas koulussa

Vaikeudet vuorovaikutuksessa, jäykät rituaalit, toimintoihin jumiutuminen ja sosiaalisten tilanteiden hahmotusvaikeudet voivat aiheuttaa Asperger-lapselle jopa ylitse-pääsemättömiä esteitä koulunkäynnille. AS-lapsi on erilainen koululainen ja tarvitsee asiantuntevaa tukea ja opastusta koulunkäynnissä. Asperger-oppilaan opetuksen suunnittelu vaatii aina moniammatillista yhteistyötä, sijoitetaanpa oppilas sitten yleisopetuksen ryhmään tai pienryhmäopetukseen. Jokainen tapaus tulee arvioida yksilöllisesti, sillä kahta samanlaista Asperger-lastaa ei ole ja opetuksen strukturoinnin tarpeet vaihtelevat suuresti (Kilpua 2001, 62-64).

Kilpua (2001) toteaa, että AS-oppilaiden lahjakkuustaso vaihtelee suuresti, joten luokkasijoitustakin on mietittävä jokaisen oppilaan kohdalla yksilöllisesti. Jos lahjakkuustaso on suhteellisen tasainen ja sosiaaliset vaikeudet ovat luokiteltavissa vähäisiksi, on yleisopetuksen ryhmä oikea luokkasijoitus. Tällöin ei myöskään ole välttämätöntä tehdä HOJKSia, henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa. Mikäli AS-oireyhtymään liittyy muitakin vaikeuksia, kuten huomattavia oppimisvaikeuksia, auditiivisen alueen ongelmia tai vaikkapa tarkkaavaisuushäiriö, saattaa yleisopetuksen ryhmiä pienempi opetusryhmä olla parempi. Esimerkiksi aistiyliherkkyys saattaa AS-oppilaalla olla tavattoman suuri, jolloin tavallisen kokoiseen yleisopetuksen luokkaan integrointi ei tunnu järkevältä AS-oppilaan kannalta. (Kilpua 2001, 83.)

3.4.1 Yhteistyö vanhempien kanssa

Kodin ja koulun yhteistyö muodostaa AS-oppilaan koulunkäynnin tukipylvään. Vanhemmilla on usein runsaasti tietoa Aspergerin oireyhtymästä ja avoimella tiedottamisella ja keskusteluilla opettajalle selviää moni asia, joka muuten saattaisi aiheuttaa hämmennystä. Kodin ja koulun yhteistyötä tarvitaan myös luottamuksellisen suhteen aikaansaamiseksi. Molemmilta osapuolilta vaaditaan sopeutuvaisuutta ja ymmärrystä AS-lapsen opintiellä. (Kilpua 2001, 62-64.) Pysyvien ihmissuhteiden tärkeyttä ei voi liikaa korostaa, siksi AS-lapsen opetuksessa on erityisen tärkeää jatkuvuus ja pysyvyys (Kilpua 2001, 178).

3.4.2 HOJKS

Tavallisesti Asperger-oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jolloin opetusta on mahdollista strukturoida ja suunnitella tarpeen mukaan (Kilpua 2001, 62). HOJKS toteutetaan yhdessä vanhempien, opettajan, erityisopettajan ja muiden oppilaan kuntoutukseen osallistuvien tahojen kanssa. Vanhemmille HOJKS kertoo lapsen edistymisestä sekä miten lapsen opetus ja kuntoutus on järjestetty. (Tenkanen 2000, 1-4.) HOJKS antaa oppilaalle mahdollisuuden perusopetuslain mukaiseen yksilöllisen oppimisen toteuttamiseen. Se antaa myös oppilaalle mahdollisuuden oman edistymisen seuraamiseen, kun tavoitteet on kirjattu ylös. HOJKS korostaa oppijan asemaa aktiivisena oppijana, tiedon etsijänä ja prosessoijana sekä kokijana (Ikonen 2001, 57). Ruusilan (1999, 12) mukaan HOJKS sisältää seuraavat osa-alueet:

- ◆ Mistä tullaan? Perustiedot (henkilötiedot, kouluhistoria, mahdolliset tutkimukset ja tutkimustulokset lyhyesti).
- ◆ Miten on nyt? Kuvaus oppilaasta (vahvuudet ja voimavarat, keskeiset tuettavat alueet, HOJKSin tarkoitus).
- ◆ Mihin pyritään? Tavoitteet (opettamisen, ohjaamisen, lyhyellä ja pitkällä aikavälillä, oppimisen tavoitteet lyhyellä ja pidemmällä aikavälillä, yhteys oppimiskäsitykseen).
- ◆ Mitä ja miten tehdään? Menetelmät ja sisällöt (oppijan opetukselliset tarpeet, erityisvälineet, ohjelmat, terapiat, oppiaineissa huomioitavaa, vastuunjako).
- ◆ Mitä tapahtui? Prosessin arviointi (muutokset aiempaan, muutoksen aiheuttaja, kannustava arviointi)
- ◆ Millä tuloksella? Arviointi (Miten oppimisen ja ohjaamisen tavoitteet saavutettiin? Miten oppimisen tavoitteet saavutettiin, missä jäi toivomisen varaa? Miten sujui yhteistyö eri tahojen kanssa, muuta merkittävää oppilaan elämässä).

Ikonen (2001) korostaa, että HOJKSin tulee tukea ryhmän tavoitteita ja se on sovitettava ryhmän opetukseen huolimatta siitä, että henkilökohtainen opetussuunnitelma on yksilöllinen. Toiset oppilaat ovat erityisesti Asperger-oppilaalle tärkeä vertaisryhmä, jonka merkitystä sosiaalisuuden ja erilaisten toimintojen harjaannuttamisessa ei sovi unohtaa. Koulu ei ole pelkästään tietojen keräämistä varten, siellä opitaan myös monia elämässä tarvittavia sosiaalisia – ja vuorovaikutustaitoja. (Ikonen 2001, 74.)

Henkilökohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa on huomioitava että Asperger-lapsen kohdalla usein korostuu tietojen ja taitojen ”epätasaisuus”. Joidenkin aineiden kohdalla opintovaatimukset saattavat olla liian alhaisia,

erityisesti jos aihe sivuaa oppilaan kiinnostuksen kohteita, toisaalta esimerkiksi ryhmätyöhön osallistumisen vaatiminen saattaa joskus olla epärealistista. Oppilaan muodollisen hyvä puhekieli ja kielenkäyttö, jopa täydellisen kirjakielen puhuminen saattaa antaa opettajalle vääristyneen kuvan oppilaan todellisista taidoista. Siksi erityisopettajan antama tuki opetusta suunniteltaessa on ensiarvoisen tärkeää. AS-oppilas puhuu usein vilkkaasti ja paljon ja opettajan onkin pidettävä rönsyilevä puheentulva aisoissa oppituntien aikana. Myös auditiivisen alueen vaikeudet saattavat aiheuttaa oppimisvaikeuksia, oppilas pystyy keskittymään hyvin opettajan kanssa kahden, mutta muiden oppilaiden mukaantulo tekee hälinästä liian suuren ja keskittymisestä mahdottoman. (Kilpua 2001, 83.)

3.4.3 Avustaja

Erityisesti koulunkäynnin aloitusvaiheessa voidaan ajatella kouluavustajaa, joka mahdollistaa Asperger-oppilaalle tukea käytännön asioiden sujumisessa (Saloviita 1999, 66-69). Kouluavustaja voi toimia joko henkilökohtaisena avustajana tai luokka-avustajana, erityisesti tilanteissa, joissa pyritään tukemaan Asperger-oppilaan sosiaalisia taitoja. Avustaja voi olla ensi vaiheessa mukana myös välituntisin, seurata tilanteita sivulla ja tukea ja opastaa myös muita lapsia kohtaamaan Asperger-lapsen erilainen käyttäytyminen. On tärkeää, että avustaja on koulutettu tai tehtäviinsä perehdytetty, sillä avustajan tehtävä ei ole opettaa lasta tai tehdä tämän puolesta asioita, vaan ohjata ja auttaa sopivasti, AS-oppilaan omatoimisuutta tukien. (Saloviita 1999, 70-72.)

3.4.4 Koulukiusaaminen

Asperger-lapsi on alttiina koulukiusaamiselle erikoisen käyttäytymisensä vuoksi. Hänen on myös vaikea seurata sanallisia ohjeita tai ymmärtää

asioiden ja tapahtumien abstrakteja sisältöjä. Usein Asperger-lapsi on koulussa tunneilla ja välitunneilla yksin juuri puutteellisten sosiaalisten taitojen vuoksi. Todennäköisesti hän herättää kummastusta luokka- ja koulutovereissa erityislaatuisten harrastustensa vuoksi. Liikuntatunneilla voi tulla vaikeuksia heikon motoriikan vuoksi. Myös toisten huomion kiinnittyminen saattaa häiritä oppilaan suoristusta ja keskittymiskykyä. Kielinen (1999) toteaa myös, että koulukiusaamista voi esiintyä koulumatkojen aikana. AS-lapsi ei välttämättä osaa puolustautua kiusaajiltaan, koska ei ymmärrä, mistä on kysymys. Koulumatkojen seuranta kuuluu siis myös eittämättä opetuksen suunnittelun ja vaikeuksien ehkäisemisen piiriin. Asperger-lapsi saattaa myös itse toimia kiusaajana koulussa. Usein kiusaamiseen liittyy kyvyttömyys ottaa kontaktia muilla tavoin samanikäisiin. AS-henkilö saattaa myös kiusata toisia vain tutkiakseen, miten kanssaihmiset reagoivat, mikä saattaa vaikuttaa läheisistä tunnekylmältä toiminnalta, mutta AS-lapselle itselleen se on luonnollinen tapa tutkia toisten ihmisten sielunelämää. (Kielinen 1999, 4-14.)

3.4.5 Kommunikointi ja kuntoutus

Asperger-lapsen kanssa kommunikointi antaa erään haasteen opetuksen ja oppimisen onnistumiselle. Opettajan on muistettava, että verbaalisesti taitavallakin oppilaalla saattaa olla vaikeuksia puhutun kielen ymmärtämisessä. Opettajan puheen on oltava selkeää ja turhan pitkien ja monimutkaisten ohjeiden antamista on syytä välttää. Erilaiset kuvat ja kirjalliset ohjeet auttavat usein puhutun ymmärtämistä. Myös suora kehoitus kiellon tai monimutkaisen perustelun sijaan toimii usein paremmin. Erilaisten käyttäytymismallien harjoittelu etukäteen antaa AS-oppilaalle mahdollisuuden selviytyä vaikeista sosiaalisista tilanteista. (Kilpua, 2001, 127.)

Koulun fyysisiä tiloja tulisi myös tarkastella Asperger-oppilaan näkökulmasta. Aistiyliherkkyys antaa usein omat rajoituksensa luokan koosta, melutaso isossa luokassa voi olla AS-oppilaalle liikaa. Erilliset työskentelypisteet ja

taukotilat selkeyttävät oppimistilanteita ja muutenkin ympäristön pysyvyys ja selkeys ovat tärkeitä. (Kilpua 2001, 146.) Pienetkin muutokset ja poikkeamat rutiineista aiheuttavat usein hankaluuksia. Keskinen (2001, 19-21) mainitsee, että esimerkiksi vaihtelun vuoksi tehtävät paikanvaihdokset luokassa saattavat hämmentää AS-oppilaan pitkäksi aikaa.

Asperger-oppilaalle on tärkeä kertoa hyvissä ajoin etukäteen päivän ja viikon ohjelma, jolloin hän saa aikaa valmistautua tulevaan. AS-oppilaan on tärkeä saada tietää, mitä seuraavaksi tapahtuu ja miten kauan tekeminen kestää. Erilaiset näkyvät ohjelmat luokan seinällä ja esimerkiksi munakellon käyttö erilaisissa ajankäytön harjoituksissa on koettu hyviksi keinoiksi. (Kilpua 2001, 162; Keskinen 2001, 20.) AS-oppilaalle ei voi antaa seuraavaa tehtävää ennen kuin edellinen on saatu valmiiksi, eikä hän välttämättä voi seurata perinteistä tunti-välitunti-systeemiä, sillä tehtävän kesken jättäminen voi olla mahdotonta. AS-oppilaalle on annettava aikaa ja rauhaa suorittaa meneillään oleva tehtävä loppuun. Ajan strukturoinnissa on tärkeää huomioida myös AS-oppilaan yksilölliset tarpeet, mikäli oppilaalla on lisäksi keskittymishäiriö, ei hän ehkä voi työskennellä kovin pitkiä yhtämittaisia jaksoja vaan tarvitsee sopivan mittaisen tauon tehtävien väliin. (Kilpua 2001, 162.)

Lähellä murrosikää Asperger-lapsi alkaa ehkä entistä enemmän kiinnittää huomiota omiin erityispiirteisiinsä, hän havaitsee, että on erilainen kuin muut luokan oppilaat tai ikätoverit. Erityisesti tässä vaiheessa on koulunkäynnin seurantaan ja arviointiin kiinnitettävä erityistä huomiota. (Gillberg 1999b 54-55.) Rehellinen, mutta kannustava asenne voi olla suuri motivaation lähde omaehtoisellekin Asperger-oppilaalle. Tämä vaatii luonnollisesti hyvää ja luottavaista suhdetta ohjaajaan jo aiemmin. Lukuvuoden aikana on syytä järjestää tapaamisia vanhempien kanssa yhdessä, erityisesti HOJKSin valmistelun ja seurannan yhteydessä. Usein Asperger-oppilaan on helpompi onnistua lyhyen tähtäimen tavoitteissa paremmin kuin pidemmän jakson kuten lukuvuoden tavoitteissa. Arvioinnin ja seurannan yhteydessä kiinnitetään huomiota myös AS-oppilaan itseohjautuvuuteen, sillä kuntoutukseen liittyä olennaisena osana mahdollisimman täydellinen sopeutuminen ympäröivään yhteiskuntaan. Tavoitteena on, että lapsi ottaa

entistä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja tarvitsee yhä vähemmän ulkoista tukea selvitäkseen koulupäivästä. Alkuvaiheessa tarvitaan ehkä henkilökohtaista avustajaa ja kuvallista viikko-ohjelmaa, jotka saattavat jäädä pois oppilaan huomatessa, että hän selviää hyvin myös ilman niitä. Tämä antaa AS-oppilaalle tärkeitä onnistumisen kokemuksia ja tunnetta oman elämän hallinnasta. (Kilpua 2001, 215-216.)

Koska Aspergerdiagnoosi tehdään yleensä vasta neljän ikävuoden jälkeen ja useimmiten vasta kouluiässä, on koululaitos avainasemassa Aspergerlapsen kuntoutuksessa ja kaikissa sosiaalsiin tilanteisiin liittyvissä vuorovaikutustapahtumissa. Opettajalla täytyy olla riittävästi tietoa ja taitoa toimiakseen tällaisen lapsen kanssa yhteistyössä. Koulun on suunnattava aikaa ja resursseja antaakseen hänelle mahdollisuuden ihanteelliseen koulunkäyntiin. (Kielinen 1999, 23-24.)

4 INTEGRAATIO JA INKLUUSIO

Kasvatusalan asiantuntijat käyvät kiivasta keskustelua alan julkaisuissa sekä integraatiosta että inklusiosta. Integraatio- ja inklusiokäsitteitä halutaan osaltaan viedä eteenpäin erillään tai rinnan, toisaalta integraatio käsitteenä halutaan poistaa kokonaan ja tilalle tuoda laajempi inklusion käsite. Tässä luvussa haluamme valaista näiden käsitteiden syntyä sekä määritelmiä. Emme ota niinkään kantaa, ovatko integraatio ja inklusio tyystin eri asia vai onko inklusio integraatiosta jalostetumpi muoto vai merkitsevätkö ne samaa, vaan haluamme esitellä monipuolisesti eri asiantuntijoiden määritelmiä, näkemyksiä ja syntyhistoriaa sekä integraatiosta että inklusiosta.

Käsitteiden määrittelyn lisäksi kerromme tässä luvussa, mitä haasteita integraatio ja/tai inklusio tarjoavat luokanopettajan työnkuvaan. Luvun lopussa tuomme esille muutaman tutkimuksen tuloksia, joissa on tutkittu suomalaisten opettajien käsityksiä integraatiosta ja inklusiivisesta opetuksesta.

4.1 Integraation määrittelyä

Integraatiokäsitteen määrittelyissä ja tulkinnoissa voi havaita näkökulma- ja painotuseroja alan kirjallisuudessa. Mobergin (1998, 136-137) mukaan syynä tulkintojen vaihteluihin ovat eri osapuolten omista intresseistä kiinnipitäminen, minkä hän näkeekin aiheuttavan sekaannusta sekä häiritsevän hedelmällisen vuoropuhelun syntyä integraatiosta. Huttunen ja Ikonen (1999, 65) taas kirjoittavat, että olisi parempi, jos integraatiokäsitettä ei tarvittaisi lainkaan, koska siihen sisältyy ajatus segregaatiosta eli erottelusta.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 (2000, 19) integraatiosta sanotaan seuraavasti:

Opetuksen järjestämistä yleisopetuksen ryhmässä eli integraatiota tulee harkita myös silloin, kun oppilaalla on vammaisuudesta ja sairaudesta taikka muusta vastaavasta syystä johtuvia oppimisvaikeuksia. Tällöin kuitenkin edellytetään, että opetukselliset ja muut olosuhteet yleisopetuksen ryhmässä ovat oppilaan oppimisen kannalta suotuisat ja tarpeelliset tukitoimenpiteet voidaan toteuttaa. Mikäli integraatio ei ole mahdollista tai mikäli sitä oppilaan kehityksen kannalta ei voida pitää tuloksellisena, opetus tulee järjestää erityisluokalla. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 2000, 19.)

Moberg (1998, 2001) kuvasi 1980-luvulla erityis- ja yleisopetuksen integraatiokäsitettä Söderin (1979) mukaan, joka erotti integraatiosta neljä erilaista muotoa: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen. Fyysinen integraatio eli oppilaiden yhdessäolo ei ole sama kuin integraatio. Hänen mielestään myöskään tavalliseen luokkaan sijoitettua oppilasta ei voi kutsua "integroiduksi oppilaaksi", koska tällöin integraatio tulisi saavutettua pelkästään sillä, kun oppilas on ikätovereidensa kanssa samassa luokassa ja käy samaa koulua. (Mobergin 1998, 138; 2001, 38.) Moberg (1998, 143) tähdentääkin, että erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiossa on kysymys laajemmasta seikasta kuin pelkästään erilaisten oppilaiden yhdessä opettamisesta. Integraation tavoittelussa on oleellista turvata ympäröivän yhteisön ja kouluorganisaation rakenteiden sekä opetusmenetelmien muuttamista ja kehittämistä niin, että ne palvelevat integraatiotavoitteen saavuttamista (Moberg 1998, 142-143).

Toiminnallinen integraatio toteutuu, kun erityisopetus ja yleisopetus käyttävät samoja resursseja samanaikaisesti ja tekevät suunnitelmallista yhteistyötä. Koulujen todellisen tavoitteen tulisi olla ennen kaikkea sosiaalisen integraation edistäminen eli sosiaalisen etäisyyden vähentäminen integroitavien henkilöiden kesken. Vaikka fyysistä ja toiminnallista oppilaiden yhdessäoloa ei voi määritellä todelliseksi integraatioksi, ne kuitenkin todennäköisesti edistävät integraation kehittymistä kohti sosiaalista integraatioita, mikä luo pohjaa koulun jälkeiselle elämälle. Integraation taustalla on kysymys kaikkien yksilöiden hyvästä, oikeudenmukaisesta ja ihmisarvoisesta kohtelusta koulutuksessa. Koululaitosta tulisikin kehittää

palvelemaan tämän tavoitteen saavuttamista. Koulun jälkeen tavoitteena tulisi olla yhteiskunnallinen integraatio, jolloin päämääränä on poikkeavalle henkilölle turvata tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa omaan työelämäänsä ja vapaa-aikaansa. (Moberg 1998, 138-143; 2001,36-39.)

Myös integraation muotojen lisäksi tulisi erottaa toisistaan integraatio keinona ja integraatio päämääränä. Integraation muotojen, keinojen ja päämäärän lisäksi toisistaan erotetaan ajatus integraatiosta kouluaikana ja integraatio aikuisiässä. Länsimaisessa integraatioideologiassa koulumaailmassa integraation keinoja ovat fyysinen sekä toiminnallinen integraatio, joiden avulla kouluaikana tavoiteltavana päämääränä on sosiaalinen integraatio. Koulumaailman integraation jatkeena on aikuisiän integraatio, jolloin päämääränä on edelleen sosiaalinen integraatio, mutta uutena haasteellisena päämääränä on vielä korkeampi taso eli yhteiskunnallinen integraatio. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 183-184.)

Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1999, 12-14) hahmottavat integraation edustavan normalisaatioprosessia erityisopetuksessa. Heidän mukaansa integraation, yhdistämisen, ymmärtämistä auttaa, jos sitä ajattelee segregaaation eli erottelun näkökulmasta. Integraatioajattelussa on nähty perinteisesti kaksi näkemyssuuntaa: desegregatio ja nonsegregatio. Desegregatio edustaa pyrkimystä pois segregatiosta sen haitallisten vaikutusten takia. Nonsegregatiolla tarkoitetaan ajatusta, jossa ihmisten tulisi voida olla ja elää luonnollisessa ympäristössä. Esimerkiksi kaikkien tulisi saada käydä samaa koulua. Integraatioliike viittaa siihen, että oppilas on jo erotettu eli segregoitu lähialueen tavallisesta koulusta ja nyt hänen on mahdollisuus saada uudelleen koulunkäyntioikeus tässä koulussa. Integraatiossa toiminta kohdistuu poikkeaviin henkilöihin, laitoksiin ja toimintamalleihin. (Ihatsu ym. 1999, 12-15.)

Koulutuspoliittisena käsitteenä integraatio on ensisijaisesti demokraattisiin ihanteisiin pohjautuva toivottu tila, johon tulisi pyrkiä sekä yhteiskunnassa että sen koululaitoksessa (Moberg 2001,37). Emanuelssonin (2001, 127-129) mukaan integraatiokäsitettä on käytetty väärin tai huolimattomasti, jolloin on

mietitty mitä niin sanotuille poikkeaville henkilöille tulisi tehdä, kun sen sijaan tulisi pohtia mitä pitäisi tehdä ympäristöille ja yleiselle yhteenkuuluvuudelle. Ensisijaisesti hän näkee integraation haasteena yhteiskunnalle ja koulumaailmalle. Integraatio on tavoite, kehitysprosessien laadullinen ulottuvuus sekä keino, joka mahdollistaa pääsyn segregaatian vastaiseen lopputulokseen. (Emanuelsson 2001, 127-129.)

Moberg (1998, 137) on todennut Williin (1986), Stainbackiin, Stainbackiin ja Forestiin (1989) sekä Emanuelssoniin (1997) viitaten, että integraatiosta puhuttaessa erityiskasvatuksen yhteydessä tarkoitetaan sellaista pyrkimystä, missä erityiskasvatus toteutetaan mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. Tällöin koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskoulua, jolloin idealistisena tavoitteena on yksi ja kaikille yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee hyvin kaikkia koulutettavia. Tässä ajattelussa perimmäisenä tavoitteena on ollut kehittää kaikille yhteisen koulun avulla perustaa myöskin laajemmalle yhteiskunnalliselle tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. (Moberg 1998, 137.)

4.1 Integraatiokäsitteen synty

Jo 1960- ja 1970-luvuilla on ryhdytty keskustelemaan koulujärjestelmässämme vallitsevan kahden valtavirran, yleisopetuksen ja erityisopetuksen sulauttamisesta yhteen (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2000; Moberg 1998, 136, 2001b, 36-38; Naukkarinen 1999, 30). 1970-luvulla Suomessa on ryhdytty käyttämään yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteen sulauttamisesta integraation käsitettä. Tällöin Suomessa ylimmät kouluviranomaiset ovat suositelleet erityisopetusta tekemään mahdollisimman "integroituja" sijoitusratkaisuja. (Moberg 1998, 2001.) Tämä periaate on lähtöisin Yhdysvalloista 1970-luvulta, jolloin siellä säädettiin laki, joka turvasi vammaisille oppilaille ilmaisen koulunkäynnin integroidussa ympäristössä.

Integraatioajattelun syntyyn ovat vaikuttaneet sekä erillisen erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset että muutokset oppimista, oppilaiden erilaisuutta ja yksilöiden tasa-arvoa koskevissa käsityksissä. Moberg (1999, 137) mainitsee muutamia tutkijoita, jotka ovat kritisoineet erillisten erityisluokkien opetuksen tehokkuutta aina 1950-luvulta tähän päivään: Johnson 1962, Dunnin 1968 sekä Baker, Wang & Walberg 1995. Tehottomuuden lisäksi segregoitua erityisopetusta on syytetty oppilaan leimaamisesta kielteisellä tavalla sekä koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen syrjäytymisen edistämisestä (Moberg 1999, 137).

