

HAASTEENA ASPERGER-OPPILAS

Laadullinen tutkimus strukturoinnin käyttämisestä autististen opetuksessa

Riikka Nurmenrinta

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Chydenius-Instituutti

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2003

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	5
1 JOHDANTO	6
2 ASPERGERIN OIREYHTYMÄ	8
2.1 Muita erityispiirteitä	12
3 AUTISMI	15
3.1 Kouluikäinen autisti	17
3.2 Autismin kirjo	17
4 DIAGNOSOINTI JA DIAGNOOSIKRITEERIT	19
4.1 Arvioinnin apuvälineet	19
4.2 Diagnoosikriteerit	20
5 AUTISMIN JA ASPERGERIN OIREYHTYMÄN KASVATUKSELLINEN KUNTOUTUS JA OPETUS	22

6 TERAPIAMUODOT	27
7 ONGELMATILANTEITA	29
7.1 Ongelmatilanteiden ennaltaehkäisy ja selvittäminen	31
7.2 Toimenpiteitä käyttäytymisen muuttamiseksi	31
8 KOULUIKÄINEN ASPERGER-LAPSI	33
9 STRUKTUROITU PEDAGOGIIKKA	40
9.1 Strukturoidun opetuksen määrittelyä	40
9.2 Strukturoinnin käyttöönotto	41
9.3 Ajan, tilan, työskentelyn, henkilöiden ja sisältöjen strukturointi	42
9.4 Miksi käyttää visuaalista strukturointia?	46
9.5 Strukturointiin perustuvia opetusmenetelmiä	47
10 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	51
11 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	54
12 KUVAUS	59
13 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA	71

14 POHDINTA	86
14.1 Yhteenveto	89
LÄHTEET	92
LIITE 1: ITSENÄISTEN TÖIDEN SEURANTAKAAVAKE	96

TIIVISTELMÄ

Nurmenrinta, R. 2003. Haasteena Asperger-oppilas. Laadullinen tutkimus strukturoinnin käyttämisestä autistisilla lapsilla. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma, 96 s. ja 1 liite.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata strukturoidun opetusmallin käyttöä autististen oppilaiden opetuksessa. Strukturoitu opetus tarkoittaa järjestelmällisesti suunniteltua ja toteutettua opetusta. Keskeisiä teema-alueita ovat tilan, ajan, paikan ja henkilöiden sekä tehtävien strukturoiminen normaalissa koulupäivässä. Tutkimuksen tarkoituksena on lisäksi selvittää, miten luokassa työskentelevä opettaja kokee strukturoinnin käyttämisen osana omaa työtään. Tutkimuksen pyrkimyksenä on antaa mahdollisimman konkreettinen selvitys strukturoidun opetusmallin ideasta ja menetelmistä.

Teoriaosassa käsitellään Aspergerin oireyhtymää ja sille ominaisia piirteitä ja ilmene-mismuotoja. Teoriaosassa esitellään lisäksi autismin ja Aspergerin välistä suhdetta, koska Aspergerin oireyhtymä luokitellaan autismikirjon alaryhmäksi ja koska tutkimus tehtiin autististen oppilaiden luokassa. Aspergerin oireyhtymä on neurobiologinen keskushermoston kehityshäiriö, jonka syitä ei vielä tarkasti tiedetä. Aspergerin oireyhtymä voi ilmetä erilaisina erityispiirteinä, joita ovat mm. rutiinit ja erilaiset kiinnostuksen kohteet, sekä sosiaalisissa tilanteissa ja kommunikoinnissa ilmenevät ongelmat. Erityispiirteet vaihtelevat yksilön ja ikäkauden mukaan.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Lähestymistapa on etnometodologinen. Tutkimusmenetelmänä käytettiin videointia ja sen täydentämiseksi opettajan haastattelua. Tutkimus osoittaa, että strukturoitu opetus helpottaa autististen oppilaiden oppimista ja mahdollistaa heidän itsenäisemmän työskentelyn. Strukturoidun opetuksen avulla oppilaat pystyivät ennakoimaan päivän tapahtumat ja tätä kautta tuntemaan olonsa turvallisiksi. Strukturoinnin käyttäminen helpotti myös opettajan työskentelyä ja oppilaan kehittymisen seuraamista. Opettaja ja oppilas tiesivät mitä tehdään, koska, kenen kanssa ja missä.