Integraatio perustuu läheisesti normalisaatiokäsitteeseen. Normalisaatioperiaate esitettiin ensimmäisenä Pohjoismaissa 1960-luvun alussa. Vuonna 1969 ruotsalaisen Nirjen esittämän normalisaatioperiaatteiden mukaan vammaisille pyritään mahdollistamaan sellainen elämäntapa ja elämän olosuhteet, jotka vastaavat mahdollisimman pitkälle, tai jopa täysin, yhteiskunnalle ja kulttuurille ominaisia elämäntapoja ja olosuhteita. Alkujaan normalisaation tavoitteena oli mahdollistaa kehitysvammaisille samanlainen päivä- ja vuosirytmä kuin muilla samanikäisillä, samaa sukupuolta olevilla ja samaan sosiaaliluokkaan kuuluvilla ihmisillä on. Nämä normalisaation tavoitteet syntyivät aluksi vammaisten vanhempien toiveesta, mutta pian se sai kannatusta myös koulumaailmassa. (Hautamäki ym. 2000; Tenhunen 1995.)

Normalisaatioperiaate vaikutti voimakkaasti erityisopetukseen 1960-luvulla, jolloin erityisluokat asetettiin kyseenalaisiksi. Yhdysvalloissa tätä integraatioajattelua oli lähinnä 1970- ja 1980-luvuilla syntynyt mainstreaming (=valtavirta) -käsite. (Tenhunen 1995, 262-263.) Mainstreaming-käsitteen alle kuuluvat seuraavat periaatteet: "1) vähiten rajoittavan ympäristön periaate, 2) oppilaan yksilöllinen kasvatusohjelma sekä 3) koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkeytys" (Crocket & Kauffaman 1999, Mobergin 1998, 2001, 39 mukaan). Toisin kuin Suomessa on Yhdysvalloissa 1970-luvulta lähtien laki velvoittanut koulua järjestämään oppilaalle tarpeen vaatiessa yksilöllisen opettamisen vähiten rajoittavassa ympäristössä (Hautamäki ym. 2001, 185).

4.2 Inkluisio

Segregoinnin jatkuminen ja tyytymättömyys integraatioon synnytti 1980-luvulla uusia integraatioliikkeitä. Tällaisia liikkeitä olivat REI (Regular Education Initiative)-liike ja inklusiivinen kasvatus (Inclusive Education). Nämä liikkeet vaativat täydellisempää erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamista ja pyrkivät tuomaan erityisesti esille integraatioajattelun syvimpiä ideologisia tavoitteita. Mobergin (1998, 141) mukaan integraation syvin olemus (sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation tavoittelu) on varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita, joten hänen mielestään ei ole tarpeellista käyttää inklusio-termiä lainkaan, varsinkin kun sille on vaikea löytää hyvää suomennosta. (Moberg 1998, 140-141.)

Murto (1999) tuo esiin integraation ja inklusion ajattelutapojen eroja. Integraatioteoriaan sisältyy ajatus, että joku ulkopuolinen otetaan mukaan, kun taas inklusio tarkoittaa sisällymistä, kuulumista johonkin. Inklusio (inclusion) tarkoittaa koulua kaikille, sisältäen ajatuksen, että kaikki oppilaat otetaan mukaan koulun kaikkiin toimintoihin. Jokaisella lapsella on oikeus käydä samaa koulua ja oikeus samaan opetussuunnitelmaan kuin ikätoverinsa. Opetus ja organisointi koulussa tulee järjestää kaikille oppilaille sopivaksi. (Ballard 1995, 1-2, Murron 1999, 31 mukaan.) Murto kuvailee inklusion monimuotoiseksi yhteisöksi, missä kaikki, erilaiset vammaiset ja ei-vammaiset yksilöt toimivat ja opiskelevat yhdessä. Inklusiivisen koulun periaatteisiin ja käytäntöihin kuuluvat hänen mukaansa ennenkaikkea yhteistyö kuntoutuksen kanssa sekä yhteistyö kodin ja hoidon välillä. (Murto 1999, 31-32.)

Ikonen (2001) määrittelee inklusion kasvatuksen ja opetuksen piirissä avoimiksi ja esteettömiksi lähipäiväkodeiksi, lähikouluiksi ja lähioppilaitoksiksi, joissa jokainen oppija saa mahdollisuuden oppia tavallaan ja omassa tahdissa. Oppilaita ei siirretä minnekään erityiseen paikkaan tai ryhmään vaan lapsia ja nuoria tuetaan heidän omissa

oppimisprosesseissaan ja iänmukaisessa kasvatuksessa heidän omien tarpeiden mukaan. Integraatio antaa lapsille tai nuorille ”kaksoiskansalaisuuden”, jolloin oppilas on mahdollista siirtää normaalista ryhmästä erityisryhmään, jolloin hänet suljetaan sellaisesta kasvatuksesta ja opetuksesta pois, jossa hänen olisi mahdollista saavuttaa ikätasonsa mukaisia tai niitä lähellä olevia tuloksia. Inklusiivisessa opetuksessa oppilaat eivät kuulu mihinkään erillisiin erityisympäristöihin, vaan lapset ja nuoret ovat tavallisten ryhmien jäseniä. Ikonen korostaakin, että inklusio on usein väärin ymmärretty ja käytetty, esimerkiksi vammaisen oppilas sijoitetaan yleisopetukseen ilman tukea. (Ikonen 2001, 9-12.)

Ihatsun, Ruohon ja Happonen (1999) mukaan inklusio vaatii muutosta sekä perinteiseen käsitykseen koulusta että koulun käsitystä itsestään toimintaympäristönä. Nykyisissä käsityksissä koulun on luovuttava luokitella oppilaat normaaleihin ja poikkeaviin. Vaikka Ihatsu ym. (1999) näkevät integraation ja inklusiivisen kasvatuksen välillä joukon yhteisiä tekijöitä sekä integraatioprosessin askeleena kohti inklusiivista kasvatusta, on kuitenkin näiden kahden käsitteen välillä tehtävä ero. Integraatiossa toiminta kohdistuu poikkeaviin henkilöihin, laitoksiin ja toimintamalleihin, kun taas inklusiiossa toiminta kohdistuu erilaisuutta torjuvien asenteiden muuttamiseen. Inklusiiossa on kysymys erityisoppilaaksi nimettyjen oppilaiden oppimisoikeudesta ja täysivaltaisesta jäsenyydestä ryhmässä yksilöllisiä tarpeita ja tukipalveluja unohtamatta. Oppilaan ei tarvitse olla valmis yleisopetukseen, vaan koulun toimintaympäristön on oltava valmis kohtaamaan oppilas tarpeineen. Sama ajatus pätee suhteessa oppilaan tarvitsemiin tukipalveluihin, jolloin oppilasta ei viedä tukipalveluiden luokse vaan tukipalvelut tuodaan oppilaan luo. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 12-16.)

Inklusiokäsitteen käytölle on Yhdysvalloissa Stainbackin ja Stainbackin (1992) mukaan esitetty useita perusteluja. Ensiksikin inklusiokäsite ilmaisee integraatio- ja mainstreamingtermejä paremmin, että kaikki oppilaat tulee ottaa mukaan kotikoulun kaikkiin toimintoihin, ei ainoastaan sijoittaa valtavirtaan. Toisena perusteluna on se, että integraatio sisältää ajatuksen

jonkun olevan syrjässä, ulkopuolella ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan. Kolmantena ajatuksen on se, että kaikki oppilaat mukaan ottava koulu joutuu kehittämään järjestelmänsä sellaiseksi, missä kaikkien oppilaiden tarpeet on huomioitava. Neljäntenä näkökulmana on ajatus siitä, että inklusiotermi korostaa koko koulun henkilökunnan yhteistyötä ja osallistumista kasvatustyöhön. (Moberg 1998, 141.) Inklusion perusajatus ei ole rahan säästäminen ja oppilaan pistäminen yleisopetukseen ilman tarvittavaa tukea vaan tarkoituksena on palvella kaikkia oppilaita (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 11).

4.3 Opettajien käsityksiä integraatiosta

Integraation onnistumisen kannalta on tärkeää, että opettajan käsitykset ja odotukset oppilaan edellytyksistä ja opetuksesta ovat myönteisiä. Jos opettaja suhtautuu kielteisesti integroitavaan oppilaaseen, eikä koe häntä samanlaisena haasteena kuin kaikkia muitakin oppilaita oppilasryhmässään, ei integroinnilla ole mahdollisuuksia onnistumiseen. Integraatiosta innostunut opettaja pystyy parhaimmillaan rikastuttamaan kouluyhteisönsä toimintaa ja opetustaan. (Moberg 1998, 155-156.)

Moberg tutki 219 suomalaisen opettajan (erityisopettajia 155, luokanopettajia 64) käsityksiä integraatiosta 20 osiota käsittävällä Likert-tyyppisellä kyselyllä. Opettajien asenne integraatioon oli varsin kriittinen. Erityisopettajista 34 % oli integraatiomyönteisiä, luokanopettajista ainoastaan 6 %. Moraalisesta näkökulmasta katsoen opettajat suhtautuivat integraatioon myönteisesti, vaikkakin noin puolet opettajista suhtautui epäröivästi asiaan. He näkivät integraation tavoittelun edustavan oikeudenmukaisuutta, lisäävän tasa-arvoa sekä ehkäisevän syrjäytymistä, kuitenkin 90 % luokanopettajista vastusti sopeutumattomien, häiritsevien ja vaikeasti vammaisten oppilaiden opettamista tavallisella luokalla. Suurinta epäröintiä integraatioon suhtautumisessa oli opettajien usko yleisopetuksen kyvyistä kohdata kaikkien oppilaiden yksilölliset ja kasvatukselliset tarpeet. Peräti 96 % erityisopettajista

ja 95 % luokanopettajista piti yleisopetuksen resursseja ja henkilökuntaa riittämättöminä. Myöskin luottamus yleisopettajien taitoihin oli vähäistä kummassakin opettajaryhmässä. (Moberg 1998, 147-149.)

Uudemmassa tutkimuksessaan Moberg (2001, 86-94) on selvittänyt suomalaisten opettajien käsityksiä inklusiivisesta opetuksesta ja siihen liittyvistä asioista. Koehenkilöinä hänellä oli 1824 opettajaa 30 eri kunnasta, jotka ovat mukana opetushallituksen käynnissä olevassa tutkimushankkeessa Erityisopetuksen laadun kehittäminen. Tutkimuksessa oli 20 osiota käsittävä Likert-tyyppinen kysely, missä olleet asenneväittämät olivat samat kuin Mobergin (1998, 147-158) aikaisemmassa tutkimuksessa. Jokainen osio oli pisteytetty asteikolla 1-6 (täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä) siten, että korkeampi pistemäärä kuvaa positiivisempaa suhtautumista integraatioon. (Moberg 2001, 86.)

Tutkimukseen osallistuneiden suhtautuminen integraatioon vaihteli suuresti, mutta yleisesti ottaen opettajat suhtautuivat asiaan sangen kriittisesti. Vain 5 % vastaajista kannatti integraatioita jonkin verran. Henkilöstöryhmien välillä oli nähtävissä pieniä eroja integraatioon suhtautumisessa. Selkeästi kielteisimmin integraation suhtautuivat aineenopettajat ja myönteisin suhtautuminen asiaan oli rehtoreilla. Myönteisimmillään opettajien suhtautuminen inklusiiviseen opetukseen on, kun kyseessä on yhteisöllisyyden tavoittelu, eli kiusaamisen ja leimautumisen välttäminen sekä oppilaan itsetunnon kehittyminen, tai lievästi vammaisten oppilaiden opetus. Kuitenkin tällöinkin opettajista noin puolet kyseenalaistaa fyysisen integraation. Lisäksi opettajat arvioivat fyysistä integraatiota kriittisimmin silloin, kun kyse on vaikeimmin vammaisten hyvän opetuksen turvaamisesta yleisopetuksen ryhmässä, tällöin vain 3 % uskoi yleisopetuksen resurssien riittävän opetukseen. Yli 90 % tutkimukseen osallistuneista opettajista vaativat erityisryhmiä sekä erityisluokkia vaikeasti vammaisille ja erityisesti sopeutumattomille oppilaille. Selkeästi enemmistö opettajista ei usko fyysisen integraation merkitsevän hyvää opetusta kaikille. (Moberg 2001, 86-89.)

Tuloksia tarkastellessaan Moberg (2001) toteaakin, että suurimmalla osalla opettajista on edelleen vaikeuksia hyväksyä erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden sijoittamista yleisopetuksen ryhmiin lähikouluihin. Syynä tähän hän näkee suomalaisten opettajien tottuneen ajattelemaan erilaisten sekä poikkeavien oppilaiden olevan joskus niin erilaisia, että heidän yksilöllisiin kasvatuksellisiin tarpeisiin on jopa mahdoton vastata yleisopetuksessa. Erillisten opetusryhmien katsotaan auttavan erityisopetusta tarvitsevia oppilaita. Toisena syynä on se, että erillisellä opetuksella on yleisopetus vapautunut poikkeavista ja mahdollisista häiriötä tuottavista oppilaista. Nykyinen opettajakoulutuskin tukee syvälle juurtunutta asennoitumista, koska se tukee rakenteellaan eriytynyttä erityisopetusta. (Moberg 2001, 89-90.)

Luokanopettajien mukaan nykyinen koulu nykyisessä muodossaan ja käytettävine resursseineen ei pysty tarjoamaan kaikille oppilaille hyvää opetusta (Moberg 1998; 2001, 92). Fyysistä integraatiota vastustaessaan luokanopettajat voivatkin vedota koulutuksensa puutteeseen kaikkien oppilaiden opettamisessa. Toisaalta erityisopettajat korostavat omaa professiotaan ja edellyttävät erityisopetus- ja tukipalveluita erityistä opetusta vaativien oppilaiden käyttöön. Erityisopettajien ammattijärjestö (SEL) oli kannanotossaan syksyllä 1999 integraatiomyönteisempi kuin aikaisemmin. Kannanotossa todettiin yhteisen koulun olevan haaste ja positiivinen kehittämisen suunta, mutta tavoitteen pelkkänä vaihtoehtona ei saa olla erityisoppilaan fyysinen integrointi yleisopetuksen ryhmään. Ammattijärjestö edellyttääkin integraation tukitoimiksi erityiskoulutettua henkilöstöä, opetusryhmien pienentämistä, päteviä ja pysyviä avustajia, tulkitsemispalveluita, muuta opetus- ja oppilashuoltopalveluita, apuvälineitä ja erityismateriaaleja sekä koulun fyysisen oppimisympäristön sopeuttamista. Jotta yhteisen koulun olisi mahdollista onnistua olisi lisäksi henkilöstöä koulutettava, järjestettävä työhjoausta ja eri hallintoalojen verkostoiduttava. (Moberg 2001, 92-93.)

Kouluissa ei ole vielä asenteellista valmiutta integraation tavoitteluun, tämä lienee yhteydessä siihen, että opettajien mielestä nykyisillä koulun resursseilla ei pystytä takaamaan kaikille oppilaille hyvää opetusta

yhteisessä koulussa. Vaikka tutkimuksen tulokset osoittivat yleisen asennoitumisen olevan varauksellista fyysiseen integraatioon, silti tutkimukseen osallistui yksittäisiä opettajia, joilla on valmiutta sitoutuneesti tavoitella integraatioita. Myönteinen asenne sekä asiaan uskominen ovat integraation kehittämisen edellytyksiä. Opettajien vastustuksen kohteena ei ole integraation syvin olemus eli sosiaalisen syrjäytymisen vastainen taistelu. Opettajat vaan eivät näe järkevänä nykyisessä koulun resurssitilanteessa integraation syvimmän olemuksen tavoittelua eli kaikkien oppilaiden sijoittamista yleisopetukseen. Opettajilla on myös todellinen huoli kaikkien oppilaiden oppimisen turvaamisesta. (Moberg 2001, 93-94.)

Opettajat näkevät myös sosiaalisen integraation kehittymisen mahdollisuuden vaikka oppilaat eivät aina ole yleisopetuksen opetusryhmässä. Fyysisesti erillään opettaminen ei ole heidän mielestään aina sama kuin segregatio eikä samassa luokassa opettaminen ole sama kuin integraatio. Moberg (2001, 94) toteaaakin, että Suomalainen koulu ei ole vielä inklusiivinen koulu, mutta hänen mukaansa sen tavoittelemiseksi on selkeytettävä integraation käsitettä tavoitteena sekä toimintana. Koulun tulee nähdä oppilaiden erilaisuus myönteisenä haasteena opetukselle ja koulun on kehitettävä rakenteensa ja toimintansa tavoitteen mukaisesti. Opettajien asenteiden ei ole mahdollista muuttua ellei koulun rakenteissa ja toimintaedellytyksissä tapahdu muutoksia. (Moberg 2001, 94.)

4.4 Mitä integraatio tai inklusio vaativat luokanopettajalta ?

Uudistuva koulukulttuuri sisältää ajatuksen konstruktivisesta oppimiskäsityksestä, reflektovasta ammatillisuudesta ja systeemisestä ongelmanratkaisusta, kun taas perinteiseen koulukulttuuriin kuuluu behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen ammattikäytäntö ja yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu. Perinteisessä koulukulttuurissa luodaan tarvetta segregoivalle erityispedagogisille palveluille, koska sen työkäytänteet eivät pysty kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilöllisyyttä.

Uudistuva koulu katsotaan oppivaksi organisaatioksi, missä erityispedagogiset tarpeet määritellään uudesta näkökulmasta sekä integroivat ratkaisut yleisopetuksessa tulevat mahdollisiksi. (Naukkari 1998, 182.)

Koulumaailman muutos vaati opettajaa pudottautumaan entisestä roolistaan, jolloin hän toimi yksin asiantuntijana luokassaan. Inklusiivisessa oppimisympäristössä luokanopettajasta tulee tiimityöskentelijä. (Jylhä 1999, 143.) Inklusio asettaa myös haasteita opettajan ammatilliseen osaamiseen sekä koulun toimintaan. Opettajan tulee kyetä kohtaamaan erilaisuutta, huomaamaan oppilaan tuen tarve, pystyä tukemaan erityisvaikeuksissa, yksilöllistämään opetus, eriyttämään ja toimimaan yhteistyössä oppilashuollon, erityisopettajien sekä muiden yhteistyötahojen kanssa. (Murto & Lehtinen 1999, 152.)

Inklusiivinen oppimisympäristö tuo uusia rooleja, jolloin perinteinen opettajan rooli, yksinäinen asiantuntija luokassaan, saa väistyä. Uusia rooleja ovat esimerkiksi tiimin jäsenenä tai esimiehen kaltaisessa tehtävässä toimiminen. Tiimiin voi luokanopettajan lisäksi kuulua erityisopettaja, avustaja tai yhteistyökumppaneita kuntoutuksesta ja muilta asiantuntijatahoilta. Työ vaatii myös opettajalta yhä enemmän ohjaus-, yhteistyö-, kommunikaatio- ja neuvottelutaitoja. Tiimin tarkoituksena on yhdistää moniammatillinen osaaminen ja tietotaito mahdollisimman monen oppilaan hyödyksi. Tarkoituksena on myös, että opettajien työmäärä pysyy kohtuullisena yhteistyön seurauksena. (Jylhä 1999, 140-144.)

Tiimiin kuuluu usein luokassa toimiva avustaja, jonka tehtävänä on myöskin huolehtia oppilaiden tarpeista ja oppimisprosessien tukemisesta. Opettajan ja avustajan yhteistyön on oltava tukevaa, jotta inklusiivisen oppimisympäristön tavoitteiden saavuttaminen on mahdollista. (Jylhä 1999, 144.) Opettaja on avustajaansa nähden esimiesasemassa, koska avustajan työn suunnittelu ja perehdyttäminen ovat opettajan vastuulla. Jos avustaja ei ole tehtäväänsä koulutettu, joutuu opettaja haasteellisen täsmäkouluttamisen eteen eli hänen on perehdytettävä avustaja luokan oppilaisiin, luokassa suoritettaviin

oppimista tukeviin tehtäviin sekä koulun rutiineihin. (Saarenketo 1997, 14.) Vaikka avustaja saattaakin lisätyöllistää opettajaa, on silti muistettava, että tutkimusten mukaan avustaja on opettajan tärkein tukimuoto integroidussa opetustilanteessa (Hurskainen & Pulkkinen 1997, 20).

Inklusiivisessa oppimisympäristössä opettaja on erilaisten oppilaiden keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjaaja, tukija ja rohkaisija, mikä edellyttää opettajalta uusien ja sopivien opetusmetodien löytämistä. Opettaja keskeinen tehtävä uudistuvassa koulussa on toimia oppilaan oppimisprosessin ohjaajana ja tukijana entisen tiedon jakajan sijaan. Integraation ja inklusion myötä oppilasaines vaatii opettajalta eri oppilaiden oppimistyylien huomioimista sekä opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden eriyttämistä, siten että jokainen oppilas voi kehittää omia resurssejaan parhaalla mahdollisella tavalla. (Jylhä 1999, 141-143.) Eriyttämisestä tulee jokapäiväistä, jolloin opettajan työn määrä lisääntyy, koska opettajan on pitkälti itse muokattava tarvittava materiaali. Eriyttävän materiaalin on myös sovellettava koulun opetussuunnitelman mukaisiin teemoihin. (Saarenketo 1997, 13-17.)

Oppilaan ohjauksen ja opetusmenetelmien valinnan rinnalla opettajan on tunnettava oppilaansa tarpeineen. Opettajan tulee tutustua oppilaansa käsite- ja ajattelumaailmaan jatkuvan vuorovaikutuksen ja arvioinnin keinoin. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 207-209.) Opettaja laatii myös tarvittaessa yhteistyössä vanhempien ja eri asiantuntijoiden kanssa erityistä tukea tarvitseville oppilaille HOJKS:n eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelman. HOJKS:n lisäksi oppilaalla voi olla eri oppiaineissa eri opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet. (Jylhä 1999, 142.)

Yhteiskunnan muuttuminen tietoyhteiskunnaksi vaatii sekä oppijoilta että opettajilta oppimiskäsityksen uudelleen sisäistämistä. Oppimiskäsitykseen sisältyy ajatus aktiivisesta oppimisesta, jolloin oppijalla on sisäinen halu ja tarve oppia ja hankkia uutta tietoa sekä soveltaa oppimaansa. Vaikka painopiste on muuttumassa oppijasta passiivisena tiedon vastaanottajana aktiiviseksi ja itsenäiseksi oppijaksi, ei opettajan merkitys vähene vaan

opettajan rooli on muutostilassa. Niemi (1998) kuvaakin opettajan olevan asiantuntija, ohjaaja ja ihminen. Opettajan tuleekin kannustaa, rohkaista ja herätellä oppijan motivaatiota. (Niemi 1998, 39-55.) Fullan (1994, 22) muistuttaakin, että opettajat eivät työskentele yksinään. Heiltä odotetaan paljon ja työ on monitahoisempaa kuin koskaan aikaisemmin. Opettajille haasteita esittävät yhä heterogeenisemmät oppilasryhmät tarpeineen, nopeasti muuttuva teknologia vaatimuksineen sekä eri yhteiskuntakerrosten odotukset tasokkaasta koulutuksesta. Fullan kuvaakin opettajat kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen asiamiehinä eli agentteina. (Fullan 1994, 22-29.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Pyrimme tutkimuksessamme tutkimusaineiston avulla kuvaamaan ja ymmärtämään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ilmiötä, kuinka luokanopettajat kokevat asperger-oppilaan ja hänen opettamisensa yleisopetuksen ryhmässä. Tutkimustehtävämme ovat tutkimusprosessin aikana kiteytyneet seuraaviksi:

1. Millaisia erityisjärjestelyitä ja opetuksessa huomioitavia seikkoja luokanopettajat näkevät tarpeellisina, kun opetettavana on AS-oppilas?
2. Mitkä yhteistyömuodot ja tukitoimet luokanopettajat ovat kokeneet tarpeelliseksi opettaessaan AS-oppilasta yleisopetuksen oppilasryhmässä?
3. Miten luokanopettajat kokevat AS-oppilaan integraation yleisopetuksen ryhmään?