Avainsanat: Aspergerin oireyhtymä, autismi, strukturointi, opetus, oppiminen.

1 JOHDANTO

Opiskellessani lastentarhanopettajaksi vuonna 1997-2000 sain tädiltäni kirjan ”Nörtti, nero vai normaali? Aspergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla.” Kirjan oli kirjoittanut Christopher Gillberg vuonna 1999. Luin kirjan ja kiinnostuin aiheesta. Päätimme parini kanssa tutustua aiheeseen tarkemmin ja koota siitä proseminaari-tutkielman. Aihe oli Suomessa aika uusi ja aineiston saanti oli välillä vaivalloista. Proseminaari-tutkielma valmistui maaliskuussa 2000. Luokanopettajan aikuiskoulutuksen aloitin kesällä 2001. Aspergerin oireyhtymä kiinnosti minua edelleen ja päätin valita pro gradu- aiheekseni Asperger. Miksi sitten valitsin juuri strukturoidun opetusmallin tutkimuskohteekseni?

Arkielämä Asperger -lapsen kanssa on erilaista ja siten myös haastavaa. Asperger-lapsi tarvitsee mallin normaalista sosiaalisesta ympäristöstä. Asperger-diagnoosi ei siis tarkoita, että lapsi täytyisi automaattisesti eristää muista ikäisistään esimerkiksi erityisluokkaan. Integrointi tavalliseen koululuokkaan asettaa kuitenkin haasteita opettajalle ja luokan oppilaille. Ennen Asperger-lapsen saapumista koululuokkaan tulee opettajan hankkia tietoa Asperger-lapseen liittyvistä erityistoimenpiteistä. Taito tulla toimeen ja ottaa Asperger-lapsi yksilöllisesti huomioon syntyy kuitenkin vasta käytännön kokemuksen kautta.

Opettaja joutuu Asperger-oppilaan kanssa tilanteeseen, jossa eivät perinteiset opetusmenetelmät toimikaan toivotulla tavalla. Usein Asperger-oppilaalla on hyvät tietotaidot eri oppiaineissa, mutta arkipäivän erilaisista tilanteista selviytyminen tuottaa ongelmia.

Opettaja voi tällöin opetuksessaan hyödyntää strukturoitua opetusmallia. Strukturoitu opetus tarkoittaa järjestelmällisesti suunniteltua ja toteutettua opetusta, joka perustuu mahdollisimman tarkkaan, monipuoliseen ja säännöllisesti toistuvaan lapsen arviointiin (Kerola 2001, 237). Strukturoitu opetus helpottaa Asperger-lapsen jokapäiväistä toimimista niin koulussa kuin kotonakin ja antaa lapselle mahdollisuuden itsenäisempään toimimiseen. Strukturoidun opetusmallin käyttäminen vaatii opettajalta aluksi aikaa ja kärsivällisyyttä. Kun strukturointi tulee opettajalle ja oppilaalle tutuksi, voidaan sen avulla saavuttaa onnistumisen kokemuksia ja mielekästä oppimista.

Tämän tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, mitä strukturointi tarkoittaa käytännössä ja miten luokassa toimiva opettaja kokee strukturoidun opetusmallin käyttämisen osana omaa työtään. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja lähestymistapa on etnometodologinen. Tutkimusaineisto koostuu videoinnista ja haastattelusta. Videoinnin avulla pyritään kuvailemaan strukturoidun pedagogiikan käyttämistä opetustilanteessa mahdollisimman tarkasti ja opettajan haastattelulla pyritään saamaan opettajan omat mielipiteet ja kokemukset strukturoinnin käyttämisestä esiin.

2 ASPERGERIN OIREYHTYMÄ

Hans Asperger (1906-1980) oli itävaltalainen lastenlääkäri. Hän oli jo varhain kiinnostunut lapsista, joilla oli sosiaalisen vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen ongelmia (Gillberg 1999, 11). Hän julkaisi artikkelin ”Die autistischen Psychopaten im Kindesalter” vuonna 1944 lasten autistisista persoonallisuushäiriöistä (Ikonen 1998, 22). Hans Asperger näyttää olleen tietämätön siitä, että venäläinen neurologi Eva Ssucharewa oli 20 vuotta aikaisemmin julkaissut tutkielman skitsoidisista persoonallisuushäiriöistä. On ilmeistä, että Ssucharewa ja Asperger kuvasivat samantyyppisiä vaikeuksia käyttäen vain hiukan erilaisia nimityksiä. (Gillberg 1999, 11; Gerland 1997, 43.)

Aspergerin lapsikuvaukset muistuttivat amerikkalaisen psykiatrin, Leo Kannerin, vastaavia kuvauksia. Ainoana erona oli, että Aspergerin kuvaamat lapset olivat normaali- lahjaisia tai erittäin älykkäitä, kun taas Kanner kuvasi yleensä heikkolahjaisia lapsia. (Gillberg 1999, 82.) Hans Asperger ja Leo Kanner syntyivät molemmat Australiassa ja he molemmat opiskelivat Wienissä, mutta eivät koskaan tavanneet toisiaan (Frith 1991,5). Aspergerin artikkeli ”Die autistischen Psychopaten im Kindesalter” jäi kuitenkin toisen maailmansodan jalkoihin (Gillberg 1999, 11). Hollantilainen Arn van Krevelen esitteli Aspergerin työtä ensimmäisen kerran englanniksi 1971. Vasta vuonna 1981, vuosi Hans Aspergerin kuoleman jälkeen, brittiläinen lastenpsykiatri ja autismitutkija Lorna Wing teki lisäselostuksiansa kautta Aspergerin artikkelin tunnetuksi. (Kielinen 1999, 4; Gillberg 1999, 12-13; Laukkarinen & Rufenacht 1998, 151.)

Hans Aspergerin klinikalla oli hallitsevana menetelmänä erityisopetus ja Asperger oli myös niin kutsutun Heilpedagogiikan puolestapuhuja ja sen käyttäjä. Aspergerin sanotaan olleen herkkä havaitsemaan ja ymmärtämään autistisen persoonallisuushäiriön omaavia lapsia, koska hänellä itsellään oli niistä piirteistä monia. Tästä asiasta ei ole varmaa tietoa, mutta sitä vahvistaa psykologi ja tutkija Uta Frithin ja Aspergerin tyttären, Maria Felder-Aspergerin, yhdessä tekemä haastattelu. Vuonna 1990 tehdyssä haastattelussa tuli ilmi esimerkkejä Aspergerin liioitellusta muodollisuudesta, ihmissuhteidensa jäykkyydestä sekä äärimmäisyyksiin menevästä rituaaliriippuvuudesta. (Gillberg 1999, 12; Gerland 1997, 43.)

Aspergerin oireyhtymän perimmäisiä syitä ei tunneta. Ongelmien taustalla arvellaan kuitenkin olevan neurobiologinen keskushermoston kehityshäiriö. Oireyhtymän aiheuttaja on vielä epäselvä: syyt saattavat olla perinnöllisiä, viruksen tai aivovaurion aiheuttamia (esimerkiksi sikiökaudella tai synnytyksessä). Aspergerin oireyhtymä ei siis ole kasvatuksen tulosta eikä psyykinen sairaus. (Gillberg 1999, 82-87; Schopler, Mesibov & Kunc 1998, 227-256.)