6. TUTKIMUKSEMME SUORITTAMINEN

Tutkimuksemme on otteeltaan laadullinen ja tapaustutkimuksen kaltainen. Lähestymistapamme tutkimaamme ilmiötä kohtaan on hermeneuttinen ja fenomenologinen. Tutkimusaineiston kokosimme kolmelta luokanopettajalta puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastatteluaineiston analyysissa sovelsimme Amedeo Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää. Tässä luvussa kerromme ensin, mistä tutkimuksemme sai alkunsa. Tämän jälkeen kuvaamme ja perustelemme valitsemaamme tutkimuksen viitekehystä, tutkimusotetta ja tutkimusmenetelmää. Seuraavassa vaiheessa kuvaamme tutkimusotoksemme valikointia sekä teemahaastattelujen suorittamista ja haastatteluaineiston analysointia. Lopuksi tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta. Tavoitteenamme on tuoda lukijalle nähtäväksi yllä esittämämme synteessin syntyminen ja tarkoituksenmukaisuus tutkimusprosessia sekä lopullista tutkimusta ajatellen.

6.1 Tutkimuksen alkulähteet

Tutkimuksemme lähti käyntiin spontaanista keskustelusta, jossa vertailimme omia kokemuksiamme AS-oppilaan opettamisesta. Toinen meistä oli opettanut AS-oppilasta ollessaan sijaisena erityisluokassa (ESY-luokka) yhden lukuvuoden ajan, tosin Asperger –diagnoosi tehtiin oppilaalle vasta seuraavana syksynä sijaisuuden päättymisen jälkeen. Toinen puolestaan oli toiminut sijaisena yleisopetuksen ryhmässä, johon oli integroitu asperger –diagnoosin saanut oppilas. Kokemuksemme AS-oppilaan opetuksesta nostatti esiin useita kysymyksiä, joita päätimmekin lähteä selvittämään syventymällä ilmiöön tutkimuksen avulla. Tutkimuksemme lähtökohtana on omakohtaisen kokemuksen herättämä mielenkiinto sekä henkilökohtaisen tiedon lisääminen, erityisesti siitä, mitä Aspergerin oireyhtymä on, ja kuinka luokanopettajat kokevat AS-oppilaan opetuksen yleisopetuksen

oppilasryhmässä sekä millaisia erityispiirteitä on huomioitava, kun luokassa on integroituna AS-oppilas.

Haluamme myöskin rajatulla ja keskitetyllä ilmiön tutkimisella osallistua keskusteluun integraatiosta ja inklusiosta, joista nykyään käydään kiivastakin mielipiteiden vaihtoa opetuksen ja kasvatuksen kentällä. Toisaalta toivomme myöskin, että tutkimuksemme avulla voimme lisätä lukijoiden tietoa Aspergerin oireyhtymästä ja ennen kaikkea tuoda tietoa, mikä voidaan hyödyntää koulun kentällä työskentelevien henkilöiden keskuudessa.

6.2 Tutkimuksemme laadullinen luonne

Tutkimusotteemme on luonteeltaan laadullinen, koska pyrimme todellisen elämän kuvaamiseen, eli luokanopettajien kokemuksiin opettamisesta yleisopetuksen luokassa, jossa on asperger-oppilas. Hirsjärven (2000, 161) mukaan kvalitatiivinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä sekä löytämään tai paljastamaan tosiasioita sen sijaan, että se todentaisi totuusväittämiä. Emme pyrikään pyri tässä tutkimuksessa kaikenkattavaan totuuteen, vaan saamaan esille tutkimamme ilmiön mahdollisimman moniulotteisesti. Laadullisuuden puolesta puhuu myös se, että tutkimuksemme kohteena on ihmisen maailma eli se todellisuus, jonka tutkittavat luokanopettajat meille välittävät. Varto (1992, 23) puhuu elämysmaailmasta, ihmisten kokemustodellisuudesta, josta laadullisen tutkimuksen kohteet saavat merkityksensä.

Tunnistamme kuitenkin tutkijoina omat rajamme lähtiessämme tekemään tutkimusta tutkittaviemme elämismaailmasta. Meitä sitovat omat esiyymmärryksemme ja omat kokemusmaailmamme tehdessämme tätä tutkimusta. Varton (1992) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi irrottautua tutkimuksen kohteesta, vaan hänen kokemuksensa ja elämysmaailmansa sisältö vaikuttaa tutkimusaiheen valinnasta tulosten analysointiin. Laadullisen tutkimuksen tekeminen ei ole edes mahdollista niin,

että tutkija olisi asettautunut tutkimusaiheensa ulkopuolelle eli tarkkailijaksi. (Varto 1992, 23-26.) Laadulliseen tutkimukseen liittyy voimakkaasti pyrkimys ymmärtää tutkimuksen kohdetta sekä siinä toimijoita (Hirsjärvi & Hurme 2001, 22).

Tutkimuksemme on tyypiltään tapaustutkimuksen kaltainen, koska tutkimuksemme koskee kolmen eri luokanopettajan kokemuksia ja näkemyksiä AS-oppilaan integraatiosta ja opetuksesta. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan tapaustutkimuksen aineisto kerätään yhdestä tai mahdollisesti muutamasta havaintoyksiköstä, nimenomaan silloin kun halutaan tietoa erityistapauksesta tai suhteellisen uudesta ilmiöstä, jota ei ole juurikaan tutkittu aikaisemmin. Tapaustutkimuksessa ei pyritä tiedon yleistettävyyteen tai standardointiin, kuten vaikkapa survey-tutkimuksessa vaan monipuoliseen ja syvälliseen ilmiön tarkasteluun ja kuvaukseen. Tapaustutkimuksessa kerätään useita havaintoyksiköitä ja usein pitkältä aikaväliltä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58-59.)

Tutkimuksemme noudattelee tapaustutkimuksen linjaa, koska emme pyri tutkimustulosten avulla tilastolliseen yleistettävyyteen tai tarkastelemaan ryhmien välisiä eroja. Toisaalta tutkimuksemme eroaa tapaustutkimuksesta siinä, että aineistomme ei ole kerätty pitkältä ajanjaksolta tai usein eri menetelmin, vaan tutkimusaineistomme on koottu kertahaastattelulla. Tutkimuksemme aihe on ajankohtainen ja kohtalaisen uusi varsinkin näkökulmaltaan, koska laajempia tutkimuksia ei ole juurikaan tehty ylipäättänsä AS-lapsen integraatiosta yleisopetuksen ryhmään, saati, että tutkimus olisi tehty luokanopettajan näkökulmasta.

6.3 Hermeneuttinen ja fenomenologinen lähestymistapa

Hermeneuttinen tarkastelutapa tähtää tutkimuskohteen mahdollisimman syvälliseen tulkintaan ja ymmärtämiseen, koska toisen täydellinen ymmärtäminen ei ole edes mahdollista. Tutkimuksessa onkin pyrittävä

esittämään tutkittavien elämismaailma siten, että merkitysyhteydet säilyisivät muuttumattomina eikä merkitysyhteyksiin liitetä sellaista mikä niihin ei kuulu. (Varto 1992, 59-60.) Hermeneuttinen lähestymistapa sopii meidän tutkimusaiheemme käsittelyyn, koska pyrkimyksemme on tavoittaa luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä mahdollisimman puhtaasti merkitysyhteyksiä kadottamatta, kuitenkin rajoituksemme tiedostaen.

Ajatus tulkinnasta ja ymmärtämisestä hermeneuttisen kehän kautta on vähittäistä irrottautumista omasta mielestä kohti tutkimuskohteen mieltä. Hermeneuttinen kehä onkin spiraalin omainen eikä umpeutunut kehä, jossa etenemistä ei tapahdu. Siinä kulkee rinnakkain kaksi eri lukutapaa. Toinen avaa tutkimuskohdetta tutkijalle ja toinen kerii samalla auki tutkijan itseymmärrystä. Tämä mahdollistaa tutkijan lukutavan erottamisen tutkimuskohteen lukutavasta, jolloin on mahdollisuus ymmärtää myös muita lukutapoja. (Varto 1992, 69). Tavoitteenamme onkin, että koko tutkimustyömme olisi hermeneuttisen kehän kaltainen, jolloin tutkimuskohteenamme olevan ilmiön ymmärtäminen ja tulkinta syvenee. Tutkimuksemme lähtökohtana ovat omat kokemuksemme, työskentelymme AS-oppilaan kanssa. Lopullisena tavoitteenamme on tiedon ja ymmärryksen lisääminen tutkimaamme ilmiötä kohtaan siten, että ilmiö avautuu mahdollisimman moninaisena ja aitona. Toinen tärkeä tavoitteemme on kehittyä tutkijoina tutkimusprosessin aikana.

Fenomenologia on filosofinen tarkastelu, jonka kohteena on mikä tahansa ihmiselämän ilmiö (Varto 1992, 86). Se pyrkii tutkimaan elämismaailmaa juuri sellaisena, kuin se näyttäytyy ihmisten kokemuksena. Fenomenologia on kiinnostunut niistä tavoista, joilla ulkomaailma jäsentyy tietoisuudessamme. (Perttula 1995, 7.) Fenomenologisuuteen liittyy pyrkimys irtautua tutkimuksen muodollisista piirteistä. Tällöin tavoitellaan sitä, että tutkija ei antaisi aiemman teoreettisen tai menetelmällisen tiedon kapeutta tutkimustaan, vaan hän kohtaisi tutkittavan ilmiön "avoimin mielin" ilman ennakkoluuloja tai tiettyä näkemystä, jolloin tutkittava ilmiö pääsee esiintymään niin monimuotoisena ja rikkaana ilmiönä, kuin se on mahdollista. (Varto 1992, 86.)

Tutkimuksessamme teorian merkitys on se, että se antaa kivijalan eli perusteen tutkimuksen tekemiselle. Ennen teemahaastattelujen tekemistä meillä oli kokemuksemme AS-oppilaan opettamisesta sekä tutustuimme tietoon Aspergerin oireyhtymästä, jonka pohjalta meidän oli mahdollisuus lähteä rajaamaan tutkittavaa ilmiötä. Tämä onkin mielestämme välttämätöntä, koska mikään tutkimus ei voi lähteä absoluuttisesta nollatilanteesta. Mutta teorialla ei ole meidän tutkimuksessamme sillä tavalla vahvaa ja ohjaavaa otetta, että lähtisimme testaamaan jotakin hypoteesia ja sen paikkansa pitävyyttä. Tässä tuleekin tutkimuksemme hermeneuttis- sekä fenomenologishenkisyys esille.

Pyrimme siihen, että tutkimus on meille prosessi, jossa syvennämme ymmärrystämme ja tietämystämme tutkittavaan ilmiöön eli luokanopettajan kokemuksiin AS-lapsesta ja hänen opettamisestaan yleisopetuksen ryhmässä. Tavoitteenamme onkin, että tutkimuksen aikana pystymme hermeneuttisella otteella rakentamaan omaa ajatteluamme ja ymmärrystämme, eli välttyisimme jäämästä omiin ennakkokäsityksiimme tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoituksenamme onkin laajentaa ja rikastuttaa tutkimaamme ilmiötä saamamme uuden tiedon valossa sekä tuomaan mahdollisimman aidosti esille luokanopettajien kokemukset ja näkemykset AS-oppilaan opetukseen liittyvistä seikoista ja AS-oppilaan integraatiosta yleisopetuksen ryhmään.

6.4 Teemahaastattelu

Laadullisessa ihmistutkimuksessa kohteena ovat ihmisten elämismaailmat, joka asettaa tiettyjä vaatimuksia tutkimusmenetelmälle. Fenomenologisessa lähestymistavassa tarkastellaan ilmiötä sellaisena kuin ne ilmenevät kokijalle, kuitenkin niin, että tutkijan tulee muistaa ero omien intentioidensa ja tutkittavien kokemusten välillä. (Kiviranta 1995, 92.) Koska tutkittava ilmiömme koskee luokanopettajan kokemuksia ja käsityksiä AS-oppilaan opetuksesta ja integraatiosta, emme nähneet mitään mieltä lähteä

valitsemaan sille esimerkiksi strukturoitua monivalintakaavaketta vaan päädyimme tutkimushaastatteluun, joka antaa mahdollisuuden juuri luokanopettajien kokemusten esiin tuomiselle.

Haastattelumenetelmäksi valikoitui luontevasti puolistrukturoitu teemahaastattelu, jota kutsumme Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 47) tapaan teemahaastatteluksi. Haastattelumme koostui erilaisista teemoista, aihealueista, jotka muotoutuivat talven aikana luetun kirjallisuuden ja aiempien omien opetuskokemuksen kautta (LIITE 4). Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin aihealueisiin, joista käydään keskustelua. Haastattelun aihepiiri oli kaikille haastateltaville, kolmelle luokanopettajalle sama, eli miten he ovat kokeneet Asperger- lapsen opettamisen yleisopetuksen ryhmässä ja mitä tukitoimia oppilas ja opettaja heidän mielestään tarvitsevat.

Teemahaastattelu ei edellytä haastateltavien kokeellisesti tuotettua yhteistä kokemusta, vaan se lähtee ajatuksesta, että ihmisen kaikkia, myös aiempia kokemuksia, uskomuksia, tunteita ja ajatuksia voidaan tutkia tällä tavoin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Tarkoituksemme on teemahaastattelun avulla saada esille tutkittavien henkilöiden kokemusmaailmaa ja heidän määritelmiään AS- oppilaan herättämistä ajatuksista työssä syntyneiden tilanteiden kautta. Teemahaastattelulle ominainen vapaus, kysymysten muodon ja järjestyksen suhteen antaa mielestämme mahdollisuuden opettajien kokemusten ja näkemysten esiin nostamiseen. Kovin strukturoitu haastattelumenetelmä sulkisi pois fenomenologisen näkökulman, jossa pyritään saada haastateltava kuvaamaan Asperger- oppilasta sekä käytännön toimia ja kokemuksia mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja herättämään mahdollisimman paljon henkilökohtaisia mielikuvia yleisten mielipiteiden sijaan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostetaan ihmisen ainutlaatuisuutta ja kokemuksen ainutkertaisuutta, joten on vaikea edes kuvitella sellaista haastateltavien määrää, joka täyttäisi saturaatioperiaatteen, joka tarkoittaa, että uudet haastateltavat eivät anna enää mitään olennaisesti uutta tietoa

tutkimusaiheesta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 60.) Tutkimuksemme on tapaustutkimuksen kaltainen, jolla ei pyritä tekemään yleistyksiä vaan kuvaamaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monisyisesti, joten emme nähneet tarpeelliseksi suurta haastateltavien määrän hankkimista. Mielestämme kolmen haastateltavan avulla voimme lähestyä ja syventää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä.

6.5 Haastateltavat ja teemahaastattelujen suorittaminen

Lähtiessämme pohtimaan kriteereitä luokanopettajien valitsemiseksi haastatteluun, oli itsestään selvää, että haastateltavien tuli olla kokenut tutkimuskohteena oleva ilmiö. Näin ollen muodostimme seuraavanlaisen kriteeristön. Ensimmäinen kriteerimme luokanopettajia valitessamme oli se, että opettajalla tuli olla luokassaan Asperger –diagnoosin omaava oppilas. Toiseksi kriteeriksi asetimme sen, että luokanopettaja on opettanut kyseistä oppilasta ja luokkaa vähintään yhden lukuvuoden. Tavoitteenamme oli myöskin saada sellainen haastateltava, jolla oli useamman vuoden kokemus AS-oppilain integraatiosta. Pyrimme myös valikoimaan haastateltavat siten, että heissä olisi kummankin sukupuolen edustajia, jotta esiin nousisi sekä mies- että naisnäkökulmaa.

Monien reittien kautta saimme vihdoinkin kolme luokanopettajaa haastateltavaksi tutkimukseemme. Asia ei ollut yksinkertainen, koska opettajia sitoo vaitiolovelvollisuus, mutta koulumaailman ystävien ja tuttavien kautta saimme välitettyä sanaa viidakkorumpumenetelmällä tarvetta haastateltavista. Viidakkorumpumenetelmä oli siitä hyvä, että samalla saimme hieman jo ennakkotietoa kyseisistä opettajista, jolloin pystyimme heti alkuun valikoimaan otammeko yhteyttä eli vastaako tämä opettaja tarveitamme. Kun olimme löytäneet kolme tutkimukseen sopivaa luokanopettajaa, jotka suostuivat yhteistyöhön, hoitivat he yhteyden AS-oppilaan perheisiin, jolloin oppilaiden vanhemmat olivat tietoisia opettajien osallistumisesta tähän tutkimukseen. Jokaisessa kodissa vanhemmat olivat

pitäneet asiaa tärkeänä, jotta tieto karttuisi AS-oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista.

Teemahaastattelut tehtiin keväällä 2001. Tutkimukseemme osallistui yksi naisluokanopettaja ja kaksi miesopettajaa, jotka täyttivät kriteeristömme. Haastateltavat tavattiin koulupäivän aikana tai sen jälkeen kyseisellä koululla. Yksi kouluista sijoittuu Keski-Pohjanmaalle ja kaksi Etelä-Suomeen. Haastattelut nauhoitettiin ja haastattelutilanteissa toinen meistä toimi haastattelijana ja toinen seurasi ja teki muistiinpanoja huolehtien samalla, että teemahaastattelun kaikki osa-alueet tulivat keskustelussa esiin.

6.6 Haastatteluaineiston analysointi

Litteroimme haastattelut sanatarkasti, mikä mahdollisti "fenomenologian lanseeraaman" oivaltavan havainnoinnin eli sulkeistamisen. Tutkimusaineistomme analyysin pohjana käytimme Amedeo Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää, jonka on esitellyt Perttula (1996) teoksessaan. Giorgi korostaa, että metodi on muotoiltava tutkittavan ilmiön ehdoilla. Metodi ei saa siis muodostua itseisarvoksi laadullisessa tutkimuksessa (Perttula 1996, 68). Kaikilta osin emme noudattaneet metodin runkoa, mutta pääpiirteissään katsoimme sen soveltuvan tämän tyyppisen aineiston käsittelyyn. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoon tutustutaan avoimesti pyrkien kokonaisnäkemykseen. Tähän liittyy myös sulkeistaminen. Toisessa vaiheessa tutkimusaineistosta erotetaan merkityksen sisältäviä yksiköitä. Kolmannessa vaiheessa merkitysyksiköt tiivistetään tutkijan perustellulle kielelle haastateltavan arki-ilmaisuuksista. Metodin neljännessä vaiheessa on tavoitteena rakentaa yksilökohtainen merkitysverkosto merkityksen sisältävistä yksiköistä. Metodin viimeisessä vaiheessa yksityiskohtaiset merkitysverkostot kudotaan yleisiksi merkitysverkostoiksi. (Perttula 1996, 69-85.)

Metodin ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustutaan huolellisesti ja avoimesti pyrkien koko ajan säilyttämään tietty kokonaisnäkemys tutkittavasta kohteesta. Tavoitteena tutkijalla on pyrkimys kohdata tutkimusaineisto sellaisenaan ilman ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tässä vaiheessa noudatetaan sulkeistamisen periaatetta. Sulkeistamisessa tutkija tekee itsensä tietoiseksi ilmiöön liittyvistä merkityssuhteistaan ja pyrkii irrottautumaan niistä tutkimusprosessin ajaksi. Sulkeistamiseen liittyy myös ajatus siitä, että tutkija perehtyy tutkimusta koskevaan teoriaan vasta tehtyään tutkimusaineiston analyysin. (Perttula 1996, 69-72.) Omassa tutkimuksessamme ei ole varsinaista lähtöteoriaa vaan olemme tutustuneet ennen teemahaastattelun tekemistä Aspergerin oireyhtymään, mutta emme suoranaisesti tutkittavaan ilmiöön, luokanopettajan kokemuksiin AS-oppilaan opettamisesta ja integraatiosta yleisopetuksen ryhmässä. Teoreettinen lähtökohtamme ei ole ollut mitenkään kahlitseva, vaan viitoitti ajatteluamme löytämään mahdollisia ilmiöön liittyviä teemoja. Haastattelutilanteissa teemat toimivat keskustelujen pohjana, mutta eivät sulkeneet pois opettajien tuomia omia intressialueita. Jokainen haastattelu muodostuikin hyvin omanlaiseksi persoonalliseksi kokonaisuudeksi. Koska tutkimuksen tekijöitä on kaksi, olemme käyneet keskustelua tutkimastamme ilmiöstä ja siihen liittyvistä ennakkokäsityksistämme, jotka ovat muodostuneet omien työkokemustemme kautta sekä lukiessamme Aspergerin oireyhtymään liittyvää kirjallisuutta. Nämä keskustelut ovat toimineet sulkeistamisen tavoin.

Metodin toisessa vaiheessa keskitytään tutkimusaineistosta esiin nouseviin merkityksen sisältäviin yksiköihin, eli niin sanottuihin merkitysyksiköihin. Merkitysyksiköiden erottaminen tutkimusaineistosta etenee pitkälti tutkijan intuition ohjaamana, kuitenkin niin, että intuitio toimii tutkijan tieteenalan ja tutkittavan ilmiön rajaamana. Tutkimusaineisto jaetaan kokonaisuudessaan merkityksen sisältäviksi yksiköiksi, koska etukäteen ei pitäisi pyrkiä päättelemään, mitkä ovat ilmiön olennaisia ja mitkä epäolennaisia sisältöjä. (Perttula 1996, 72-74.) Toisen vaiheen jaoimme kahteen eri osaan. Ensimmäisessä osassa kävimme itsenäisesti haastatteluaineiston läpi, jolloin tahoillamme kartoitimme aineistosta nousevia teemoja eli merkitysyksiköitä. Toisessa osassa vertailimme ja pohdimme löytämiämme teemoja, joista

keskustelun kautta muotoutuivat tutkimukseemme yhteiset merkitysyksiköt, jotka olivat osaltaan samoja teemoja kuin tekemässämme teemahaastattelurungossa.

Merkitysyksiköiksi syntyivät seuraavat alueet: Asperger-oppilas luokanopettajan kuvaamana, AS-oppilaan opetukseen liittyvät erityisjärjestelyt, AS-oppilaan koulunkäyntiin liittyvät tukitoimet ja yhteistyö muodot ja luokanopettajan näkemyksiä AS-oppilaan integraatiosta yleisopetukseen. Merkitysyksiköiden erottamisessa tutkimusaineistostamme huomasimme, että joissakin kohdissa haastatteluja olisi voinut syventää lisäkysymyksin. Kuitenkin katsoimme aineistomme olevan riittävän laadukas tutkimustamme varten, koska sieltä on selkeästi poimittavissa tutkittavaan ilmiöön liittyviä merkitysyksiköitä eli teemoja.

Kolmannen vaiheen tarkoitus on muuttaa merkitykset tutkimuskielelle. Se on välttämätöntä, jotta tutkijan olisi mahdollista työstää tutkimustaan niin, että moniselitteisistä ja jäsentymättömistä merkityksistä muodostuu merkityksiä sisältäviä kokonaisuuksia. Tässä vaiheessa tutkijalta vaaditaan reflektiotaitoa, mutta kuitenkin niin, että tutkija pyrkii tavoittamaan ilmiön niin kuin haastateltavat sen kokevat. (Perttula 1996, 74-77.) Analyysin kolmannessa vaiheessa sijoitimme haastatteluaineiston merkitysyksiköiden alle. Kävimme haastattelut yhdessä kohta kohdalta läpi ja luokittelimme opettajien "puhetuotokset" edellisessä vaiheessa syntyneiden teemojen yhteyteen, jolloin samalla tulkitsimme haastateltavien kokemuksia ja sanomisia, eli käänsimme samalla merkityksen sisältävän yksikön tutkimustamme ajatellen yleisemmälle kielelle.

Neljännessä vaiheessa pyritään löytämään merkitysyksiköiden yhteisiä piirteitä, jolloin tutkimuskohteena olevalle ilmiölle voidaan löytää luonteenomaiset rakenteet ja merkityssuhteet. (Perttula 1996, 77-84.) Neljännessä vaiheessa lähdimme tulkitsemaan merkitysyksiköiden alla olevia merkityssisältöjä laajentaen niitä teoreettisilla sisällöillä. Tällöin syntyi dialogi tutkimusaineiston ja teorian välillä, jota olimme koonneet tietoisesti analyysin toisen vaiheen jälkeen systemaattisemmin.

Viidennessä eli viimeisessä vaiheessa siirrytään kertomuksen muodossa olevista yksityiskohtaisista merkitysverkoista yleiseen merkitysverkostoon. Yleisessä merkitysverkostossa tulee tulla esille yksityiskohtaisten merkitysverkostojen keskeiset sisällöt. Tutkijan onkin pystyttävä päättämään yleisyystason mielekkyys niin tutkittavan ilmiön kannalta sekä miten se tuodaan esille tarpeeksi kattavana ja ymmärrettävänä. Metodien viimeinen vaihe ei merkitse merkitysverkoston pintapuolista kuvausta vaan syvälle ulottuvaa reflektiota. Siinä ei ole päämääränä yleistäminen, vaan perimmältään ainutkertaisten koettujen maailmojen yhteisten sisältöjen etsiminen. (Perttula 1996, 84-89.) Analyysin viides vaihe sisältää raportoinnin, jossa tavoitteena on saada tutkittava ilmiö esiteltyä mahdollisimman moninaisesti ja puhtaasti.