Ensimmäinen Aspergerin esiintyvyyttä koskeva tutkimus tehtiin Göteborgissa 1980-luvulla. Tällöin oireyhtymän tiheydeksi saatiin vähintään 26 lasta 10 000:tta kohti (0,26 %). Tutkimuksessa jäljitettiin kuitenkin ensisijaisesti DAMP-ongelmaisia lapsia, joten siinä ilmoitettua esiintymistiheyttä voidaan pitää epävarmana. Seuraava ja luotettavampi tutkimus tehtiin 1990-luvulla Göteborgissa. Tutkimuksessa tuli ilmi, että 36:lla 10 000 lapsesta (0,36%) oli tyypillinen Aspergerin oireyhtymä. Islannissa 1990-luvun alussa tehty tutkimus antoi esiintymistiheydeksi 0,35%, joka on hyvin lähellä Göteborgissa saatua esiintymistiheyttä. Göteborgissa saatu tutkimus viittaa siihen, että noin puolet Asperger-henkilöistä, joilla on sopeutumiseen ja koulunkäyntiin liittyviä ongelmia, ei hae psykiatrista apua ennen aikuisikää. Monet jäävätkin ilman diagnoosia koko lapsuus- ja nuoruusikänsä ajaksi. (Gillberg 1999, 31-32.)

¹As-tyttöillä ja -naisilla on hiukan erilainen oireisto kuin As-pojilla ja -miehillä. Näin ollen on mahdollista, että osa näistä tapauksista jää tunnistamatta ja tutkimuksen ulko-

¹ Jatkossa Asperger-lapsesta käytetään lyhennettä As

puolelle. Tämä huomioon ottaen nykyiset esiintymismäärät olisivat liian alhaisia todelliseen esiintymistiheyteen verrattuna. Samoin tyttöjen osuus olisi suurempi kuin nykyisin oletetaan. (Gillberg 1999, 32.) Göteborgin väestöpohjaisen tutkimuksen mukaan 7- 16 -vuotiaita As-lapsia on neljästä seitsemään lasta tuhatta lasta kohden. As-poikia on nelinkertainen määrä tyttöihin nähden (Vanhala 1996).

Aspergerin oireyhtymä voi ilmetä erilaisina erityispiirteinä, jotka vaihtelevat yksilön, ikäkauden ja lapsen saaman kuntoutuksen mukaan.

Rutiinit ja rajoittuneet kiinnostuksen kohteet. As-lapsella on usein pakonomaisia rutiineja, jotka luovat As-lapselle turvallisuuden tunteen. Tietyt säännönmukaisuudet, rutiinit ja rituaalit auttavat As-lastaa ennakoimaan toimintoja ja tapahtumia. Tällöin hän voi käyttää tuttuja selviytymiskeinoja, ja olo tuntuu varmalta ja turvalliselta. Päiväjärjestys täytyykin olla tarkoin määritelty ja siinä tapahtuviin muutoksiin täytyy varautua etukäteen. (Laukkarinen & Rufenacht 1998, 152.)

As-lapsella saattaa olla harrastus, joka vie hänen kaiken aikansa ja josta hän voi kerätä valtavan määrän erityistietoja ja opetella ne ulkoa. Harrastusalue on kuitenkin hyvin kapea eikä sitä sivuavilla aloilla ole lapselle merkitystä. Tällaisia kiinnostuksen kohteita voivat olla muun muassa dinosaurukset, sotahistoria, kielet, tietokoneet, tähtitiede, historia, taulukkotiede tai ilmatiede. Erikoiset kiinnostuksen kohteet antavat As-lapselle mahdollisuuden osoittaa älykkyyttään sekä osallistua keskusteluun. Ne myös tyydyttävät lapsen johdonmukaisuuteen ja järjestykseen liittyvät tarpeet ja antavat lapselle mahdollisuuden rentoutua. (Ehlers & Gillberg 1998, 9-12; ks. myös Attwood 1998, 89-103.)