6.7 Luotettavuus

Tutkimuksemme lähtökohtana on se, että pyrimme mahdollisimman luotettavaan tutkimukseen, kuitenkin hyväksyen rajallisuutemme ja subjektiivisuutemme. Yhdymmekin Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 186) ajatuksiin, että ihmiselle on ominaista jatkuva muutos, jolloin perinteiset reliaabeliuden ja validiuden käsitteet eivät sovellu laadulliseen tutkimukseen, varsinkin kun tutkimuksemme kohteena ovat toisten ihmisten kokemukset. Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimustilanne on aina sidoksissa johonkin suurempaan tilanneyhteyteen ja ihmisen merkityssuhteet ovat mielekkäästi tutkittavissa vain hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa (Perttula 1996, 102.) Pyrimmekin saamaan ymmärrettävän kokemuksen toisen ihmisen kokemuksesta ja kääntämään sekä tuomaan sen tutkimuksen kielelle, niin että se kuvaisi moninaisesti ja syvällisesti tutkimaamme ilmiötä.

Tutkimus on sitä luotettavampi, mitä paremmin tutkimusmenetelmä vastaa tutkittavan ilmiön perusrakennetta, eli että menetelmä on valittu oikein

suhteessa ilmiöön (Perttula 1996, 102-103). Mielestämme teemahaastattelu sekä osin soveltamamme Amedeo Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä mahdollistavat tutkimaamme ilmiöön pureutumisen. Tutkimuksemme luotettavuuden erääksi peruspilariksi katsomme sen, että meitä on kaksi tekijää, jolloin jatkuvalla dialogilla ja toiselle perustelemalla valintoja pystyimme sekä omien ennakkokäsitysten kartoittamiseen että syvällisempään reflektointiin. Dialogimme onkin alkanut jo siinä vaiheessa, kun olemme hahmotelleet tutkimuksemme kohdetta, ja se kestää aina raportointiin saakka. Tämän näemme tärkeäksi seikaksi tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa.

Teemahaastattelurungon teimme yhteistyössä, samoin koehaastattelun, jossa toinen meistä toimi haastattelijana ja toinen haastateltavana. Koehaastattelu olisi toki saanut enemmän painoarvoa, jos haastateltava olisi ollut ulkopuolinen, mutta haastateltavia ei ollut liiemmin tarjolla. Koska meillä kummallakin on kokemusta AS-lapsen opettamisesta, päätimme, että on parempi tehdä koehaastattelu omin voimin kuin ei lainkaan. Luotettavuuteen päätimme vaikuttaa myöskin sillä, että litteroinnin teki aina hän, joka ei ollut päähaastattelijan tehtävässä haastattelutilanteessa.

Tutkimusaineisto on keskeisessä asemassa kvalitatiivisessa tutkimusprosessissa, koska tutkimus etenee pitkälti tutkimusaineiston ehdoilla. Kuitenkaan tutkimusaineisto ei ole isäntä ja tutkija renki vaan kysymys on siitä, kuinka hyvin tutkija pystyy refleктоimaan ja käyttämään tutkimusaineistoaan tulkinnassaan. Tutkijan on ymmärrettävä oman tajunnallisuutensa vaikutus tutkimusprosessin eri vaiheissa ja hänen on sitä analysoitava ja tuotava se tutkimuksessaan näkyväksi. (Perttula 1996, 102-103.) Haastatteluaineiston analyysissä voimavaranamme oli se, että suoritimme ensimmäisen lukemisen ja jäsentelyn eri analyysin vaiheissa kumpikin omalla tahollamme. Tämän jälkeen esitimme kumpikin omat näkökulmamme ja perustelumme ja etsimme yhteistä linjaa. Havaitimme, että kummankin linjat olivat usein erittäin yhteneväisiä, joten katsomme tämänkin lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta. Luotettavuutta mielestämme olisi lisännyt tutkimushaastatteluissa osiltaan esitetyt

syventävät jatkokysymykset, kuitenkin katsomme aineiston olevan riittävä tutkimusilmiömme analysointiin ja raportointiin.

Kokemuksen tutkimuksen yleiset luotettavuuden kriteerit ovat: tutkimusprosessin johdonmukaisuus, tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus. Tutkijan on siis kyettävä perustelemaan kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa tutkimukselliset valintansa. (Perttula 1996, 102-104.) Tutkimusprosessimme kokonaisuudessaan on sisältänyt kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyvää konstruoivaa tutkimusotetta heuristisen kehän tapaan eli olemme peilanneet uutta saamaamme tietoa ennakkokäsityksiimme ja muodostamaan uudenlaista synteesiä, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta.

7. TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa käsittelemme tutkimusaineistosta saamiimme tutkimustuloksia ilmiöstä, kuinka luokanopettajat kokevat AS-oppilaan opettamisen yleisopetuksen ryhmässä. Nämä tutkimustulokset on saatu soveltamalla Amadeo Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää. Tutkimuksen tulososan olemme jakaneet Giorgin metodin toisessa vaiheessa tutkimusaineistosta muodostuneiden merkitysyksiköiden eli teema-alueiden mukaan. Tämän tulosluvun ensimmäinen osa sisältää luokanopettajien luonnehdintaa AS-oppilaastaan, minkä tarkoituksena on tuoda lukijalle ymmärrettäväksi se, millaisten ja minkä tasoisten Asperger-oppilaiden kanssa tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat työskentelevät. Toisessa osassa esitämme haastateltavien luokanopettajien kokemuksia sekä AS-oppilaan opettamisesta että opetukseen liittyvistä erityisjärjestelyistä. Tulosluvun kolmannessa osassa tarkastelemme luokanopettajien esiin tuomia tukitoimia, kun luokkaan on integroituna AS-oppilas. Neljännessä osassa esittelemme opettajien näkemyksiä AS-oppilaan integraatiosta yleisopetuksen opetusryhmään. Tämän luvun viimeisessä eli viidennessä osassa tarkastelemme saamiimme tutkimustuloksia. Tuloksissa esiintyvät oppilaiden nimet on muutettu. Luokanopettajien haastattelunäytteissä suluissa esiintyvä ei-kursivoitu teksti on tutkijoiden itsensä lisäämää eikä haastateltujen henkilöiden sanomaa.

7.1 Luokanopettajien AS-oppilaat

7.1.1 Opettaja A:n oppilas Ville

Ville on kahdeksanvuotias, toisella luokalla oleva poika. Häntä on viisivuotiaana alettu testata motoriikan heikkouden ja omaan maailmaan vetäytymisen vuoksi, jolloin on havaittu Aspergerin oireyhtymään viittaavia oireita. Aspergerdiagnoosi on tehty ennen kouluikää. Hän osasi kouluun tullessaan lukea ja kirjoittaa sujuvasti. Ville on pedantti, älyllinen poika, joka on laajasti kiinnostunut asioista ja hänellä on varsin hyvät akateemiset taidot. Villen käsitteellinen ajattelu on opettajan mukaan erittäin korkealla tasolla. Hän on taitava rumpujen soittaja sekä hallitsee tietokoneiden käytön ikäistään keskitasoa paremmin. Erityistaidoista on hyötyä myös luokan yhteisissä toiminnoissa, kuten luokan oman multimediarompun kokoamisessa. Opettajan mukaan Ville on tietoinen omasta erilaisuudestaan, mikä saattaa tulla esiin Villen omanlaisena huumorina.

Opettaja A: "Ja sitten kun hän tuli, hänhän oli esikoulussa täällä näin, niin hän oli jo silloin esikouluvuonna joillakin tunneilla integroituna normaali ekaluokkaan, koska hänen tämmönen niinku älyllinen, älyllinen tuota, kapasiteettinsa on huomattavasti isompi kuin ikäistensä. Hän on erittäin semmoinen älyllinen ja käsitteellinen ajattelu on hyvin hyvin niinku korkeella tasolla."

Opettaja A: "... hän on hyvin laajasti kiinnostunut asioista..."

Opettaja A: "...tää lapsi on niinku hirveen tietoinen siitä, että hän on erilainen, hän sano kun me hiihettiin ja kun se hiihtäminen on vaikeeta ja kun se hiihteli siellä umpihangessa, niin mä sanoin että tuu tähän hiihtään se on helpompi, mutta hän sanoi, et etkö tiä, että aspergerit hiihtelee omia latujaan! (naurua)"

Ville saattaa jumiutua toimintoihin tai sanoihin. Ville vaatii kaikelle toiminnalle selkeät perustelut ja saattaa takertua sanoihin ja niiden merkityksiin. Erityisesti muuttuvissa ja uusissa tilanteissa Villellä esiintyy robottimaisia liikkeitä tai erilaisten hahmojen piirtelyä ja leikkaamista.

Opettaja A: "...Tai sitte, hänhän ei oo semmonen, että hän jumiutus johonkin tiettyyn asiaan, muuta kun lukeminen on semmonen. Mut se on vain sen

takia, et se on niin kiinnostavaa et jos hylly on niin päin että sakset on tässä ja vieressä on Aku Anka-pino, niin sehän on ihan mahdoton, hakea sakset ja ohittaa Aku Ankat.”

Opettaja A: ”...Minä sanon, annan jonkun ohjeen, niin hän saattaa tarttua sieltä johonkin sanaan, ihan siis rupee siis niinku haarukoimaan...”

Opettaja A: ”...Uudet tilanteet on aina hirveen vaikeita, ei voi ajatella että hänet joko jättää yksin tai panee yksin menemään mihinkään.”

Ville käyttäytyy aika ajoin häiritsevästi luokassa ja mölättelee tilanteisiin sopimattomia asioita, jolloin opettaja joutuu usein kertaamaan hänen kanssaan esimerkiksi koulun sääntöjä tai muita ohjeita. Hänellä on herkäät aistit ja esimerkiksi isot tilaisuudet, kuten päivänavaukset salissa, saattavat ahdistaa häntä.

Opettaja A: ”...että kaikki nää aistit on niin yliherkät, että tuota, jotkut tuoksut, joku ruoka, esimerkiks, ekaluokan syksyllä (nuuhkaisee) täällä haisee kummalta, mitä ruokaa, haisee ihan kummalle (irvistää) mää en voi olla täällä! Kukaan muu ei haista mitään! Tai mennään johonkin kansankokoukseen, päivänavaukseen, silloin syksyllä, villasukat haisee, vaikka ei hän sano että haisee, mutta 'mä en halua lähtee sinne'. Tai jos sä katot jonossa, niin että paikka on kylki kylki, niin se on ahistavaa ja jos avustaja tulee viereen siihen, silloin kun hän ei halua ja silloin kun hän ei, niin...”

7.1.2 Opettaja B:n kuvaus Kallesta

Kalle on kolmannella luokalla oleva kymmenvuotias poika. Aspergerdiagnoosi on tehty hänelle ennen kouluikää. Hänellä on esiintynyt aggressiivista käytöstä ja raivonpuuskia erityisesti aikaisempina vuosina, tämänhetkinen tilanne on rauhallisempi ja erityisesti sosiaalinen pärjääminen

on opettajan mukaan hiukan parantunut. Edelleenkin raivonpuuskia esiintyy ja nyttemmin on sattunut muutamia lyömistapauksia, jolloin Kalle on käyttäytynyt aggressiivisesti aikuisia kohtaan. Opettaja kokee, että Kallen aggressiivisuus on osaltaan pelkkä kiusantekoa, koska Kalle pystyy kuvailemaan konfliktitilanteet tarkasti ja muistaa ne hyvin. Osaltaan hankaluudet johtuvat opettajan mukaan vaikeudesta ottaa kontaktia ikätovereihin. Kalle on kuitenkin varsin sosiaalinen, pelailee välituntisin muiden mukana eikä hän ole kokenut opettajan mukaan syrjintää tai kiusaamista luokassa.

Opettaja B: *"Mä veikkaan, että siinä paljo sitä että hän pystyy kyllä tulkitsemaan, että tuota, mä alussa luulin, että hän ei pysty, mutta kolmen vuoden kokemuksella mä luulen, että hän pystyy tosi paljon."*

Haastattelija: *"Joo. Mitä, millä tavalla sä oot tehny sen tulkinnan?"*

Opettaja B: *"Eem. Kun mä oon haastatellu sitte aina niissä tilanteissa sekä sitä jota on lyöty, joka on siinä ollu ja sitte tätä aspergerlasta, niin tota, kyllä hän on pystynyt tunteitaan kuvaamaan, että mitä siinä on tapahtunut ja että häntä on harmittanut sitte että hän on näin tehnyt, mutta se on semmosta kiusantekoa, hirveen pitkälle, myös sitä, onhan sillä osaks tottakai sitä että se kontakti on hankalaa ottaa."*

Opettaja B: *"Mm, ei hän hirveesti ole muuttunut, paitsi että tää sosiaalinen puoli on vähän parantunut, että alussa hänhän aika paljon otti muihin kontaktia, otti kurkusta kiinni ja saatto lyödä ihan täysillä, mutta on nytkii kyllä lyöny, jopa opettajia, sitte, ja tuota niin ja oli tätä veitsellä ja haarukalla heilumista ja tuota, saksilla meinas yhtä tyttöä lyyä silmään, että tämmöstä, tämmöstä pientä siinä on ollu koko ajan, mut nyt on vähän vähemmän ollu tätä tämmöstä väkivaltaa, että onneks hän on niin heiveröinen poika, että tilanteet pystyy aika hyvin hallitsemaan, mutta sitten kun voimaa tulee, niin sitten saattaa olla kyllä ongelmia."*

Ensimmäiselle luokalle tullessaan Kalle osasi sekä lukea että kirjoittaa. Hän pärjääkin erittäin hyvin kouluaineissa ja vahvuutena hänellä onkin erinomainen muisti. Hänen on kuitenkin vaikea keskittyä meneillään olevaan

tehtävään ja esimerkiksi kotitehtävien tekoon menee runsaasti aikaa. Kallella ei ole Asperger-lapselle tyypillistä jumiutumista toimintoihin, mutta lievää hankaluutta on siirtyä esimerkiksi matematiikan kokeissa tehtävästä seuraavaan.

Haastattelija: *"Miten sun mielestä se muisti on tavallaan erilainen tai poikkeaa tämmösestä normaalioppilaasta?"*

Opettaja B: *"No jos mä luen runon, joka on sivun mittanen, hän melkein osaa sen ulkoa."*

Haastattelija: *"Yhellä?"*

Opettaja B: *"Yhellä kerralla."*

7.1.3 Opettaja C:n kuvaus Pekasta

Pekka on yksitoistavuotias viidennellä luokalla oleva poika. Hänellä on ollut Aspergerdiagnoosi reilun vuoden verran. Opettajan määritelmän mukaan Pekka on AS-lapseksi sosiaalinen. Opettaja kuvaakin Pekkaa oppilaaksi, joka on jollakin tapaa jopa riippuvainen luokan hyväksynnästä, jota hakee mm. epäsopivalla kielenkäytöllä. Aikaisemmin Pekan puheet ovat olleet enemmän ilkeitä, mutta vuoden aikana kommentointi on muuttunut enemmän humoristiseen ja parempaan suuntaan. Hänellä on esiintynyt muutamia aggressiivisuuskohtauksia, mutta opettajan mukaan hän on lukuvuoden aikana selvästi rauhoittunut.

Opettaja C: *"Joo no mä sitä justiin mietinkin, että täytyykö ne, siltä osin ne tavallaan ne niinku kriteerit, että mun mielestä Pekka on semmonen aika sosiaalinen siihen nähden, mitä mä olin niinku kuvitellu tai ajatellu että tämmöset lapset olis."*

Opettaja C: *".. hänhän on selkeesti sillä lailla niinku, jollakin lailla riippuvainen siitä luokan semmosesta hyväksynnästä, että hän hakee semmosia niinku, niinku, no pikkutuhmaa on vähän huono sana, mutta*

semmonen niinku rajaa hipova, semmosen niinku kielenkäytön avulla ja opettajan vastauksiin vastaa niinku sillä rajoilla justiin että tämmöstä niinku sukupuolisanastoa. Ja, sitte semmosta niinku aina koittaa vääntää sen kysymyksen sillai niinku väärinpäin, että vastata siihen sillai niinku hullusti, näsäviisaasti, mutta mun mielestä se on nimenomaan sitä että hän hakee sitä niinku muitten hyväksyntää ja sitä kautta niinku osoittaa tavallaan sen että hän on nokkelampi kuin opettaja. Ja, tai semmonen niinku osaa olla, osaa olla älykäs ja vastata älykkäästi ja hauskesti ja tuota. Ehkä se sillon syksy, mä väitän että se syksyllä oli sillon vähän semmosta, niinku vielä, miten sen nyt sanois, semmosta niinku piittaamattomampaa, että sillonhan se saattoi sitte muitaki sättiä siellä ja tuota niin, olla semmonen inhottava, niinku ilkeä niille. Mutta se on niinku, mun mielestä se on tässä talven aikana kääntyny semmoseks enemmän niinku positiiviseksi, että se on niinku semmonen vaan huumoria tuova tekijä siinä luokassa. Että ei se muakaa oikeestaan enää hyvin harvoin haittaa, enää niin hänen kommenttinsa sillä lailla, että hänellä on niinku. Vois sanoo, että yks semmonen hyvä kaveri, jonka kanssa hän aina juttelee, välillä tietysti aina vähän liikaakin ja muutama semmonen sitte, semmonen kaveripiiri missä on sitte muutama poika, että en mä sanois häntä niinku sosiaalisuuden perusteella yhtään niinku sen vähemmän sosiaaliseks luokittelis, mitä moni muukaan nyt.”

Opettaja C: ”Kyl mun mielestä tällä hetkellä, tällä hetkellä tulee, että muutama semmonen raivari mitä oli, niin neki oli enempi tuolla syksy, syyspuolella ...”

Opettaja kuvaa Pekkaa oppilaaksi, joka tarvitsee erityisen selkeät rajat ja säännöt. Pekka tarvitsee myös selkeät perustelut kaikelle toiminnalle. Hän on motorisesti ikätovereitaan heikompi eikä viihdy liikuntatunneilla etenkin joukkuepeleissä. Lukuvuoden alussa Pekalla esiintyi vaikeuksia kouluun tulemisessa, hän saattoi myöhästyä, jopa useita oppitunteja

Opettaja C: ”Nii seuraamukset aina että jos, ne pitäis kaikilla olla, että jos laitetaan jotku rajat ja sitte ku rikkoo, niin siitä tulee seuraamus, mut että Pekalle erityisen selkeesti piti olla. Tää, hänhän sitte tietysti kamppaili niitä

vastaan, että miks mun pitää tehdä näin ja muuta sitte, mutta sitten kun sen selkeesti selitti, niin kyllä se sitten.”

Opettaja C: ”... hän saatto olla hyvin semmonen itsekäs jossakin asioissa, niinku esimerkiks liikunnassa ei ollu mitenkään kovin etevä, että jossakin vaiheessa oli hyvinkin passiivinen. Tuota sitten hän saattoi sitten melkein purskahtaa itkuun ja vaatia että hänen piti päästä nyt aloittamaan vaikka koripallossa tai sählyssä tai missä millonkin ...”

Opettaja C: ”...vaikka hiihtoloman jälkeen niin, en muista että hän olis myöhästyny niiku erityisesti, erityisen paljon kertaakaan, että niiku sillon alkusyksystä saatto olla tosiaan semmonen kahen, kolmen tunnin, että tuli yheltätoista kouluun kun muut oli tullu kaheksaan. Ja niin ei ollu ei mitään semmosta pitempiaikasta myöhästymistä ollu niiku pitkää aikaan enää.”

Akateemisissa aineissa Pekka pärjää varsin hyvin ja on esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedossa luokkansa parhaimpia oppilaita. Häntä ei vaivaa turha kursailu tai asioiden pyörittely vaan hän pystyy opettajan mukaan menemään suoraan asian ytimeen. Opettajan mukaan Pekan oppimiskapasiteetti on huomattavasti korkeampi kuin luokan muilla oppilailla keskimäärin.

Opettaja C: ”... minkä mittasta se lahjakkuus on mut että usein oppii sillain ihan kertalukemalla tai niiku tuntuu siltä että kertasilmäyksellä oppii niiku asiat, jossakii vaikka nyt ympäristö-luonnontiedossa, niin sai ysipuoli kokeista ja se niiku semmosella tosi lyhyellä vastauksella, että pystyy niiku ihan olennaisen. Että monestihan oppilaat tekee niin, että ne jaarittelee sillai johonkin luonnontiedon vastaukseen, kun ne ei tiedä sitä itse asiaa niin ne puhuu ja pyörittelee sitä niin. Pekka kirjotti vaan kylmästi vaan, niiku ihan muutamalla sanalla ne ja täsmällisen vastauksen ja täydet pisteet monesta kysymyksestä. Että hän käsittää niiku sen mitä kysytään ja osaa vastata lyhyesti siihen. Ja, että se ysipuolen sai esimerkiks siitä hankalasta kokeesta mikä meni, mä en muista mikä sen keskiarvo, oisko ollu jotakin seittämän puoli.”

Opettaja C: *"Luokan, luokan parhaasta päästä oli nää suorituksensa ja matikassa välillä osaa niiko ihan, ihan kyllä kymppiä..."*

7.2 AS-oppilaan opetus

7.2.1 Luokanopettaja

Haastatteluista kävi ilmi luokanopettajan roolin tärkeys ja keskeisyys AS-oppilaan opetuksessa. Opettajan ja AS-oppilaan välillä täytyy olla luottamuksellinen, turvallinen sekä vuorovaikutuksellinen suhde. Haastateltavien opettajien kuvauksista tuli esiin AS-oppilaan tarvitsevan ainakin yhden luotettavan aikuisen, johon voi turvallisesti kiinnittyä kouluympäristössä. Koulupäivän aikana tapahtuvat opettajien vaihdokset ja niistä johtuvat tilanteiden muutokset aiheuttavat selkeitä rakenteita kaipaavalle AS-oppilaalle hämmentäviä tilanteita. Tällöin onkin keskeistä valmistella oppilasta uuteen tilanteeseen. Oleellinen tekijä on myös oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen toimivuus.

Opettaja A: *"Se pitää olla hyvin, hyvin, raja on tässä! Siitä poikki ja pinoon, ja toiminta on nyt. Ja nyt hän kestää senkin, että kun minä haluan, että joku loppuu, minä sanon, että pane pois, minä otan ja panen, mutta kouluavustajan ei kärsi sitä tehdä vaan hän heti, (karjaisee) 'pois siitä'."*

Opettaja A: *"... että on pysyvyyttä, tiettyä pysyvyyttä on, ja vaikka sitte niinku joku asiat vaihtuu, mut sitte on tietty pysyvyys, johon aina palataan. Että viime vuonna se näkyi siinä niin, että kun meillä oli jotakin luokkien välistä yhteistä toimintaa, niin nämä molemmat pojat (AS-oppilas ja hänen luokkatoverinsa, jolla Aspergerin oireyhtymään viittaavaa käytöstä) ne ensinnäkin, niin niille oli hirveetä, että niitten piti lähteä tästä luokasta pois. 'Missä sinä oot?' (pojat kysyvät) ja sitten, 'minä pysyn täällä, että vaikka te*

käytte tuolla, käy välissä tarkistamassa, minä pysyn täällä' (opettaja kertoo vastaavansa). Niin, että pysyy tämmösiä, eikä se vain oo siis sitä, ei ne välttämättä oo kiintymistä henkilöön vaan, se on vaan, joku tietty rakenne, tietty systeemi, tietty turva."

Opettaja B: "... hän ei niinku minun tunnilla oo semmonen rauhaton, mutta hän on sitten niissä muissa, muilla tunneilla."