Ongelmat sosiaalisissa tilanteissa. As-lapsen on vaikea asettaa itsensä toisen asemaan. Hän tulkitsee helposti sosiaaliset tilanteet väärin tai käyttäytyy sopimattomasti. As-lapsi vetäytyykin mielellään omiin oloihinsa, joten varsinainen leikki jää vähäiseksi. As-lapsella ei ole voimakasta tarvetta hakeutua samanikäistensä seuraan. Jos yhteydenottoa samanikäisiin ilmenee, se tapahtuu pelkästään As-lapsen ehdoilla. As-lapset ovat yleensä leikeissä sivustaseuraajia, mutta jos he osallistuvat, he käsittelevät leikkitovereitaan enemmän esineinä kuin ihmisinä. As-lapsen sosiaalisen kanssakäymisen vaikeudet ilmenevät kahden tyyppisinä. Osa lapsista on passiivisia ja sosiaalisesti eristäytyviä ja he ovat rajoitetusti tekemisissä muutaman aikuisen kanssa. Toiset lapsista taas ovat aktiivi-

sia, mutta tunteettomia ja tunkeilevaisia suhteissaan toisiin ihmisiin. (Ehlers & Gillberg 1998, 6-8; ks. myös Attwood 1998, 28-67.)

Kommunikoinnin ongelmat. Lapsi voi käyttää niin sanottua pikkuvanhaa puhetta. Puhe on yleensä rajoittunutta ja aiheen valinnat ovat yksipuolisia. As-lapsen kielenkäyttö on pikkutarkkaa. He pyrkivät sanakirjan avulla oppimaan sanojen tarkkoja merkityksiä ja lisäämään sanavarastoaan. As-lasta ärsyttää, kun toiset ihmiset eivät ilmaise itseään yhtä sanatarkasti. As-lapsen puutteellinen kyky käyttää kieltään sosiaalisesti on usein ristiriidassa hänen kielensä oikeaoppisuuden kanssa. As-lapset puhuvat mieluummin yksinään kuin keskustelevat toisten kanssa. Myös puhemelodia voi poiketa normaalista. (Ehlers & Gillberg 1998, 13-15; ks. myös Attwood 1998, 67-89.)

As-lapsi tulkitsee kuulemansa usein kirjaimellisesti, hän ei ymmärrä kuvainnollista kieltä eikä huumoria. Puhutun kielen apuna voidaan käyttää kuvia ja muita visuaalisia havainnointivälineitä (Ehlers & Gillberg 1998, 13-15; ks. myös Attwood 1998, 67-89). Visuaalisina havainnointivälineinä voidaan käyttää esim. esineitä sekä kuva- ja sanalapuja.

Ongelmia ilmenee usein myös non-verbaalisessa viestinnässä. As-lapsi käyttää ilmeitä ja eleitä vähäisesti tai poikkeavasti. Kehonkieli on kokonaisuudessaan jäykkää ja kömpelöä. Lapsi voi vältellä silmiin katsomista, mutta toisaalta taas tuijottaa liiallisesti ja tuoda kasvonsa hyvin lähelle kuulijaa. (Ehlers & Gillberg 1998, 13-15; ks. myös Attwood 1998, 67-89.)

As-lapsella on ongelmia, joita nimitetään semanttis-pragmaattisiksi. Semantiikka tarkoittaa vaikeuksia ymmärtää sanojen merkityksiä ja pragmatiikka vaikeuksia liittää kielellinen viesti sosiaaliseen yhteyteensä. As-lapsen on siis toisaalta vaikeaa ymmärtää sanojen tilanteesta toiseen vaihtuvaa sisältöä ja toisaalta vaikeaa liittää kielellinen viesti sosiaaliseen ja tunteenomaiseen yhteyteensä. Tätä voidaan kutsua myös vaikeudeksi ”lukea rivien välistä”. Semanttis-pragmaattiset ongelmat saattavat olla yhteydessä As-henkilön vaikeuksiin eläytyä toisten ihmisten ajatuksiin, tunteisiin ja käsityksiin. (Ehlers & Gillberg 1998, 13-15; ks. myös Attwood 1998, 67-89.)