Opettaja C: "...ongelmia voi varmaan olla justiin tämmösiä niiku , opettajat vaihtuu ja sitten on aineenopettajat ja joka tunti vaihtuu tilanteet, ... "

Opettaja C:"...meillä on tossa alkuopetuksessa yks tommonen vanhempi naisopettaja, niin tykkäs ihan hyvin Pekasta, että Pekka osas siellä keskittyä hienosti ja teki hyvää jälkeä. Opettaja oikein esitteli mulle niitä kuvaamataidon töitä, mitä Pekka, Pekka oli tehny siellä. "

Luokanopettajaa voisikin kuvata orkesterinjohtajaksi, jonka päätehtävä on pitää huolta luokan "musiikillisesta" sopusoinnusta. Luokanopettajan tulisi luoda luokkaan oppimisympäristö, jossa oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja oppimistyyliä otetaan huomioon. (Cumine, Leach & Stevenson 1998, 30-31.) Uta Frithin (1991, 12) mukaan AS-oppilaan opetukseen soveltuvat rauhalliset ja tasaiset persoonat, joilla on lisäksi vahva itsetunto. Henkilökemioilla on suuri merkitys AS-oppilaan kohdalla, koska hän saattaa olla valikoiva henkilöiden suhteen sekä AS-lapsen käyttäytyminen saattaa vaihdella eri henkilöiden kanssa. Toistuvuus on tärkeä elementti AS-oppilaan henkilösuhteissa eli tietyissä oppiaineissa tulisi olla aina sama henkilö. AS-oppilas tarvitsee runsaasti aikaa ja huomioita aikuiselta, jolloin lämmin, hyväksyvä ja huumoripitoinen emotionaalinen ilmapiiri auttavat AS-oppilaan opetuksessa. Opettajan tulisikin luoda oppilaaseen hyväksyvä ja luottamuksellinen suhde, jolloin oppilas kestää häneltä tiukkaakin rajoittamista. (Kilpua 2001, 178; 233.)

7.2.2 Koulupäivän rakenne ja opetuksen selkeys

Haastatteluissa opettajat korostivat, että AS-oppilaan koulupäivän rakenteen ja opetuksen tulee olla strukturoitua ja selkeää. Opettajien mukaan selkeä rakenne koulupäivän rutiineissa ja opetuksessa tukee AS-oppilaan koulupäivän sujumista myönteisesti. Sääntöjen tulee olla selkeät ja mielellään vielä nähtävillä, jolloin niihin voi tarvittaessa konkreettisesti vedota. Opettaja A kertoi huomioivansa toiminnassaan AS-oppilaan tarpeen päivänkulusta ja opetuksen selkeydestä tietoisesti, jolloin hän muokkaa opetustaan ja koulupäivän rakennetta vastaamaan enemmän AS-oppilaan tarpeita huomioivaksi. Myöskin opettajat B ja C kuvailivat omaa opetustaan ja toimintaansa ylipäätensä järjestelmälliseksi ja ennakoivaksi, minkä ovat huomanneet toimivan ja auttavan myös AS-oppilastaan koulunkäynnissä.

Opettaja A: *"Tai yleensäkin mä paljon teen, että koko päivän ohjelma on tuossa, mitä meillä tänä päivänä on, koska hänen (Villen) on helpompi sitte orientoitua siihen päivään."*

Opettaja A: *"Niin mä yleensä aina kirjoitan tuohon (näyttää taulua) tai me lasten kanssa katotaan, tämmösiä asioita meillä ois nyt tänä päivänä, tai viikolta joitakin tärkeitä juttuja, mitä meillä nyt tällä viikolla on. Ja sitten katsotaan siitä, että tämmösiä asioita meillä on. Ja nyt mä oon koittanut opettaa häntä, että aikaisemminhan se oli niin että kun ne oli tässä näin niin sitä mentiin siinä järjestyksessä ja hän oli tyytymätön, että nyt me on hypäTTY tuon yli. Niin sitten pitää muistaa, että jos me ei mennä järjestyksessä, niin minä sanon, tässä on meidän aiheemme, sitten me katsomme, mikä on se järjestys. Ja se pitää mennä hänelle niin, koska kaikki tämä että on niinku selkeät jutut, tosi selkeät asiat. Että tässähan on ollut harjoiteltavia aiheita sekin, että kun on monta opettajaa, että kuka on mun (Villen) käskijä, kuka käskee? Koulun säännöissä sanotaan niin, missä ne on ne säännöt."*

Haastattelija: *"Auttaako, jos hänelle näyttää ne säännöt?"*

Opettaja A: *"Kyllä, ja kun meillä on joku luokan sisäinen sopimus, 'onko sinun nimesi siellä'. 'Onko sinun nimesi tuolla?'"*

Opettaja B: *"...oikeestaan mää joskus, jos on erikoisempi päivä, niin me katotaan se päivä tai seuraava päivä, mutta en mää siitä yleensä anna mitään tietoa."*

Haastattelija: *"Joo."*

Opettaja B: *"Meillä on kuitenkin aika semmosia, ne menee aika järjestelmällisesti kyllä nää päivät."*

Opettaja C: *" ... oon näihinki asti joutunu olemaanki aika järjestelmällinen, koska tossa opetushommassa mulla on ollu hankalia luokkia melkein koko ajan. Mutta pitää olla niiku semmonen erityisen järjestelmällinen, tarkka ja semmonen niiku pedantisti vaatia ne tietyt asiat ja tarkistaa läksyt. ... Jos oli kolme kertaa läksyt tekemättä, niin sitte aina laiskanläksyä ja se sovittiin aina vanhempien kanssa. ... Tämmönen järjestelmällinen pitää, piti olla, ja semmonen niinku rutiinit selkeet, että jopa niinki, että jos oli semmonen päivä, että mulla oli omia tunteja. No kolme tuntia peräkkäin, että jos vaihettiin tunnin paikkaa, että vaikka piettiin äikkää ku ois pitäny olla ypiä, niin sitte Pekka heti kysy, että miks nyt on näin vaikka lukujärjestyksessä lukee noin. Vaikka ne oli niiku mun omia tunteja kaikki, että ihan sama missä järjestyksessä ne oli niin se oli, hän huomautti siitä heti. Että en sitten vaihtanu sitä järjestystä turhan päiten, ettei hällä ois ollu, tullu sitte niiku hankaluutta sen takia, koska jos ei niiku mitään syytä erityistä ollu vaihtaa sitä järjestystä. Kyllähän hän sitte niiku loppukeväästä mukautu sitte siihenki, jos joku koe pitämään viimesellä tunnilla , vaikka se tunti olis ollu joskus aikasemmin, niin ei hän sitte enää valittanu. Mutta joskus alkusyksystä sai aina kuulla niitä kommentteja, että miks nyt on näin."*

Opettaja C: *"Nii seuraamukset aina, ne pitäis kaikilla olla, että jos laitetaan jotku rajat ja sitte ku rikkoo, niin siitä tulee seuraamus. Mut että Pekalla erityisen selkeesti piti olla tää. Hänhän sitte tietysti kamppaili niitä vastaan, että miks mun pitää tehdä näin ja muuta sitte, mutta sitten, kun sen selkeesti selitti, niin kyllä se sitten."*

AS-oppilaan opiskelua auttaa koulupäivän ohjelman ennakointi sekä selkeä struktuuri, varsinkin mitä nuoremasta oppilaasta on kysymys. Kouluaamu

olisi hyvä aloittaa käymällä läpi oppilaan kanssa päivän ohjelma sisältöineen sekä tilat, missä opetus pidetään. (Kielinen 1999, 11; Kilpua 2001, 106-107.) Koska siirtymätilanteet, työskentelyn aloitus, lopetus ja uuteen asiaan siirtyminen tuottavat ongelmia AS-oppilaalle, onkin opettajan erityisesti ennakoitava näitä tilanteita opetuksessaan. Fyysisen tilan muuttumattomuus ja turvallisuus ovat tärkeitä seikkoja eli tietyn oppiaineen tunnit olisi syytä pitää samassa luokassa tai paikassa AS-oppilasta opetettaessa. Jos työskentelytiloja on useampia, olisi ne hyvä merkitä lukujärjestykseen. Sovituista aikatauluista ja asioista tulisi pitää kiinni. (Kilpua 2001, 162; 146.) Liialliset struktuurit ja niiden ylläpito jatkuvasti saman vahvaisina saattavat ohjata AS-oppilaan käytöstä pakonomaisiin rutiineihin. Aikuisilta vaaditaankin herkkyyttä huomata, milloin oppilas viestii olevansa valmis kokeilemaan koulutyötä mahdollisimman itsenäisesti. (Kilpua 2001, 250.)

7.2.3 Perusteluiden merkitys opetuksessa

Luokanopettajien mukaan AS-oppilaalle asiat täytyy selittää niin, ettei niihin jää tulkinnan varaa, koska oppilas saattaa takertua sanoihin. Tarkan selittämisen lisäksi opettajat kertoivat AS-oppilaansa vaativan runsaasti asioiden perustelua. Opettajat kokevatkin jatkuvan ja normaalia korostuneemman asioiden perustelun sekä yksityiskohtaisen selittämisen vaativaksi ja toisinaan raskaaksi. Vaikka opettajat tunnistivat sanoihin takertumisen AS-oppilaan oireeksi, silti käytännön opetustilanteissa se tuntui vaativan toisinaan opettajilta kohtuutonta pitkämielisyyttä. Haastateltavat toivatkin esille useissa kohdissa AS-oppilaalle esitettävien perusteluiden merkityksen tärkeyden. Ristiriitatilanteissa, esimerkiksi välitunnilla tapahtuneessa oppilaiden välisessä erimielisyyden selvittämisessä, ei pelkkä kieltä, pakottaminen tai painostaminen riitä, että näin ei saa toimia, vaan AS-oppilaalle on erityisesti kyettävä perustelemaan ja selittämään, miksi hänen toimintansa ei ole sallittua.

Opettaja A: *"...ja tää oikeudenmukaisuus, et jos sää arvioitkin häntä, niin sulla pitää olla heti niin kuule kauheen tarkka siinä, että löytyy perusteet. Että jos sää arvioit näitä, että sä voit perustella että miksi, mikä konkreetti tapaus on semmoinen, mihin mä perustan tän jutun. Et sinänsä se on tosi rasittavaa."*

Opettaja A: *"...että hänelle pitää puhuakin sillä tavalla, että välttää joitakin tiettyjä, pitää puhua just, että se varmasti on niin, ei jää mitään tulkinnanvaraa, (oppilas) tarttuu sanoihin."*

Opettaja B: *"Mä otan aina, ihan pienestäkin tilanteesta heti aina selvitän sen asian, vaikka menis koko tunti. Että tuota, järjestelmällisesti aina joka tilanne selvitetään."*

Opettaja C: *"...vois sanoo, että tuota niin hän on aina ollu kyselemässä semmosia niiku tällai, että miks pitää näin tehdä ja miks näin. Usein menikin siihen, että mä niinku etukäteen, jos oli niinku semmonen hankala asia. Mä aina niinku niin sanotusti väänsin rautalangasta sen jo valmiiksi, että koitin olla semmonen niinku mahdollisimman yksiselitteinen, että ei tulis tämmöstä. Jossakin vaiheessa oli niinku hyvinkin yleistä, että Pekka aina väänsi, väänsi minun puheet niinku jotenki nurin päin tai miten millonki. Mutta hänki sitte jossakin vaiheessa sen huomasi, että ei kannata niinku aina ärsyttää, että osas ruveta pitämään sitä suutansa kiinni. Että jossakin vaiheessa varmaan niinku huomasi, että opettaja hermostuu, jos aina aukoo naamaansa."*

Etenkin koulunkäynnin alkuvaiheessa AS-oppilaan vaikeudet voivat olla suullisten ohjeiden ymmärtämisessä, ja hän saattaa ymmärtää asiat erittäin konkreettisesti (Kilpua 2001, 106). Toisen ihmisen puheen ymmärtäminen on AS-oppilaalle usein vaikeaa. Puheen ymmärtämisen vaikeuden lisäksi ongelmia voi tuottaa AS-oppilaalle toisen kasvojen ja ilmeiden tulkinta sekä tunnistaminen että omien tunteiden tulkinta (Kielinen 1999, 17). Luokkatilanteissa opettajan tulee rajata oppilaan puhetta selkeästi, ettei tämä kuulu tämän hetkiseen opetettavaan asiaan. Oppilaan puhe- ja kyselytulvaa voi keskittää esimerkiksi järjestämällä keskustelutunnin, jolloin

oppilas voi rauhassa keskustella häntä askarruttavista asioista aikuisen kanssa. Ymmärtämiseen liittyvien vaikeuksien lisäksi AS-oppilas on usein erittäin omaehtoinen, jolloin hänet täytyy saada vakuuttuneeksi siitä, että tietyllä tavalla kannatta toimia ja tiettyjä tavoitteita kannattaa saavuttaa. (Kilpua 2001, 127; 215.)

7.2.4 Juuttumisesta eteenpäin

Haastateltavien luokanopettajien AS-oppilailla ei ollut havaittavissa voimakkaita pakko-oireita, mutta lieviä maneereita, jotka ilmenivät asioihin juuttumisina, jolloin oppilaan toiminta keskeytyy ja siirtyy oppitunnin asiayhteydestä häntä kiinnostavampaan kohteeseen. Tällaisissa tilanteissa opettajat pyrkivät häivyttämään häiritsevän tekijän pois. Toisinaan taas riittää kehoitus tehtävän tai tilanteessa tarpeellisen toiminnon jatkamisesta eteenpäin. Opettaja A on kehittänyt oppilaalle korvaavan tehtävän, jolloin oppilaan mielenkiinnon kohdetta käytettiin positiivisesti oppimisen kannalta hyväksi.

Opettaja A: "Ja sitten mä kysyin, että mikä, mitä sä siinä nytte siinä teet ja mä en muista sen hahmon nimee, joku hahmo (oppilaan mielikuvitusahmo), joka hänet kamppaa. No sitte ku sä mietit, että miten sä saat poikki, kun vanhempien kanssa oltiin sovittu, että näistä toiminnoista sitte niinku yritetään saada pois. Sitten minä saatoin tehdä esimerkiks näin, että minä aukaisin ovia ja sanoin että kato, nyt se meni käytävään ja panin oven kiinni. Ja hän hyväksy niinku sen, et me keksittiin aina tämmösiä keinoja, että millä päästiin siitä toiminnosta pois."

Opettaja A: "Joo. Niin minä oon ottanu hänelle korvaavaks toiminnaks tämmönen, että olis jotain järkevää toimintaa, että tee kirjaa. Ja hän teki hurjana kaikennäköisiä kirjoja, kirjotti niitä ja tai sitte, hänhän ei oo semmonen, että hän jumiutus johonkin tiettyyn asiaan, muuta kun lukeminen on semmonen. Mut se on vain sen takia, et se on niin kiinnostavaa, et jos

hylly on niin päin, että sakset on tässä ja vieressä on Aku Anka-pino, niin sehän on ihan mahdoton, hakea sakset ja ohittaa Aku Ankat. Et täytyy aina ottaa huomioon se niin, että miten niinku asian tekee.”

Opettaja B: ”Kyllä hän nykyään on sitte, jos on jokin vaikee esimerkiks koetilanne, jos hän ei jotakin laskuu osaa, niin hän jumittuu siihe. Että mää oon sitte opastanu, että mee seuraavaan ja jätä laskematta, ja hän on aika hyvin sitte tehny silleen.”

Opettaja B: ”Et ei niin pahempia semmosia mitää jumittumisia, ei hän niinku toistele mitään asioita, niinku jotku aspergerlapset tekee.”

Opettaja B: ”...sosiaalista kontrollia enemmänkin, ja sit jos hän jäi miettimään jotakin asiaa, niin sitte siitä vähän, että jatkapa, ei sen kummempaa.”

Joillekin AS-lapsille on kehittynyt pakko-oireita ja maneereita, jotka luokassa saattavat aiheuttaa hämmentäviä tilanteita, koska oppilaan työskentely keskeytyy hänen menettäessään tilanteeseen liittyvän asiayhteyden (Kilpua 2001, 39; 106).

7.2.5 Sosiaalisten taitojen harjoittaminen

Haastatteluissa opettajat tuovat esiin, että AS-oppilaan sosiaalisten taitojen kehittäminen onkin eräs haasteellisimmista tavoitteista, koska he usein joutuvat käsittelemään tilanteita, joissa AS-oppilaan puutteelliset sosiaaliset taidot tulevat näkyviin. Puutteet sosiaalisissa taidossa näkyvät esimerkiksi vaikeutena osallistua koulun yhteisiin tilaisuuksiin tai ristiriitatilanteina välitunneilla ja oppitunneilla luokkatovereiden kanssa. Koulupäivien aikana AS-oppilaan sosiaalisten taitojen heikkous voi pahimmillaan näkyä aggressiivisena käytöksenä toisia oppilaita tai opettajaa kohtaan. Opettaja B:n AS-oppilaan käytös on paikoitellen ollut hyvinkin aggressiivista, jolloin tilanteet ovat vaatineet opettajalta järjestelmällistä asioihin puuttumista ja

selvittämistä. Opettajan ja AS-oppilaan kahdenkeskisten ja luokkaryhmässä tapahtuvien selvittelykeskustelujen lisäksi avustaja on ollut välituntisin ja oppituntisin oppilaan tukena sekä ristiriitatilanteiden ennaltaehkäisijänä. Opettaja B edellyttääkin, että AS-oppilas kykenee mahdollisimman tasavertaisesti toimimaan oppilasryhmässä, joten hän käyttää AS-oppilaan vertaisryhmää eli omaa luokkaryhmää hyväkseen asioiden selvittämisessä. Selvittelyjä vaativia tilanteita käydään läpi avoimesti luokassa koko oppilasryhmän kanssa.

Opettaja B: *"... ei hän hirveesti ole muuttunut, paitsi että tää sosiaalinen puoli on vähän parantunut. Alussa hänhän aika paljon otti muihin kontaktia, otti kurkusta kiinni ja saatto lyödä ihan täysillä, mutta on nytkii kyllä lyöny, jopa opettajia ja tuota niin ja oli tätä veitsellä ja haarukalla heilumista. Saksilla meinas yhtä tyttöä lyyä silmään, että tämmöstä, tämmöstä 'pienä' siinä on ollu koko ajan. Mut nyt on vähän vähemmän ollu tätä tämmöstä väkivaltaa, että onneks hän on niin heiveröinen poika, että tilanteet pystyy aika hyvin hallitsemaan, mutta sitten kun voimaa tulee, niin sitten saattaa olla kyllä ongelmia."*

Opettaja B: *"Mä otan aina, ihan pienestäkin tilanteesta. Heti aina selvitän sen asian, vaikka menis koko tunti. Että tuota, järjestelmällisesti aina joka tilanne selvitetään."*

Opettaja B: *"Kun mä oon haastatellu sitte aina niissä tilanteissa sekä sitä jota on lyöty, joka on siinä ollu ja sitte tätä aspergerlasta. Niin tota, kyllä hän on pystynyt tunteitaan kuvaamaan, että mitä siinä on tapahtunut ja että häntä on harmittanut sitte että hän on näin tehnyt. Mutta se on semmosta kiusantekoa hirveen pitkälle, myös sitä, onhan sillä osaks tottakai sitä, että se kontakti on hankalaa ottaa."*

Haastattelija: *"Mites siinä, ett mikä se oli tää henkilökohtaisen avustajan rooli siinä alkuun?"*

Opettaja B: *"Seurata melkein joka tilanteessa, koska niitä oli niitä konfliktijuttuja justiin."*

Haastattelija: "Joo."

Opettaja B: *"Hän oli melkein välitunnillakin alussa mukana silloin ykkösellä, mut sitten mä annoin ohjeet että yritä olla niin paljon etäällä kuin mahdollista, että vain niissä tilanteissa sitten kun tarvii, ja sitten ei siinä monestikaan tarvinnut juuri yhtään mitään."*

Haastattelija: "Joo."

Opettaja B: *"Kunhan, että siinä lähistöllä on niin se riittää."*

Opettaja B: *"Selvittelen yleensä luokassa yleensä suoraan, kaikki asiat selvitetään luokan kuullen, ihan nimillä. Ne on oppinu siihen alusta pitäen, me tehhään semmonen kokous ja mietitään miten on mennä ja hirveen yleensä vähän tarvii mitään selvittää, et se on kauheen hyvä yhteishenki siinä luokassa, että kaikki asiat voidaan keskustella siinä ihan vapaasti. Ja joku tilanne saattaa olla, että otan sitten sieltä luokasta pois ja he käy yleensä keskenään selvittämässä ja mä käyn siinä. Yleensä tommoset vähän isommat jutut selvitetään ihan kaikkien kuullen."*

Haastateltavien mukaan muun oppilasryhmän rakenne vaikuttaa paljon opettajan mahdollisuuksiin järjestää opetusta sekä huomioida AS-oppilaan tarpeita sosiaalisissa tilanteissa. Jos luokassa on paljon oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia tai keskittymisen ongelmia, on vaikea jakaa aikaansa tasaisesti kaikille apua tarvitseville. Opettaja A:n mukaan muun oppilasryhmän tuleekin olla avaramielinen ja hyväksyvä erilaisuuden suhteen, kun luokassa on AS-oppilas. Sekä helpottaakseen AS-oppilaan olemista luokkaryhmässä että avartaakseen muiden oppilaiden ymmärrystä on opettaja luokan oppilaiden kanssa puhunut avoimesti Aspergerin oireyhtymään liittyviä asioita. Sosiaalisia tilanteita varten, joissa Villellä on ilmennyt vaikeuksia, opettaja on tehnyt tukilistan. Tukilistassa on vaihe vaiheelta käyty läpi, kuinka oppilaan tulee toimia hänelle oudossa tilanteessa.

Opettaja A: *"...pitäähän olla siis muun ryhmän täytyy olla hyvin vahva, että se hyväksyy sen, että meillä on erilainen oppilas, jolta ei voi vaatia sitä mitä, niin, (samoja asioita). Et sä samassa tilassa joudut niinku eri tarpeisiin ja*

lapsia huomioimaan. Ja kun Villehän on semmoinen, joka möläyttelee asioita.”

Opettaja A: ”On puhuttu (luokassa) sillä tavalla niin, että on selitetty mitä Asperger on niin, että Ville on ollut läsnä. Sitten on puhuttu niin, että minkälaisia asioita aspergerilla on erilaisia kuin meillä, silloin kun Ville ei oo ollut läsnä. Ja lapset, musta siis joku sanoo hänelle, joka on minusta ihan tervettä, että ’oo Ville hiljaa’. Meidän pitäis päästä esimerkiks jotain tekemään, ’oo Ville hiljaa’. Mutta musta ne käy aika rakkaasti sanomassa hänelle, että ’tuu jo syömään, mejän pitää siivota pöytä, tuu jo syömään’, kun hänhän saattaa aukasta pulpetin, joka on kaaostilassa useimmiten, koska siellä on kaikkea tarpeellista. Niin ruokaliina on tässä, sen päällä on jotakin kiinnostavaa, niin hän ottaa auki, ottaa sen kiinnostavan ja siinä sitä ollaan.”

Opettaja A: ”Nii. Ja sitten me on opeteltu vähitellen sitä, et ku aspergerille on tyypillistä se, et sillä on kaikenlaisia listoja, sille voi tehdä tukilistoja. Me saatetaan tehdä kun on joku semmoinen toiminta, joka ei minusta oo sopiva, joka häiritsee tätä työtä, tai joka hänelle itelleen on häiriöksi, me saatetaan tehdä tällöinen, miten sinä toimit, esimerkiks päivänavauksessa. Me lähetään päivänavaukseen, ja jonain kertana on käynyt niin, että hän ei voi kenenkään vieressä olla, ku hän, kun joku tekee jotain niin hän ei voi sivuuttaa sitä. Ja sitte tultiin tänne näin ja tehtiin tällöinen lista, et ku sä lähet päivänavaukseen, niin sä katot tästä listasta, jos joku häiritsee sinua, niin me keksittiin, että mikä se on se sanamuoto, millä hän ymmärtää, että hän ei puutu siihen, hän antaa sen olla omassa. Ykköskohta se, sivuuta toimintasi. Ykköskohta, jos joku häiritsee, sivuuta toiminta. Sitte toinen kohta, seiso omalla paikallasi. Ja hän niinku kattoo tämän listan.”

Haastattelija: ”Joo. Onko hänellä se lista mukana siellä aamunavauksessa?”

Opettaja A: ”Ei hänellä oli se pulpetin kanteen, eli ennekuin lähetettiin niin hän aukas sen ja katto nämä asiat otetaan huomioon.”

AS-oppilaalla on usein puutteita sosiaalisissa taidoissa, tällöin yleisopetuksen ryhmä tarjoaa myös vertaisryhmän, missä kyseisiä taitoja pääsee harjoittelemaan. Usein AS-oppilaalla on vaikeuksia myös tulkita omia

tunteitaan ja käytöstään. AS-lapsi tarvitsee erityisesti ohjausta, kuinka erilaisissa tilanteissa tulisi käyttäytyä. Lapsi saattaa sanoa suoraan ajatuksensa, jolloin hänelle on opetettava, mitkä asiat loukkaavat muita ihmisiä ja kuinka asioita sanotaan toisille. (Kielinen 1999, 16-17.) Ehlers ja Gillberg (1996, 27-28) kuvaavatkin Aspergerin oireyhtymää "sosiaalisesti värisokeudeksi", jolloin AS-henkilö voi oppia korvaamaan puutteensa sosiaalisissa tilanteissa esimerkiksi harjoittelemalla ryhmätöiden tekemistä tietyn listan avulla samalla tavalla kuin värisokeat henkilöt päättelevät liikennevalojen vaihtumisen niiden valoisuuden voimakkuuden eikä suinkaan värin vaihtumisen mukaan.

7.2.6 Vahvuuksien tukeminen

Luokanopettajien mukaan AS-oppilas on usein omaehtoinen opiskelussaan, mutta myöskin pärjäävä, kunhan hänet on saanut sitoutumaan opetukseen. Aspergereille tyypillisiä erityisen vahvoja ja kapea-alaisia kiinnostuksen kohteita on ainoastaan opettaja A:n oppilaalla. Hän on kiinnostunut tietotekniikasta. Opettaja A kuvaa myöskin oppilastaan tiedonhaluiseksi, mikä auttaa opetukseen sitouttamisessa ja motivoinnissa. Opettajilla B ja C olevat AS-oppilaat omaavat keskivertoa paremman muistin, mikä on selvästi auttanut heitä koulutyöskentelyssä.

Opettaja A: "No sitte ku tekee, tekee sopimuksia, laittaa niinku tavoitteet, tämä näin että tämä must on ollu hirveen hyvä, että kun mulla on kuitenkin ollu semmoinen opetustyyli, että oppilaitten kanssa suunnitellaan, koitetaan sitoutua, asetetaan omia tavoitteita. Niin se on ollu niinku sillä tavalla sopiva, ei mun ole tarvinnut tehdä hänelle muuta, vaan että sillä samalla tyylillä mennään kaikki, että tehään sopimuksia, yriteään asettaa tavoitteita, sitoudutaan niihin. Että tämä sopii niinku heille, ja yleensä vielä parempi jos ne on kirjallisia."

Opettaja A: *"Muuta, että hän on niin jotenki niin tiedonhaluinen ja niin sillä tavalla motivoitunu, että sitä voi käyttää hyväksi."*

Opettaja A: *"...että nyt hänellä on joka maanantai yks tunti multimediatunti, jossa me niinku katottu niin, että hän tekee semmoista multimediarompun aineistoa kerää. Niin että meidän luokasta tehdään tällöinen multimediaromppu ja siinä on lähetty tästä näin, että hän on ensinnäkin teknisesti lahjakas ite, hän haluaa oppia asioita. Että hän pystyy ottamaan toisilta opetusta vastaan, jossa hänellä on ongelma, että pitää, ei ite voi ratkaista kaikkea, pitää ottaa myöskin opetusta vastaan. Sitte toinen, että hän pystyy soveltamaan sitä opetusta ja kolmas, että hän pystyy opettamaan jotakin toista. Ja kun hän on hyvin valikoiva niin on sanottu, että luokassa on jokainen, ei vain kaveria oteta sinne, vaan jokainen vuorollaan. Ja kun kävi niin, että hän ei halunnut jotakin ottaa, niin sitten minä totesin, että 'okei, tämä homma jää tähän, mieti sitä nyt viikko, kaks, niin kauan kuin haluat, multimediatunnit jatkuu vasta sitten kun olet ratkaissut ongelman'."*

Opettaja A: *"Kaikesta, ei, hän on hyvin laajasti kiinnostunut asioista. Ja siinä mä oon ihan selkeesti eriyttäny, mä oon koittanut miettiä hirveesti sitä, ettei tulis tätä paikallaan polkemista, että pitää niinku kattoo, että mikä on todella tarpeellista hänelle, et mistä, mun ei kannata hirveesti niuhottaa jostakin. Mutta sitten mä oon ottanut tietyt asiat, koska häntähän on hirveen vaikee, kun hän ottanut jonkun, hän menee kuin juna. Koska on hirveen vaikee sanoo, että kuule poika, tää pitäis vähän svengata tännepäin, koska se menee tästä näin. Että kun kirjainmuodot hän oli oppinut kuule kirjaimet tekemään näin, näin näin(piirtelee), että ei a oo tommonen, a tehdään näin (näyttää), niin kauan kun mää seisoin vieressä ja pyyhitin jokaisen pois, aivan tällöisellä, niin hän (karjaisee) 'älä tuu siihen'."*

Opettaja B: *"Ei oo. Ei oo mitään oppimisvaikeuksia, et se on keskittymisvaikeus."*

Haastattelija: *"Miten sun mielestä se muisti on tavallaan erilainen tai poikkeaa tällöisestä normaalioppilaasta?"*

Opettaja B: *"No jos mä luen runon, joka on sivun mittanen. Hän melkein osaa sen ulkoa."*

Haastattelija: *"Yhellä?"*

Opettaja B: *"Yhellä kerralla."*

Opettaja C: "...Että usein oppii sillain ihan kertalukemalla tai niiku tuntuu siltä, että kertasilmäyksellä oppii niiku asiat. Jossakii vaikka nyt ympäristöluonnontiedossa, niin sai ysipuoli kokeista. Ja se niiku semmosella tosi lyhyellä vastauksella, että pystyy niiku ihan olennaisen, että monestihan oppilaat tekee niin että ne jaarittelee sillai johonkin luonnontiedon vastaukseen, kun ne ei tiedä sitä itse asiaa niin ne puhuu ja pyörittelee sitä niin. Pekka kirjotti vaan kylmästi vaan niiku ihan muutamalla sanalla ne ja täsmällisen vastauksen ja täydet pisteet monesta kysymyksestä. Että hän käsittää niiku sen mitä kysytään ja osaa vastata lyhyesti siihen."

Opettaja C: "Luokan, luokan parhaasta päästä oli nää suorituksensa ja matikassa välillä osaa niiko ihan kyllä kymppiä."

Opetusta suunniteltaessa on hyvä huomioida AS-oppilaan vahvuudet ja erityistaidot ja pyrkiä käyttämään niitä hyödyksi. Esimerkiksi oppilaalle epämieluisan tekemisen jälkeen hänellä on mahdollisuus paneutua omaan kiinnostuksen kohteeseen. Oppimistavoitteita suunniteltaessa on huomioitava AS-oppilaan koko elämänkaari sekä lahjakkuustaso eli on tavoitettava keskeiset oppilaan kehitystä tukevat alueet, jotta hän myöhemmin elämässään kykenisi integroitumaan yhteiskuntaan ja selviytymään mahdollisimman itsenäisesti arkielämästä ja sosiaalisista tilanteista. (Kilpua 2001, 83-84; 107.)

7.3 Tukitoimet

7.3.1 Avustaja

Avustajan roolia opettajat pitivät tärkeänä tukitoimena AS-oppilaan koulunkäynnin kannalta. Joko henkilökohtainen tai luokka-avustaja ovat opetuksen järjestämisen kannalta suorastaan välttämättömiä. Avustajan tarpeellisuus tuli esiin luokanopettajien haastatteluissa, sillä he painottivat avustajan merkitystä sitä suoraan kysyttäessä ja toisaalta avustaja mainittiin usein opettajien kertoessa esimerkiksi opetustilanteista, erityisjärjestelyistä, välitunneista tai oppilaan sosiaalisen kasvun tukemisesta. Myös avustajien pysyvyys on opettajien mielestä oleellista, mutta todellisuudessa avustajat saattavat vaihtua hyvinkin tiuhaan, mikä hankaloittaa eheän ja toimivan suhteen luomista AS-oppilaaseen. Gillbergin (1999) mukaan Asperger-lapset rakastavat rutiineja, jopa niin että käyttäytymisestä tulee pakonomaista. AS-oppilas tarvitsee hyvin strukturoidun päiväjärjestyksen, mihin vaihtuvat avustajat tai epäsäännöllinen rytmi tuo kiusallisen särön. (Gillberg 1999b, 107.)

Haastateltavien luokanopettajien mielestä kokoaikainen avustaja on ainakin alussa hyvä tukitoimi ja mahdollistaa oppilasta tukevan, henkilökohtaisen opetuksen järjestämisen. Kielinen (1996, 15-16) painottaa, että Asperger-henkilön kanssa soveltuu toimimaan parhaiten terveen itsetunnon omaava henkilö, jolla on jo aiempaa kokemusta autismista tai Aspergerin oireyhtymästä, sillä AS-lapsi saattaa olla varsin omaehtoinen, jolloin työssä vaaditaan päättäväistä otetta. Opettajien mukaan myöhemmässä vaiheessa avustajan rooli koetaan edelleenkin tärkeäksi, mutta ei kuitenkaan niin välttämättömäksi kuin koulun aloitusvaiheessa. Kun tietyt perustaidot on opittu, kokee opettaja selviävänsä paremmin. Kokonaan ilman avustajaa ei kukaan haastatelluista haluaisi olla, sillä Asperger-lapsi on yleisopetuksen ryhmässä ilmeisen vaativa oppilas, joka tarvitsee opetuksen erityisjärjestelyiden lisäksi ylimääräistä ohjausta ja tukea sosiaalisten taitojensa kehittämiseen.

Opettaja A: *"Niin no tietysti mä toivon, että hänellä vois olla henkilökohtaista avustajaa, väikkei kokoaikaisesti, sitä hän ei tarvii, mutta sillä tavalla niin, että voi tehdä semmosen tietyn viikko-ohjelman.."*

Opettaja B : *"Mä pahoin pelkään kyllä tuota, jos ei avustajaa, jos luokka-avustajaa ei ole, niin se voi olla kyllä aika hankalaa myöhemmin."*

Haastattelija: *"Niin se on ehdoton edellytys sille että...?"*

Opettaja B: *"Kyllä se mun mielestä tämän pojan kohdalla ainakin on, mutta erityisesti vain siksi, että kun on tää, näitä väkivaltaajuttuja, et siinä pitäis olla joku ihminen, joka kattoo ja ohjaa ja valvoo niitä tilanteita."*

7.3.2 Verkostot ja palaverit

Opettajat kokevat, että mitään erityisjärjestelyjä ei useinkaan ole tehty oppilaan koulun käynnin aloittamisen yhteydessä, oppilaat ikään kuin "tulla tupsahtavat" luokkaan ja sitten ryhdytään opiskelemaan. Yleensäkin koulun puolesta tulee kovin vähän tietoa lapsesta tai oireyhtymästä opettajalle. Tiedon hankinta Aspergerin oireyhtymästä on opettajan oman kiinnostuksen ja aktiivisuuden varassa. On myös hyvin yksilöllistä, miten kiinteästi opettaja osallistuu oppilaan osalta käytäviin verkostopalavereihin tai muihin kokoontumisiin. Vaihtelua esiintyy opettajien yhteistyöhalukkuudessa eri ammattialojen asiantuntijoiden kanssa, esimerkiksi opettaja A kokee parhaiten auttavansa oppilastaan, kun on kokonaisvaltaisesti tietoinen oppilaan tilanteesta. Opettajat B ja C ovat vähäisesti mukana oppilaidensa kuntoutustahojen kanssa. Osaltaan tähän näyttää olevan syynä se, että heitä ei ole pyydetty mukaan yhteistyöhön tai he eivät ole tietoisia tahoista, jotka oppilaan kuntoutuksesta vastaavat.

Opettaja A: *".. mää oon lukenu paljo erityislapsista, kun mää oon ollu semmosten erityislapsien kanssa paljo, mut ei mulla ikinä tämmöstä aspergeria oo ollu. Mä luin sitte siitä ja sitte mä otin tuota Oulussa olevaan*

Asperger-liittoon yhteyttä sinne ja kyselin et mitä, ja sitte Helsingissä on samaten...”

Haastattelija: ”Niin onko mitään semmosta työryhmää mihin sä kuulut nyt kun sä kuitenkin näät häntä päivittäin, aika lailla, onks teillä mitään semmosta..?”

Opettaja A: ”Meillä on nytte sillä tavalla niin, että tää psykologi, joka on ollu siinä testaamassa joka on koko ajan ollu Villen, Villen kans, niin hän on, meillä on aina semmosia verkostopalavereita, jossa on millon isompi ja millon pienempi kooste sitte, että kun avustaja on, avustaja on saatu sillä, tää henkilökohtainen avustaja, koulutoimisto on palkannut hänet sen takia, että kun tää perhe saa tätä erityistukea ja se perusteltiin sillä niin, että se käytettäisiin sillä tavalla hyväksi, että toimintaterapeutti voisi olla niin kuin konsulttina, koska me katottiin että tämmösestä yksilöterapiasta ei oo Villelle enää mitään hyötyä, se tarvis olla ryhmäterapiaa...”

Opettaja B: ”Meillä on palavereita kerran lukukaudessa, missä on erityisopettaja tuolta Lastenlinnasta ja minä ja äiti ja isä ja Kallekii ite on siinä ainakin jonku aikaa. Ei siinä oo oikeestaan muuta ollu.”

Opettaja B: ”...Kyllä hänellä tiettyä kuntoutusta ja seurantaa on, mutta mä en ihan tarkkaan tiedä mitä ne..”

Opettaja C: ”... mä sain sen epikriisin (AS-oppilaansa) , onks se epikriisi, tai sen diagnoosin sain. Ja sit sellasta yleisiä tiedotteita, mutta en mää oo niinku mitenkään ollu tekemisissä kenenkään niinku hoitohenkilöstön kanssa tai psykiatrin kanssa puhumattakaan. Että tää oli nyt ensimmäinen, mä en edes tiedä missä hän oli silloin tiistaina, mut jollakin lanttumaakarilla kuitenkin niin, tää oli sitten pyytäny, että jos opettaja vois tehdä lausunnon. Ja äiti pyysi sitte mua, mut eihän hänkään (”hoitohenkilö”) ollu suoraan muhun yhteydessä vaan äidin kautta. Ja mä sitte tein sen ja annoin pojalle ja asia sitte meni silleen.”

Kielinen (1999, 15) suosittelee ulkopuolisen tuen käyttämistä silloin, kun opettaja kohtaa AS-oireyhtymän uutena ilmiönä. Verkostoituminen ja

kuntoutuksessa mukana oleminen voi myös antaa opettajalle paljon uutta tietoa sekä itse oireyhtymästä että lapsesta itsestään. Konsultaatiolla on suuri merkitys myös opettajan omalle jaksamiselle, koska tällöin on toinen ammattihenkilö jakamassa vaativan lapsen aiheuttaman väsymyksen (Kielinen 1999, 15-16). Toisaalta tutkittavat opettajat huomauttavat, että aikaa menee runsaasti erilaisten työryhmien kokouksiin. Kokouksissa käytetty aika on poissa opetuksen suunnittelusta ja muusta koulutyöstä.

Kuntien tarjoamat tukitoimet Asperger-lapselle vaihtelevat suuresti, tavallisimmin mukana on neuropsykologi, lastenpsykiatri tai lastenneurologi, puhe- tai toimintaterapeutti ja sosiaalityöntekijä. Pedagogista asiantuntijaa ei näissä ryhmissä tavallisesti ole. Opettajan tai koululaitoksen mukanaolo olisi kuitenkin enemmän kuin suositeltavaa, sillä pedagoginen asiantuntemus laajentaa koko ryhmän näkemystä lapsen kuntoutusta suunniteltaessa (Kielinen, 1999, 10-11).

7.3.3 Erityisopettajan tuki

Erityisopettaja ei ole erityisen suuressa roolissa opettajien kokemuksissa Asperger-lapsen opettamisesta. Joissakin tapauksissa erityisopettajalta saadaan keskusteluapua ja tukea omiin ratkaisuihin. Opettaja C on kokenut erityisopettajan pitämän klinikkasysteemin omaa työtään helpottavana; koska erityisopettajan kanssa oltiin sovittu, että Asperger-oppilas käy hänen luonaan tietyn tuntimäärän päivittäin. Tämän hän koki helpotukseksi erityisesti tilanteessa, jossa luokka- tai henkilökohtaista avustajaa ei ole.

Opettaja C: "No erityisopettaja on ollu hyvänä tukena. Hän sanoo aina, että sinne voi mennä laittaa kun väsyä. Ja sitten ennen kuin nyt tässä keväällä saatiin avustaja, niin meillä oli semmonen klinikkasysteemi, että tota Pekka ja kolme muuta poikaa ehti olla pari viikkoa siinä niiku päivittäin tietyn määrän, vähän niiku lukujärjestyksen mukaan. Joinakin päivinä tunnin ja joinakin päivinä jopa kolme tuntia, niin suoraan menivät erityisopettajan luokkaan ja

siellä tekivät, mitä sitte tehään. Että erityisopettaja on ollu, hän on tämmönen laaja-alanen ja täällä koulussa kokonaa, hällä ei oo muualla tunteja, niin hän ollu kyllä tukena niin, että järjestelly tietysti samaten, kun hän opettaa tuota luokkaa, niin on ollu mukana tässä kasvatustyössä.”

7.3.4 Perheen kanssa tehtävä yhteistyö

Opettajat kokevat yhteistyön perheiden suuntaan hyvin eri tavalla. Opettaja A on kiinteässä suhteessa oppilaansa perheeseen ja on kokenut, että on saanut ja saa edelleen paljon tietoa lapsen elämästä ja koulunkäyntiin vaikuttavista tekijöistä. Hän on koko ajan kontaktissa perheen kanssa ja välittää tietoa myös koulun sujumisesta kotiin päin reissuvihkon avulla.

Haastattelija: *”Sä oot nähny tän perheen kans tehtävän yhteistyön kans hyvänä?”*

Opettaja A: *”Erittäin, se on erittäin, myöskin tämän toisen lapsen (AS-oppilaan luokkatoveri) kohalla, että ei mun mielestä tämmöset oo, siis sehän vaan niinku jotakin laiduntamista, ei ne johda niinku mihinkään. Aattele se on jo niinku seitenvuotias, se on kasvanu seitsemän vuotta jossakin muualla. Vaikka mä oon yli kolkyt vuotta ollu opettajana, ei mulla mikään röntgensilmä ole, en mä voi tietää kaikkia. Mä voin tehdä aivan mitä virheitä vaan, ihan vaan että mä en tiedä.”*

Haastattelija: *”Eli hekin on tavallaan sitten informoinut sinua sitten tässä?”*

Opettaja A: *”Erittäin ja erittäin sillä tavalla niin, että mä arvostan sitä, koska he ovat todella niinku paneutuneet. Eivätkä he ole sillä tavalla ylisuojelevia, vaan he nimenomaan haluavat kyseenalaistaa, ovat järkeviä, eivät vaan niin, että meille kuuluu, mejän pitää saada, vaan he haluavat tätä lapsen parasta.”*

Opettaja A: "...ja sitte tää perhe on hirveen hyvä siinä niin, että ne on aktiivisia, ne on todella aktiivisia, hyvin realistisia myöski. Et heidän kanssa on ollu hirveen hyvä tehdä työtä."

Vanhempiin ollaan yhteydessä eri muodoin tai intensiteetillä. Reissuvihko tai sähköposti on säännöllisessä käytössä myös muiden haastateltujen opettajien kohdalla. Mutta vanhempia he eivät tapaa säännöllisesti, koska opettajien mielestä siihen ei ole ollut erityistä tarvettakaan tai yhteistyö kodin taholta on ollut kangertelevaa.

Haastattelija: "Mites sulla vanhempiin on kontakti?"

Opettaja B: "No vanhemmat sähköpostittelee ja silloin tällön aina soitellaankin sitten, mutta ei hirveen paljon."

Haastattelija: "Just."

Opettaja B: "Semmonen kuitenkin kiinteä suhde, että tiedetään missä ollaan menossa koko ajan."

Haastattelija: "Joo. Onks se muuttunut nyt tässä kolmen vuoden aikana?"

Opettaja B: "Ei oo, ei, ihan sama kyllä."

Haastattelija: "Joo, et oliko siinä aktiivisempaa alkuun vai onks se ihan?"

Opettaja B: "Se on ollu tämmöstä aika säännöllistä mutta harvaa."

Haastattelija: "Harvaa."

Opettaja B: "Nii, että sanotaanko että kerran kuussa, kerran kahessa kuukaudessa. Katotaan vähän tilannetta, miten on mennyt."

Opettaja C: "No kyllä mää silloin alkuvaiheessa olin, että keskusteltiin useampaankin kertaan tän äitin kanssa, isä ei ilmeisesti kovin paljon. No en pysty sitä arvioimaan että mikä on hänen osuutensa, mutta hänen kanssaan en ole niin puhunu, no kerran puhelimesta jostakin semmosesta käytännön seikasta, mutta kyllä se äiti on ollu sillä lailla aktiivinen minuun päin. Mutta äiti tuntu semmoselta, itse asiassa se sen takia aika vähälle jäikin se yhteistyö, koska sen näki äidistä jo aika pian että hän on semmonen niinku antanu periks jo. Että hällä ei ollu niinku mitään, selvästikään mitään valtaa niinku poikaansa enää, mikä on tietysti aika surullista, mutta tämmösiä näkee aina välillä, toisaalta tietysti ymmärrettävää. Mutta tuota niin, hän oli niinku

semmosessa ammatissa, että hänellä oli vähän hankalat työajat ja ei pystynyt aina itte valvomaan sitä, pojan läksyjen tekoa esimerkiksi tai aamusin aina valvomaan sitä pojan kouluun lähtöä. ”

Opettaja C: ”Hänen (äidin) työaikansa oli. Semmonen niinku sanoin, että siitä asenteesta jo kuvastu se, että hän on niinku tavallaan luovuttanu sen. Poika hallitsi niinku omaa, tai ei hallinnu omaa elämäänsä, mutta ei sitä ainakaan kukaan muukaan hallinnu.”

Luokanopettajien haastatteluista oli havaittavissa, että Asperger- lapsen vanhempien oma aktiivisuus vaikuttaa myös siihen, kuinka paljon yhteistyötä koulun kanssa tehdään. Paneutuneet ja asialle omistautuneet vanhemmat ovat ehkä myös useammin yhteydessä opettajaan ja muuhun kasvatustyöhön osallistuvaan henkilökuntaan. Opettajan on helppo ottaa yhteyttä ongelmatilanteissa, kun luonteva yhteistyömuoto on löytynyt, oli se sitten sähköposti, reissuvihko, puhelut tai kuukausittaiset tapaamiset. Kilpua (2001) mukaan opettajan ja vanhempien yhteistyö muodostaa AS-oppilaan koulunkäynnin peruspilarin. Vanhemmilla on useinkin paljon tietoa Aspergerin oireyhtymästä sekä tietysti omasta lapsestaan, jolloin he voivat auttaa opettajaa tiedon saannissa ja näin ollen myös voivat helpottaa osaltaan lapsen koulunkäyntiä. Jos opettajalla ei ole tietoa oireyhtymästä, niin huonoimmassa tapauksessa opettaja pitää AS-oppilaan vaikeuksia vain käyttäytymishäiriöinä. (Kilpua 2001, 62-64.)

7.3.5 HOJKS

Yksi opettajista on tehnyt oppilaalle HOJKS:n eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman. Tämä suunnitelma koskee nimenomaan sosiaalisten tilanteiden harjoittelua, koska muuhun opetuksen eriyttämiseen ei tämän oppilaan kohdalla ollut tarvetta.

Haastattelija: ”Joo. Sä tän HOJKS:n laitoit?”

Opettaja A: *"Juu, mutta hyvin vaan sillä tavalla, että ei kaikkia, vaan se toimintaosa, että mitä meillä on."*

Haastattelija: *"Oliks sitä tekemässä sinä ja vanhemmat?"*

Opettaja A: *"Vanhemmat ja minä ja sitten tää psykologi, oli siinä myös mukana."*

Haastattelija: *"Siinä oli nimenomaan näitä ryhmäjuttuja?"*

Opettaja A: *"Siinä oli nimenomaan tämmösiä, hyvin lyhyen aikavälin tavoitteita. Että me on katottu, että tämmösiä tehään ja me on koitettu lähteä siitä, että ne olis todella käytännössä, eikä vaan paperilla, tehty joku hieno paperi. Vaan, että mitä se tarkoittaa, mitä se on tässä arkipäivässä, miten siitä lähdetään."*

HOJKS:n tavoitteena on opetuksen yksilöllistäminen ja oppilaan henkilökohtaisten vahvuuksien hyödyntäminen opetuksessa. Henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan kirjataan ylös yksityiskohtaiset tavoitteet oppilaan resurssit ja toimintakyky huomioiden. (Ikonen 2001, 43.) Asperger-oppilaan kohdalla kyse voi olla suunnitelmasta ja toimintaohjeista oppilaan ryhmätilanteita ja muita sosiaalisessa kentässä tapahtuvia asioita varten, mistä esimerkiksi opettaja A:n oppilaan kohdalla on kyse. Opettajan tavoitteena on ollut luoda arkipäivän tilanteisiin soveltuva opetussuunnitelma lyhyen aikavälin tavoitteille. Näin toimien oppilaan edistymisen seuraaminen on helpompaa.

7.4 Opettajien mielipiteitä AS-oppilaan integraatiosta

Haastattelemiemme luokanopettajien suhtautuminen AS-oppilaan integroinnista yleisopetuksen ryhmään on kauttaaltaan positiivinen, mutta tietyin edellytyksin. Integrointi nähdään hyvänä asiana, jos tarvittaviin tukitoimiin ja lisäresursseihin panostetaan. Opettajat toivovat myös, että integroitaessa tulisi huomioida luokan kokonaistilanne sekä integroitavan AS-oppilaan tilanne. Moberg (1998, 2001) tähdentääkin, että erilaisten oppilaiden opettaminen samassa tilassa ei ole integraatiota ja pelkästään tavoiteltavaa,

vaan koulumaailman rakenteita ja opetuksen menetelmiä tulisi kehittää niin, että ne tukevat todellisen integraation syntyä. Tällöin on kysymys kaikkien yksilöiden hyvästä, oikeudenmukaisesta ja ihmisarvoisesta kohtelusta koulutuksessa. (Moberg 1998, 138-143, 2001, 38.)

Haastattelija: *"...yleensä mitä mieltä sä tämmösestä integraatiosta oot, että asperger-oppilas on yleisopetuksen ryhmässä?"*

Opettaja B: *"No, sanotaanko, että ilman tukitoimia, niin kyllä en olis yhtään ollu valmis ottamaan. Että jos ei luokka-avustajaa ei olis ollut, niin en olis ottanu."*

Opettaja B: *"No kyllä mä ottasin, ei, mä ottasin ihan minkälaisia lapsia vaan kunhan ne tukitoimet on riittäviä. Että se ei oo opettajan sitte yksin, yksin siinä, kontolla kaikki."*

Opettaja A tuo esiin riittävän fyysisen tilan tarpeen opetuksessa. Hän kokee oman luokkatilansa liian pieneksi, koska opetuksen eriyttäminen ja työskentely eri toimintapisteissä ei ole mahdollista ja laadukasta ahtaassa luokkahuoneessa. Hän myös peräänkuuluttaa sekä AS-oppilaalle että muille oppilailleen tilaa, mihin on mahdollista vetäytyä tarpeen vaatiessa turvallisesti hengähtämään, koska koulupäivä on myös sosiaalisesti vaativa tapahtuma kaikille lapsille eikä pelkästään AS-oppilaalle. Kilpua (2001) mainitseekin, että AS-oppilaan aistiherkkyys tuo omia rajoituksia luokkatilassa toimimiselle. Toisinaan luokan melutaso on liikaa ja vaikeuttaa oppilaan opiskelua. Erillisillä työskentelypisteillä ja taukotiloilla voidaan helpottaa AS-oppilaan oppimistilanteita koulussa. (Kilpua 2001, 146.)

Opettaja A: *"Jos niillä on nimenomaan tämmönen sosiaalinen ongelma, niin musta on hirveetä, jos ne eristetään vain siihen (Asperger-luokka), että kyllä mä Villen kohalla ainakin nään, myös X:n (luokan toinen oppilas; jolla on Aspergerin oireyhtymään viittaavia oireita) näen sen selvästi niin, että siitä on apua (olla yleisopetuksen opetusryhmässä). Mutta onhan se tämä juttu sitten, että minkä verran muut kestää sitä sitten, koska nehän on hirveen hallitsevia, ne on tosi hallitsevia. Että mä esimerkiks kärsin tästä, että mulla*

on niin pieni luokkatila, että mä haluaisin, että mulla ois väljempää. Että nyt kun me on tänäänkin toimittu kahdessa pisteessä, että se on niinku, että, että. Kyllähän se tämmöselle erilaiselle lapselle on hirveen hankalaa ja raskasta, joutuu oleman tämmösessä sosiaalisessa kentässä koko ajan, ei hän voi niinku valita siinä, että hän pakosta on siinä koko päivän, että onhan se hirveen raskasta. Että pitäis olla sen verran tilaa, että vois niinku luontevasti myöskin muut lapset vetäytyä, että kuka tahansa, että ois sellasta tilaa, jossa turvallisesti vois olla. Sitä mä kaipaen ehkä eniten, nimenomaan tässä fyysisessä tilassa.”

Koulunkäyntiavustaja tai henkilökohtainen avustaja ovat opettajien mielestä suoranaisesti edellytyksiä, ennen kuin heidän mielestään voidaan keskustella todellisesta ja toimivasta integraatiosta. Avustajan läsnäolo on tarpeellinen sekä AS-oppilaan että opettajan kannalta, koska opettajan aika ei yksin riitä vastaamaan sekä luokan oppilasryhmän että AS-oppilaan tarpeisiin. Haastateltavien opettajien luokat ovat vaativia ja oppilasryhmässä on useita, AS-oppilaan lisäksi, avustajan tarpeessa olevia oppilaita. Myöskin erityisopettajan tuki nähtiin integraatiota hyödyttävänä resursointina. Jylhä (1999, 144) toteaaakin, että avustajan tuki on integroidussa opetustilanteessa ja opetustyössä opettajalle välttämätön. Hän mukaansa jokaisella integroidulla oppilaalla tulisi olla mahdollisuus henkilökohtaiseen avustajaan. Kun taas Kielinen (1999, 8) arvioisi enemmän tapauskohtaisesti AS-oppilaan kohdalla koulunkäyntiavustajan tarpeen, vedoten siihen, että kokemukset yleisopetuksen puolella avustajien tarpeesta AS-oppilaiden kohdalla vaihtelevan suuresti.

Haastattelija: *”Miten sä koet ite sitten, että siinä on avustaja luokassa?”*

Opettaja B: *”On se älyttömän hyvä, jos meinataan integroida tämmösiä oppilaita, niin kyllä siinä täytyy jotakin tämmösiä toimenpiteitä tehdä, että ei siinä opettajan aika voi riittää millään siihen tai sitte, jos mä oon siinä (AS-oppilaan kanssa) koko ajan, niin sitten kärsii tämä keskiverto, keskivertoryhmä kärsii. Lahjakkaathan porskuttaa menemään kyllä, mutta, niin ja onhan siinä muitakin tukea tarvitsevia, kuin tämä asperger. Mulla on*

aika monta oppimisvaikeustapausta, että mulla on viis muuta, jotka kaipais vielä enemmän kuin tämä, tämä yksi poika.”

Opettaja C: ” Niin se on niin vaikee, kun se riippuu siitä asteesta kuitenkin, että mikä se on. Mutta sanotaan nyt just tällöinen Pekka, Pekan tyyppinen, niin kyllähän siinä kouluavustaja tai tällöinen luokka-avustaja, jopa henkilökohtainen avustaja ei varmaan niinku paha tee. Mutta, että tietäen tään, että kuinka paljon yhteiskunta satsaa tällä hetkellä koulutukseen, niin eihän se sitten aina oo mahdollinen. No, erityisopettajan tuki tietysti on isoks avuks, että se pystyy muutaman tunnin viikossa tän pitämään, sitte niinku erityisopetuksessa.”

Opettajat kuvaavat oppilasryhmiään vaativiksi, koska jokaisessa ryhmässä on useampia muitakin erityistä huomioita tarvitsevia oppilaita AS-oppilaan lisäksi. Opettajat näkevät tärkeänä, että integroitaessa huomioidaan luokan kokonaistilanne sekä AS-oppilaan tilanne. Toisaalta etenkin opettaja A näkee huonona vaihtoehtona sen, että kaikki AS-oppilaat olisivat samassa luokassa, jolloin sosiaalinen virikkeellisyys mahdollisesti kapeutuu, koska oppilaan vertaisryhmä on liian homogeeninen. Mutta toisaltaan hän pohti myös, että AS- luokka voi olla vaihtoehto, jos kyseessä on oppilas, jolla on erityisen vahva Aspergerin oireyhtymä.

Opettaja A: ”...että kun asperger-luokassa esimerkiksi, en mä nyt sitä ymmärrä että kaikilla on, jokaisella on henkilökohtainen opettaja. Mut ne saattaa olla ihan looseissa näin (näyttää käsillään), niin riippuen tietysti siitä, kuinka vaikeasti asperger tai kuinka voimakkaasti on. Mutta tota, että kuinka paljon niitä virikkeitä suljetaan pois. Mutta aspergerhan on tavallaan myöskin semmonen, että hän sulkee itsekin niitä virikkeitä pois, koska ne on tällöisiä yhen asian miehiä. Että Villessä on, selvästi näkee, että hänelle on myöskin tarjottu erilaisia vaihtoehtoja. Hän ei oo tällöinen pelkästään yhden asian mies, vaan ne menee ne asiat sykleissä, tällä lailla näin (näyttää käsillään), hän on hyvin musikaalinen, taiteellinen.”

Opettaja B ja C toivovat, että integroitaessa harkitaan tapauskohtaisemmin ja tarkemmin, onko AS-oppilaan edun mukaista integroida hänet yleisopetuksen ryhmään. Harkintaa tulee heidän mielestä myös käyttää siinä, että millaiseen yleisopetuksen ryhmään oppilas integroidaan. Jos yleisopetuksen oppilasryhmä on koostumukseltaan ”hankala”, tällöin opettajien mielestä ei ole AS-oppilaan eikä luokan edun mukaista, että integrointia tehdään. Kuitenkin, esimerkiksi opettaja C, joka määrittelee luokkansa haastavaksi sekä luokan oppimisilmapiiriä negatiiviseksi, on myöskin kokenut AS-oppilaansa luokassaan voimavaraksi, koska AS-oppilas ei kiinnostuessaan oppitunnin aiheesta ollutkaan riippuvainen luokan yleisestä mielipiteestä.

Opettaja B: ”Siinä pitää olla riittävät tukitoimenpiteet. Että en mä, mä jo ajatellen ens vuodenki työtä, niin erityisopettajana, niin kyllä mä niinku suosittelen sitä, että kyllä tosi tarkkaan kannattaa miettiä aina, että miten näitä integraatiojuttuja tehdään. Että se on sen lapsen etu ja koko sen luokan etu. Että kyllä siinä se koko luokka kärsii, jos tää lähtee menemään aivan hulinaksi.”

Opettaja B: ”Kyllä siinä pitää suunnittelua olla tosi paljon. Että ei niitä näin voi ihan tosta vaan, että pannaanpas sinne ja sinne luokkaan muutama ja vielä mielellään pari kappaletta yhteen luokkaan.”

Haastattelija: ”Mitä mieltä sä, nyt kun sulla on vuos takana, niin ajattelet ylipäättänsä tämmösestä, että asperger-oppilas integroidaan yleisopetusopetuksen ryhmään. Minkälainen sulla on muodostunut ajatus siitä?”

Opettaja C: ”No, kyllä se , kyllähän se aluks oli rankkaa, tuota niin , vallankin kun aattelee tätä luokkaa muutenkin niin. Tää on, niinku tossa äsken sanoin, että mulla on aina ollu hankalia luokkia koko ajan. Mutta että kyllä tämä niinku hankalimmasta päästä on, mitä on ollu niinku kaikenkaikkiaanki. Että siinä mielessä tietysti huono, että tämmösessä luokassa, missä on kaks poikaa ja kymmenen tyttöä ja muutenkin hankalaa ainesta, siis semmosta. No, mä olin neljäs opettaja nyt niinku kolmen vuoden aikana niille, että ne aikasemmat on lähteny aina, kuka kesken vuoden pois. Niin, siinä mielessä

huono ratkasu, mut et sehän ei nyt tietenkään pidä paikkaansa muuta, mut kun tämän luokan kohalla, että eihän muut luokat välttämättä oo tämmösiä. Mut tota niin lopputulemaks sanoisin näin, että koska tässä on semmonen niinku oppimisnegatiivinen ilmapiiri, niinku mä kirjoitin siihen lausuntoon tai osaamisnegatiivinen ilmapiiri. Pekka on tavallaan niiku jopa tasapainottava ollu tossa, kun hän ei oo sillä tavalla riippuvainen siitä yleisestä mielipiteestä. Välillä hän haluaa olla, haluaa olla tarkoituksella eri mieltä kuin kaikki muut ja hän on niiku tavallaan jopa niiku tasapainottava yksilö ollu siinä loppujen lopuksi, että kun hän välillä hän haluaa, niin hän osaa, ei hän välitä siitä mitään mitä joku (sanoo). Mä en nyt puhu nimillä, mutta mitä yks toinen, semmonen yks toinen poika sanoo, joka aina sättii kaikkia jotka osaa, että hän (Pekka) ei niiku välitä siitä mitään.”

Mobergin (2001, 93) mukaan integraation kehittämisen edellytys on se, että asianosaisilla on myönteinen asenne sekä usko integraation toteutumiseen. Myöskin hän tuo esiin luokanopettajien todellisen huolen kaikkien oppilaiden oppimisesta sekä sen, että opettajat ovat valmiita hyväksymään fyysisen integraation vasta sitten, kun kaikille oppilaille pystytään turvaamaan hyvät oppimisen edellytykset.

Kauttaaltaan opettajien haastatteluista heijastuu työn haastavuus ja vaativuus, kun luokalle on integroitu AS-oppilas. Kuitenkaan ainoana haasteena opettajilla ei ole pelkästään AS-lapsen opettaminen vaan se, kuinka vastata sekä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sekä koko muun oppilasryhmän opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin tarpeisiin, kun kaiken tämän ympärillä tai osana on koko koulun sosiaalinen kenttä. Opettaja A:n kommentti hyväksytystä riittämättömyyden tunteesta kuvaakin hyvin haastateltavien opettajien tuntemuksia työn tekemisestä ja sen haastavuudesta. Työtä tehdään kaikin keinoin ja tilanteista pyritään selviämään parhaalla mahdollisella tavalla.

Opettaja A: *”Enkä mä nyt osaa ite niin hirveesti kauhistella tätä tilannetta, mutta että riittämättömäksi mä tunnen itteni viikottain satakakskyt prosenttisesti, että minä en, minä en pysty kaikkeen siihe, mitä minä*

haluaisin ja mitä minä näen, että Ville tarvii. Että sitä minä en, enkä minä tiedä, miten sen pystyis tekemään, että tähänhän törmää jatkuvasti ja se näkyy koko luokassakin, että kun ajattelee, niin että, jos me ajatellaan tällä lailla että, kun lapsi tulee kouluun, niin sit se pannaan kuriin (mmm). Niin tämän kuulin monta kertaa ekaluokalla, että se pitää panna kuriin, sillä ei voi olla etuoikeuksia. Ja sitten, kun minä kysyin, että 'kenen kuria ajattelet, sinun, minun, Villen vai rehtorin', että mikä on se nikkari, millä se kuri tulee."

7.5 Tulosten tarkastelua

AS-oppilaan opetus yleisopetuksen opetusryhmässä on vaativaa työtä, mikä edellyttää opettajalta vahvaa ammatillista ja sitoutunutta työtettä. Luokanopettajien haastatteluista henki työn vaativuus ja realistinen ote opetus- ja kasvatustilanteissa. Opettajat kohtaavat päivittäin ison oppilasryhmän lisäksi AS-oppilaan tarpeineen sekä muita erityistä huomiota vaativia oppilaita. Opettajat korostavat näin heterogeenisten oppilasryhmien kohdalla, että opetuksen tulee olla selkeärakenteista ja järjestelmällistä sekä ennakoivaa. Oman lisänsä opetukseen tuo AS-oppilas, joka tarvitsee hyvin strukturoitua opetusta, yksityiskohtaisia ja selkeitä ohjeita sekä myös normaalia enemmän perusteluita opettajalta. AS-oppilaan kohdalla opettajan roolissa painottuu myös oleellisesti kasvattajan rooli, koska AS-oppilaan toimiminen ja liikkuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksen kentässä on usein puutteellisten taitojen takia ongelmallista.

Luokanopettajat ovat kohtuullisen tietoisia Aspergerin oireyhtymään liittyvistä oireista, kuitenkin pelkkä tietoisuus oireista ei riitä opetustilanteissa, vaan opettajan haasteena onkin pohtia, kuinka suunnata opetuksensa AS-oppilasta tukevaksi ja kehittäväksi. Mitä tietoisempi opettaja on AS-oppilaansa erityispiirteistä ja hänen vaikeuksistaan, sitä paremmin opettaja pystyy ennakoimaan ongelmakohtia ja auttamaan ja ohjamaan AS-oppilasta selviytymään opetus- ja vuorovaikutustilanteissa. Kuitenkin AS-oppilas ei ole luokan ainoa oppilas vaan opetuksen tulee soveltua koko oppilasryhmälle.

Oppituntien ainesisältöjen opettaminen ei osoittautunut niinkään vaikeaksi AS-oppilaalle vaan hänet saatettiin nähdä myös voimavarana, joka opetettavasta asiasta kiinnostuttuaan luo kiinnostuksen henkeä myös muuhun oppilasryhmään. Huomattavaa oli myös se, että muu oppilasryhmä hyötyy myös strukturoidusta opetuksesta ja yksityiskohtaisista ohjeistuksista sekä ennakoinnista.

AS-oppilaan sosiaalinen taitamattomuus onkin haaste opettajalle. Haastatteluista tuli ilmi avustajan tärkeys työparina, etenkin silloin, jos AS-oppilaalla oli sosiaalisia vaikeuksia toimia luokkaryhmässä sekä koulun muun yhteisön kanssa. On helppo todeta, että AS-oppilaalla on vaikeuksia toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksen kentässä, mutta vaikeus tuleeekin siinä, kuinka auttaa, ohjata ja tukea AS-oppilasta selviytymään sosiaalisissa tilanteissa. Opettajat käyttävät taitavasti luokkaryhmää eli vertaisryhmää apunaan, jolloin AS-oppilaan itsensä ikäiset luokkatoverit toimivat peileinä ja suurena apuna hänelle sosiaalisten taitojen opettelussa. Yksi opettajista on tehnyt AS-oppilaan avuksi tukilistoja eli kirjallisia toimintaohjeita, joissa käydään yksityiskohtaisesti vaihe vaiheelta läpi, kuinka AS-oppilaalle ongelmia tuottavissa tilanteissa on toimittava. Jäimmekin miettimään, olisiko tällaisista selkeistä ”käyttäytymisresepteistä” ollut apua myös toisille tutkimukseen osallistuneille luokanopettajien AS-oppilaille.

Tiedon hankkiminen Aspergerin syndrooman oireista ja erityisistä käyttäytymispiirteistä on hyvin paljon luokanopettajan omilla harteilla, samoin myös tiedon hankkiminen siitä kuinka AS-oppilasta kannattaa opettaa. Luokanopettajien tieto Aspergerin oireyhtymästä on hyvin vaihtelevaa ja eri tasoista, osaltaan jopa pintapuolista. Paikoitellen lisätieto ainakin oppilaan integraation alkuvaiheessa olisi todennäköisesti helpottanut opettajan selviytymistä AS-lapsen kohtaamisessa ja opettamisessa, jolloin ihan kaikkea ei tarvitsisi opetella kantapään kautta. Puutteellinen tieto AS-oppilaan erityistarpeista voi pahimmillaan johtaa siihen, että AS-lapsen vaikeuksia pidetään vain käyttäytymishäiriöinä. Jokainen AS-oppilas on oma persoonallinen yksilönsä tarpeineen ja AS-oppilaan opettamiseen ja kohtaamiseen ei valmiita reseptejä ole, mutta silti olisi tärkeää, että

opettajalla olisi perustiedot oireyhtymästä sekä vahva tukiverkosto apuna työssään. Tänä päivänä myös löytyy hyvää kirjallisuutta Aspergerin oireyhtymästä ja jopa AS-oppilaan opettamiseen liittyvistä seikoista. Kirjallisuuden lisäksi on kansainvälisiä, valtakunnallisia ja paikallisiakin AS-järjestöjä, joista on mahdollisuus saada monipuolista tietoa ja koulutusta. Vastuunsa tunteva opettaja hakee ja etsii tietoa, mutta hän ei saa jäädä yksin vaan ehdottoman tärkeää on, että integroitavan AS-oppilaan vanhemmat ja kuntoutustahot toimivat myös aktiivisesti koulun suuntaan.

Opetuksen tukitoimet ja erilaiset koulunkäyntiin liittyvät järjestelyt ovat kaikille tutkituille opettajille arkipäivää Asperger-lapsen opettamisen yhteydessä. Opettajat ovat joutuneet hakemaan erilaisia yhteistyömuotoja ja tukiverkostoja omaa työtään ja oppilaan koulunkäyntiä helpottaakseen. Kaikki tutkitut opettajat korostavat avustajan tärkeää roolia koulun sujumuuden ja muiden oppilaiden työrauhan edellytyksenä, muut yhteistyömuodot ja tuen tarve korostuu ehkä enemmän ongelmatilanteissa. Esimerkiksi erityisopettajaan turvauduttiin kriisitilanteissa. Riippuu varsin paljon myös opettajan persoonallisuudesta, minkä verran hän osallistuu oppilaan ympärillä olevan tukiverkon toimintaan. Ehkä myös eri paikkakuntien erilainen yhteistyökulttuuri vaikuttaa, toisaalla ollaan herkemmin yhteistyössä eri tahojen kanssa, toisaalla yhteistyö saattaa olla jähmeämpää. Yhteys vanhempiin koetaan tärkeänä, kodin ja koulun yhteisen kasvatustyön merkitys tunnustetaan, toisaalta opettajat ovat joutuneet kokemaan myös sen, että yhteistyö ei välttämättä toimi, vaikka yritystä on. Opettajan olisi hyvä opetella myös itse tunnustamaan omat rajansa, kaikkien asioiden kanssa ei voi eikä tarvitse pärjätä yksin, vaikka aika yksin opettaja perinteisesti on luokkansa kanssa ollut. Toimivat yhteistyömuodot eri tahojen kanssa auttavat opettajaa keskittymään työhönsä, jolloin ne palvelevat myös lasten oppimista parhaiten.

Haastateltavat luokanopettajat suhtautuvat AS-oppilaan integraatioon myönteisesti sekä realistisesti. Heidän kokemuksensa mukaan AS-lapsi hyötyy yleisopetuksen ryhmässä toimimisesta ennen kaikkea silloin, kun muu oppilasryhmä on ainekseltaan vahva ja erilaisuutta sietävä. AS-oppilaan

integraatiosta yleisopetuksen ryhmään hyöttyy myöskin muu oppilasryhmä, jolloin opitaan jo varhaisessa vaiheessa hyväksymään sekä ymmärtämään että toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Kuitenkin AS-oppilaan integroinnissa tulee huomioida AS-lapsen oireiden vaikeuden aste. Jos AS-oppilaalla on suuria vaikeuksia sietää isossa oppilasryhmässä syntyvää ääntä ja kyky sietää alituisesti vaihtuvia tilanteita on todella hankalaa, on tarkoin mietittävä hyötyisikö oppilas pienryhmäopetuksesta, koska yleisopetuksen ryhmäolosuhteet ovat vaativia. Opettajat toivovat myös AS-lapsen integroinnin tarkkaa harkintaa, jos kyseessä on ns. vaikea oppilasainekseltaan oleva yleisopetuksen ryhmä, koska tällöin AS-oppilas ei heidän mielestään hyödy integraatiosta. Aina ei pelkkä hyvä ajatus riitä vaan AS-lapsen integrointia yleisopetuksen ryhmään tulee arvioida ja pohtia tilannekohtaisesti ja realistisesti, jolloin otetaan mahdollisuuksien mukaan useat eri tilannetekijät huomioon.

Vaikkakin integraatio nähdään tavoiteltavana tilana, silti opettajat kokemuksensa perusteella asettavat tiettyjä vaatimuksia hyvälle ja onnistuneelle integraatiolle. Opettajien oppilasryhmät ovat hyvin haasteellisia, eli luokissa on useita erityistä huomiota tarvitsevia oppilaita AS-oppilaan lisäksi, jolloin työ vaatii usein enemmän, mihin opettajat tuntevat kykenevänsä. Nuorallakävelyn tunteen opettajissa kenties synnyttävät päivittäin kohdattavat erilaiset vastakkainasettelut, jotka tulisi kyetä jotenkin yhdistämään tavoitteelliseksi kokonaisuudeksi. Mietittävänä onkin, kuinka yhdistää oppisisältöjen opettaminen, kasvattaminen ja yksilöt sekä ryhmä tarpeineen. Haastattelutilanteissa ja haastatteluja analysoitaessa kävikin mielessä, että onko opettajan oltava niin yksin työnsä kanssa, varsinkin kun opettajien työnkuva on muuttunut vaativammaksi.

Todellisen integraation tavoittelemisen ei ole yksittäisen opettajan harteilla vaan se on koko koulua koskeva asia ja pitemmälle edettäessä erittäin tärkeä yhteiskunnallinen kysymys. Luokanopettajat toteavatkin, että integraatio on sinänsä tavoiteltava, mutta se vaatii kuitenkin koulumaailmalta tiettyjä muutoksia rakenteissa ja resurssoinnissa sekä kriittistä ja rakentavaa arviointia. Opettajan päätehtäväksi ei saisikaan tulla työssä selviytyminen

vaan laadullisen työn ylläpitäminen ja kehittäminen. Jos integrointi on vain sitä, että erityistä tukea vaativia oppilaita laitetaan jo hyvin vaativiin ja heterogeenisiin yleisopetuksen ryhmiin ilman suurempaa arviointia tai harkintaa ja vieläpä ilman tarvittavia tukitoimia, on opettaja tilanteessa, jossa työstä tulee suoriutumista, millä ei ole mitään tekemistä todellisen integraation ja/tai inklusion päämäärän kanssa, vaan kyseessä on paljon puhuttu "säästöintegraatio".

Tutkimusaineistostamme onkin johdettavissa ajatus, että AS-oppilas yleisopetuksen ryhmässä on luokanopettajalle sekä vaativa haaste että mahdollisuus. Tiedon lisääminen Aspergerin oireyhtymästä, hyvät tukitoimet ja aktiiviset yhteistyökumppanit ovat edellytyksiä, että AS-oppilaan integraatiosta yleisopetuksen tulee laadukas ja kaikkia osapuolia hyödyntävä toimi. Luokanopettajilta ja työyhteisöiltä vaaditaan ennakkoluuloton ja realistinen ote työhön, joka edellyttää yhteisvastuullista toimintaa ja uskallusta yrittää, arvioida, ja kehittää omaa työtään. AS-oppilaan integraation haaste voidaan muuttaa mahdollisuudeksi, joka hyödyntää parhaimmillaan AS-oppilasta itseään, muuta oppilasryhmää ja jopa koko kouluyhteisöä.

8. POHDINTA

Tässä tutkimuksemme viimeisessä luvussa pääasiallisesti tarkastelemme ja pohdimme, saavutimmeko tutkimuksemme tavoitteen ja mitä opimme tutkimusprosessista. Tämän luvun lopussa suuntaamme katseen myös tulevaan eli millaisia mahdollisia jatkotutkimusaiheita tutkimuksemme mielissämme synnytti. Tutkimustuloksiin emme tässä luvussa enää puutu, koska liitimme tulosten tarkastelun omaksi itsenäiseksi kokonaisuudeksi tutkimustuloksia käsittelevään lukuun.

Tutkimuksemme tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan ja ymmärtämään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ilmiötä, kuinka luokanopettajat kokevat AS-oppilaan ja hänen opettamisensa yleisopetuksen ryhmässä. Ilmiön tutkiminen on ollut haasteellinen, koska siihen liittyy monia eri osa-alueita. Olemme mielestämme päässeet kuitenkin tavoitteeseen, koska olemme esimerkiksi tulososassa hyvinkin laajasti kuvanneet ja selittäneet tutkimaamme ilmiöön kuuluvia osa-alueita niin, että luokanopettajien ääni on tullut esille peilautuen olemassa olevaan teoriaan. Olemme tutkimusta tehdessämme pohtineet, että olisimme päässeet yksityiskohtaisempaan ja syvempään tutkimukseen, jos olisimme tehneet tarkemman rajauksen. Tutkittava ilmiö nimittäin sisältää monia osa-alueita, jolloin vaarana on se, että työstä tulee saattaa tulla hajanainen. Kuitenkin useiden eri osa-alueiden tarkastelun avulla olemme tavoittaneet ja tuoneet esille ilmiön luonteeseen kuuluvan moninaisuuden. AS-oppilaan opetus yleisopetuksen ryhmässä vaatii luokanopettajalta aktiivista työtettä, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, ennakkoluulottomuutta ja joustavuutta sekä kykyä jatkuvaan oman työnsä arviointiin ja kehittämiseen. Opettajan on myös kohdattava oppilaat erilaisine, hyvinkin ristiriitaisine tarpeineen päivittäin työssään. Mielestämme tutkimuksemme sisältää kattavaa ja monipuolista teoriaa ja tutkimustuloksia, jotka tukevat ja osoittavat tutkimamme ilmiön haasteellisuuden ja monikerroksisuuden.

Saavutimme tavoitteen osaltaan myöskin siksi, että koemme oman käsityksemme tutkimastamme ilmiöstä saaneen syvyyttä. Vaikka meistä kumpikin oli aikaisemmin opettanut AS-oppilasta, on tämä tutkimus vasta pukenut kokemuksemme sanoiksi ja auttanut ymmärtämään, mitä kaikkea AS-oppilaan kohtaaminen ja opetus voi sisältää. Olemme saaneet tietoa Aspergerin oireyhtymästä sekä kirjallisuudesta että haastatelluilta luokanopettajilta. Myöskin olemme saaneet kirjallisuuden kautta tietoa AS-oppilaan opettamisesta ja tukitoimista, mutta ennen kaikkea luokanopettajien esille tuomat kokemukset AS-oppilaan opettamisesta ja tukitoimista ovat antaneet opetuksen arkitodellisuuteen liittyvää tietoa. Tämä tieto on sellaista, jota voi sekä katsoa kriittisesti arvioiden että hyödyntää ja soveltaa omassa työssään opetuksen kentällä.

Kokemuksemme on, että laadullisen tutkimuksen tekeminen on erittäin haasteellinen, opettavainen ja luova prosessi, missä on kyettävä itse hankituista paloista rakentamaan mielekäs kokonaisuus. Laadullisen tutkimuksen tekemiseen ei ole tarjolla valmiita reseptejä vaan menetelmien kirjosta tulee löytää ja soveltaa synteesisenomainen kokonaisuus, minkä avulla parhaiten lähestytään ja tutkitaan tutkimuskohteeksi valittua ilmiötä. Tutkimusprosessin eteenpäin vieminen kahden tekijän voimin oli antoisa sekä vaativa työmuoto, missä omalta osaltaan testattiin tekijöiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Tyytyväisiä olemme siihen, että annoimme koko prosessille aikaa emmekä yrittäneetkään kiireellä saada valmista aikaan, koska useissa ongelmakohtissa huomasimme asioiden kypsyttelyn sekä niistä keskustelun olevan ymmärrystä lisäävä ja eteenpäin vievä voima.

Tutkimusprosessiamme voikin hyvin kuvata konstruktivistiseksi oppimistapahtumaksi, jossa aikaisemmin opittu vaikuttaa uuden oppimiseen. Tutkimusaiheemme synnyttyä päädyimme laadulliseen ja tapaustutkimuksen kaltaiseen tutkimusotteeseen, johon aineiston päätimme kerätä puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimusaineiston hankinnan jälkeen olimmekin kuvitteellisella seisakkeella, johon pysähdyimme pohtimaan ja hankkimaan lisätietoa tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä ja analyysimenetelmästä. Kuvitteellisella seisakkeella syntyikin tutkimuksemme

"työkalujen" synteesi, missä jo aikaisemmin valitut ja uudet tutkimukseen kuuluvat osa-alueet kohtasivat. Viitekehiksemme sai teoreettisen muodon: hermeneuttisuus ja fenomenologisuus, lisäksi löysimme kootulle tutkimusaineistolle sovellettavan analyysimenetelmän, Amadeo Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän. Olimme toki ennen tutkimusaiheemme ja aineistonkeruumenetelmän valintaa sekä tutkimusaineiston hankintaa perehtyneet erilaisiin tutkimus- ja analyysimenetelmiin, mutta jälkiviisaina voimme todeta, että lisäperehtyminen näihin alueisiin olisi helpottanut tutkimuksemme tekemistä ja tuonut tutkimukseemme osaltaan lisäsyvyyttä. Ennen kaikkea viitekehiksen hahmottamiseen meidän olisi pitänyt maltaa syventyä jo varhaisemmassa vaiheessa.

Kun tutkimuksen kohteena ovat ihmisten kokemukset, on vaarallista lähteä vetämään yksittäisiä johtopäätöksiä tutkimustuloksiksi. Näemmekin, että kysymyksessä on paljon monitahoisempi ilmiö, jota on pystyttävä kuvaamaan mahdollisimman moniulotteisesti. Tutkimustuloksia analysoidessamme ja raportoidessamme tavoittelimme sitä, että saisimme esitettyä haastatteluaineistosta yhteisiä teemoja, mutta myöskin jokaisen luokanopettajan persoonallisia katsantokulmia mahdollisimman aitoina, koska tutkimukseemme osallistuneilla luokanopettajilla oli taustalla omat tilannekohtaiset tekijänsä sekä oma persoonallinen ote työhönsä. Näiden seikkojen lisäksi pyrimme luokanopettajien "äänen" rinnalla tuomaan aiheisiin liittyvää teoriaa esiin, eli synnyttämään käytännön ja teorian dialogia. Dialogin kehittäminen on alue, jossa koemme tarvitsevamme tutkimuksen alueella harjaantumista, kuitenkin olemme tyytyväisiä tapaan, jolla saimme haastatteluaineistosta keskeisiä teemoja sekä luokanopettajien omia näkökulmia tuotua esiin tutkimustuloksia käsittelevässä luvussa.

Tämän työn jatkotutkimuksen aiheita voisi olla esimerkiksi keskittyminen pelkästään AS-oppilaan opetusmenetelmiin. Tällöin opettajien tai yhden opettajan haastattelun lisäksi kannattaisi seurata ja tutkia autenttista AS-oppilaan opetusta sekä haastatella AS-oppilasta. Mielenkiintoinen tutkimusnäkökulma olisi myös AS-oppilaan ja hänen vanhempiansa

kokemukset yleisopetuksesta tai pienryhmäopetuksesta. Keskustelimme usein tutkimusprosessin aikana siitä, kuinka integraatio ja inklusio ovat aiheina kiehtovia, varsinkin kun tänä päivänä niihin törmää väistämättä opetuksen kentällä. Jatkotutkimuksen aiheena voisi myöskin olla rajatumpi integraatioon ja inklusioon keskittyminen, jolloin aiheena ei olisi pelkästään se, miten luokanopettajat kokevat integraation ja inklusion, vaan miten he sen myös ymmärtävät.

Jatkotutkimuksen aiheita voisivat olla myös pitempiaikainen seurantatutkimus AS-lapsen koulunkäynnistä ja sekä hänelle itselleen että koko ympäröivälle koulumaailmalle siitä seuraavista haasteista. Asperger-lapsi on erilainen koululainen ja vaatii opettajalta vahvaa sitoutumista ja paneutumista asiaan. Tutkimus voisi käsitellä yhden tai useamman lapsen opiskelua pidemmällä ajalla, jolloin olosuhteiden ja käytänteiden muutoksia päästäisiin seuraamaan pidemmällä aikavälillä. Tällöin voitaisiin myös havaita, onko esimerkiksi ryhmäkoolla tai esimerkiksi henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisella vaikutusta AS-lapsen menestymiseen koulussa. Mielenkiintoista olisi tutkia myös AS-henkilöiden sijoittumista yhteiskuntaan kouluajan jälkeen, millaista sosiaalista elämää heillä on ja löytävätkö he ”paikkansa yhteiskunnassa”.

LÄHTEET

Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. 1998. Asperger Syndrome. A Practical Guide for Teachers. Lontoo: David Fulton Publishers.

Dewey, M. 1991. Teoksessa Frith, U. (toim.), Autism and Asperger syndrome. Cambridge: Cambridge University Press.

Ehlers, S. & Gillberg, C. 1996. Aspergerin syndrooma –yleiskatsaus. Suomentajat Clara ja Juuso Hallikainen. Suomen Autismiyhdistys ry. Helsinki: Yliopistopaino.

Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inkluisio haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 125-138.

Frith, U. (toim.) 1991. Autism and Asperger syndrome. Cambridge: Cambridge University Press.

Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Gillberg, C. 1999a. Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Gillberg, C. 1999b. Nörtti, nero vai normaali? Aspergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Gillberg, C. 2001. Touretten oireyhtymä. Oireina tahattomat lihasnykäykset ja äännähdykset. Juva: PS-kustannus.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2000. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. 1-4. Painos. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 175-195.

Hirsjärvi, S. 2000. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 5. painos. Tampere: Tammi, 117-166.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 5. painos. Tampere: Tammi.

Hurskainen, H-M. & Pulkkinen, S. 1997. Yksilöintegraatio musiikinopetuksessa – Tapaustutkimus kehitysvammaisen oppilaan opiskelusta peruskoulun ensimmäisen luokan musiikinopetuksessa. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) 1997. Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, 18-24.

Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. Teoksessa Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, 63-90.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, 12-30.

Ikonen, O. (toim.) 1997. Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Ikonen, O. (toim.) 1998. Autismi- teoriasta käytäntöön. Juva: WSOY.

Ikonen, O. 2001. Mitä inklusio on ? EriKa, Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto. 2/2001. Jyväskylä. 9-20.

Jahnukainen, M. (toim.) 2001. Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. 11. Täysin uudistettu painos. Lastensuojelun Keskusliitto. Juva: WS Bookwell Oy.

Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, 140-151.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. 1997. Inclusion. A Guide for Educators. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes. Publishing Company, 3-15.

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

Keskinen, S. 2001. Asperger-oppilas erityisopettajan uusi haaste. Erityiskasvatus 2/2001. Suomen erityiskasvatuksen liitto ry. 19-21.

Kielinen, M. 1999. Aspergerin syndrooma. Kouluikäisen lapsen kasvun tukeminen. Helsinki: Autismiliitto.

Kilpua, K. 2001. Henkilöstrukturi: Ketkä osallistuvat As-oppilaan opetukseen. Teoksessa Kerola, K. (toim.) 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Porvoo: PS-kustannus, 178-179.

Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) 1995. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos julkaisusarja B: N:o 13, 91-106.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3., uusittu painos. Porvoo: WSOY.

Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena Kustannus.

Michelson, K., Saresma, U., Valkamaa, K. & Virtanen, P. 2000. MBD ja ADHD. Diagnosointi, hoito ja sopeutuminen. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena Kustannus, 136-161.

Moberg, S. 2001a. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusio haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä PS-kustannus, 82-95.

Moberg, S. 2001b. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) 2001. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. Täysin uudistettu painos. Juva: Lastensuojelun Keskusliitto, 34-48.

Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusioon. Teoksessa Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, 31-43.

Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Murto, P. & Lehtinen, J-M. 1999. Kohti inklusiivista opettajankoulutusta. Teoksessa Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, 152-165.

Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusio haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Naukkarinen, A. 1999. Inklusio – teoriasta käytäntöön Suomessakin. EriKa, Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 3/1999. Jyväskylä. 30-31.

Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena Kustannus, 182-202.

Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Nieminen, J. (toim.) 1995. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos julkaisusarja B: N:o 13.

Nieminen, T., Kulomäki, T., Ulander, R. & Von Wendt, L. 2000. Aspergerin oireyhtymä. Suomen Lääkärilehti. 9: 967-972.

Perttula, J. 1996. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena - johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.4. korjattu painos. Opetushallitus 2000. Helsinki.

Ruusila, L. 1999. HOJKSin rakenne. Teoksessa Tilus, P. (toim.) 1999. HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:1999.

Saarenketo, H. 1997. Integraatio maaseudun pienessä koulussa. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) 1997. Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, 8-17.

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun – erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Stainback, S. & Stainback, W. 1992. Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Baltimore: Paul. H. Brookes. Publishing Company.

Stainback, S. & Stainback, W. 1997. Inclusion. A Guide for Educators. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes. Publishing Company.

Tenhunen, T. 1995. Peruskouluko valmis integraatioon? Kasvatus 26 (3) 1995. Jyväskylä.

Tenkanen, M. 2000. Asperger-oppilaan integrointi yleisopetukseen strukturoitua opetusta ja HOJKSia apuna käyttäen. <http://www.tornio.fi/eve/asp2.htm>. 14.1.2002.

Tilus, P. (toim.) 1999. HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:1999.

Timonen, T. 1991. Autismi. Käyttäytymisanalyttinen näkökulma. Kehitysvammaliitto ry. Valtakunnan tutkimus- ja koulutusyksikkö. Helsinki.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.

Aspergerin oireyhtymän diagnoosikriteerit Szatmarin mukaan.

Szatmari työtovereineen 1989 (Gillberg & Gillberg 1999b, 19).

1. Sosiaalinen eristäytyneisyys:

(vähintään kaksi seuraavista)

- a) ei läheisiä ystäviä
- b) välttelee muita ihmisiä
- c) ei tunne tarvetta hankkia ystäviä
- d) erakko

2. Heikentynyt kyky sosiaaliseen vuorovaikutukseen:

(vähintään yksi seuraavista)

- a) kääntyy toisten puoleen vain saadakseen tarpeensa tyydytetyiksi
- b) sosiaaliset kontaktinottoyrityksen kömpelöitä
- c) omaehtoisuutta suhtautumisessa samanikäisiin
- d) vaikeuksia ymmärtää toisten tunteita
- e) välinpitämättömyyttä toisten tunteista

3. Heikentynyt kyky ei-kielelliseen kommunikaatioon:

(vähintään yksi seuraavista)

- a) vähäinen kasvojen ilmeiden vaihtelu
- b) lapsen tunteita ei voi päätellä kasvojen ilmeistä
- c) ei osaa viestiä katseellaan
- d) ei katso toisia (silmiin)
- e) ei käytä käsiään itseilmaisuuksiin
- f) eleet ovat laajoja ja kömpelöitä
- g) tulee liian lähelle toista henkilöä

4. Poikkeava puhetapa:

(vähintään kaksi seuraavista)

- a) poikkeava äänensävy
- b) puhuu liian paljon
- c) puhuu liian vähän
- d) keskustelussa kadottaa yhteyden puheenaiheeseen
- e) käyttää sanoja omalaatuisesti
- f) puheessa kielellisiä kaavamaisuuksia

ICD-10:n mukaiset diagnoosikriteerit, WHO 1993 (Gillberg & Gillberg 1999b, 20-21).

1. Kielellisessä tai kognitiivisessa kehityksessä ei havaita kliinisesti merkittävää yleistä viivästyneisyyttä. Diagnoosi edellyttää, että yksittäisiä sanoja on ollut kaksivuotiaana tai aikaisemmin ja että kommunikatiivisia sanayhdistelmiä on ollut kolmivuotiaana tai aikaisemmin. Itsenäinen selviytyminen, sopeutumiskäyttäytyminen ja ympäristöön kohdistuva uteliaisuus ovat kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana vastanneet normaalia älyllistä kehitystä. Liikunnallinen kehitys voi kuitenkin olla jonkin verran myöhässä ja motorinen kömpelyys on tavallista (tämä ei kuitenkaan ole ehdoton diagnostinen tunnusmerkki). Erilliset erityiskyvyt, jotka ovat usein yhteydessä epätavallisiin harrastuksiin ja puuhiin, ovat tavallisia, mutta eivät välttämättömiä diagnoosin kannalta.

3. Laadullisia poikkeavuuksia sosiaalisessa käyttäytymisessä.

(vähintään kaksi seuraavista)

- a) ei osaa käyttää katsekontaktia, kasvojen ilmeitä, kehon asentoja ja eleitä sopivalla tavalla vuorovaikutuksessa toisten kanssa
- b) epäonnistuu sellaisten toveruussuhteiden luomisessa (kehitysiän mukaisin tavoin, vaikka tilaisuuksia on riittävästi), joihin sisältyy harrastustoimintojen ja tunteiden vastavuoroisuutta
- c) puutteellinen ihmisten välisten tunteiden vastavuoroisuus, joka ilmenee niukkana reagoitina toisten tunteisiin ja /tai puutteellisena käyttäytymisen mukauttamisena sosiaalista tilannetta vastaavaksi ja /tai heikkona sosiaalisen, tunnepohjaisen viestinnällisen käyttäytymisen yhteensovittamisena
- d) ei oma-aloitteisesti jaa iloaan, kiinnostuksen kohteitaan tai toimintojaan toisten ihmisten kanssa (esim. ei ole tarvetta näyttää, esitellä tai osoittaa muilla asioita, joita itse pitää kiinnostavina)

4. Rajoittuneita, toistuvia ja kaavamaisia käyttäytymismalleja, harrastuksia ja toimintoja

(vähintään kaksi seuraavista)

- a) ylenpalttinen kiinnostus yhteen tai useampaan kaavamaiseen ja rajoittuneeseen harrastukseen, joka on joko epätavallinen sisältönsä tai suuntauksensa perusteella; yksi tai useampia harrastuksia, jotka intensiivisyytensä tai rajoittuneen luonteensa takia ovat poikkeavia mutta eivät sisällöltään tai suuntaukseltaan
 - b) pakonomaiselta näyttävä riippuvuus erityisistä ja toiminnan kannalta epätarkoituksenmukaisista rutiineista tai rituaaleista
 - c) kaavamaisia ja toistuvia motorisia tapoja, kuten sormien tai käsien heilutusta tai vääntelyä tai monimutkaisia koko kehon liikkeitä
 - d) puuhailua esineiden tai lelujen osien kanssa epätarkoituksenmukaisella tavalla (esineiden haistelua ja pinta-materiaalin tutkimista, äänen tai värinäaistimusten tuottamista esineillä)
-

Aspergerin oireyhtymän diagnostiset kriteerit (DSM-IV) (Gillberg & Gillberg 1999b, 21-22).

A. Laadullisia puutteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vähintään kahdella seuraavista tavoista:

1. Merkittäviä puutteita useiden ei-kielellisten ilmaisujen käytössä, kuten silmiin katsominen, kasvojen ilmeet sekä vartalon liikkeet ja eleet, joilla säädellään sosiaalista vuorovaikutusta
2. Epäonnistuminen kehitystasoa vastaavien suhteiden luomisessa
3. Kyvyttömyys spontaaniin pyrkimykseen jakaa iloa, kiinnostusta tai saavutuksia toisten ihmisten kanssa (esim. kykenemättömyys esittää ilmaista tai osoittaa kiinnostuksen kohteita muille ihmisille)
4. Sosiaalisen tai emotionaalisen vastavuoroisuuden puuttuminen

B. Rajoittuneita toistuvia ja kaavamaisia käyttäytymistapoja, mielihaluja ja toimintoja, jotka ilmenevät ainakin yhdellä seuraavista tavoista:

- 1) Voimakkuudeltaan tai kohteeltaan epänormaali kiinnostus, joka ilmenee kaavamaisena tai rajoittuneena
- 2) Ilmeisen itsepintainen kiinnittyminen tiettyihin ei-toiminnallisiin rutiineihin tai rituaaleihin
- 3) Kaavamaiset ja toistuvat motoriset maneerit (esim. sormien tai käsien heiluttaminen tai vääntely tai monimuotoiset vartalon liikkeet)
- 4) Itsepintainen kiinnostus esineiden osiin.

C. Häiriö aiheuttaa kliinisesti merkittävää haittaa sosiaalisilla, ammatillisilla tai muilla tärkeillä toiminnan alueilla.

D. Kliinisesti merkittävää yleistä kielellisen kehityksen viivästymää ei ole havaittavissa (yksittäisiä sanoja kahteen ikävuoteen mennessä, viestiviä lauseita kolmeen ikävuoteen mennessä).

E. Ei ole havaittavissa kliinisesti merkittävää viivästymää kognitiivisessa kehityksessä tai ikää vastaavan selviytymistaidon, (muun kuin sosiaalisen) sopeutuvan käyttäytymisen ja ympäristöön kohdistuvan uteliaisuuden kehittymisessä lapsuuden aikana.

F. Häiriö ei vastaa muun laaja-alaisen kehityshäiriön tai skitsofrenian kriteerejä.

Teemahaastattelurunko

Taustatiedot:

- haastateltavan työkokemus ja koulutus
- luokan koko
- opettaja voi kuvailla ryhmäänsä

Asperger- oppilaan taustaa

- tyttö tai poika
- ikä
- luokka-aste
- milloin diagnosoitu
- missä vaiheessa tullut opettajalle oppilaaksi
- oppilaan kuvailua
- tyypillisiä käyttäytymispiirteitä (sosiaalisten tilanteiden sokeus, erityislahjakkuus, erikoiskiinnostuksen kohde, motoriset vaikeudet, puheen tuottaminen...)

Oppilaan vaatimat erityistoimet opetus- ja koulutilanteissa

- oppitunnilla
- välitunnilla
- luokkatoverit
- avustaja (millaiseksi yhteistyö opettajan ja avustajan välillä on muotoutunut)
- mikä olisi lapsen kannalta ideaali oppimisympäristö

Tukitoimet

- mistä on saanut tietoa ja tukea
- yhteistyökuviot: millaisia, keiden kanssa
- mitä resursseja opettaja kaipaa suhteessa AS-oppilaaseen
- koulutus, tieto, taito

Integraatio

- opettajan tunnot ja tunnelmat integraatiosta yleensä sekä AS-oppilaan kohdalla