2.1 Muita erityispiirteitä

Varsinkin lapsen varhaiskehitykseen saattaa liittyä erilaisia nukkumiseen liittyviä ongelmia. Nukahtaminen saattaa olla hankalaa, ja unirytmii voi olla poikkeuksellinen. As-lapsella saattaa ilmetä yli- tai aliherkkyttä esimerkiksi erilaisia ääniä, valoja, hajuja ja makuja kohtaan. Lapsi voi reagoida oudosti myös kipuun ja kosketukseen sekä kuumaan ja kylmään. Lapsella voi olla heikko tasapainokyky sekä ongelmia käden ja silmän yhteistyössä. Kävelytyyli on nykivää ja jäykkää ja liikkeet on huonosti koordinoituja. He eivät ole kiinnostuneita urheilusta ja kokevat erilaiset joukkuepelit hankalina. As-lapsella ilmenee usein ongelmia oman toiminnan ohjaamisessa ja keskittymiskyvyssä sekä siinä, miten hän ohjailee keskittymistään eri asioihin. Joillakin lapsilla saattaa olla puutteita avaruudellisessa hahmottamiskyvyssä, kun taas jotkut saattavat olla vastaavalla alueella todella lahjakkaita. As-lapset ovat yleensä normaaliälyisiä tai jopa poikkeuksellisen lahjakkaita, mutta toisinaan myös lievästi kehitysvammaisia. (Ehlers & Gillberg 1998, 16-17; ks. myös Attwood 1998, 103-140.)

Yleislahjakkuus. As-ryhmässä korkea älykkyys tai toisin sanoen yleislahjakkuus on keskimääräistä korkeampaa kuin normaaliväestössä, kun otetaan huomioon kaikki ne vaikeudet, joiden oletetaan vaikuttavan heikompaan yleislahjakkuuteen. Aspergerin oireyhtymän ja korkean älykkyuden välillä on todettu olevan suora syy-yhteys. Juuri älyllinen lahjakkuus on monien As-henkilöiden suurin mahdollisuus elämässään ja sitä tulee hyödyntää ja käyttää. As-henkilöiden älyllisiä vahvuuksia tulisi painottaa ja tätä kautta vahvistaa heidän itseluottamustaan. (Gillberg 1999, 77-78.)

”Savat- kyky” ja erikoistaidot. As-henkilöiden poikkeuksellisen hyvä ulkomuisti ja melkein pä rituaalinomainen pakko-oireisuus lisäävät todennäköisyyttä, että erikoisharrastusten myötä heillä ilmenee poikkeuksellisia erikoistaitoja tietyillä alueilla. Usein nämä erikoistaidot ilmenevät kapealla, tarkkaan rajatulla alueella. ”Savant-kyvystä” puhuttaessa kuvaillaan erittäin korkeatasoisia erikoistaitoja, jotka ylittävät selvästi sen tason, mitä pelkän älykkyysosamäärän perusteella voitaisiin olettaa. Yksittäinen erityistaito tai -kyky on siis ylivertainen sekä henkilön itsensä muihin kykyihin ja taitoihin että kenen tahansa ei- autistisen henkilön vastaavaan kykyyn nähden. Tällaista erityislahjakkuutta on tavattu muun muassa piirtämisen, matematiikan, musiikin ja muistitoi-

mintojen alueilla. As-henkilö ei kuitenkaan yleensä pysty käyttämään hyödykseen tätä erityislahjakkuuttaan elämän muilla alueilla. Erityistaito jääkin yleensä yksittäiseksi saarekkeekseen ja henkilön pinttyneeksi kiinnostuksen kohteeksi. (Gillberg 1999, 79; ks. myös Ikonen 1998, 68.)

Muisti. Kolmasosa As-henkilöistä näyttää omaavan harvinaisen hyvän muistin, etenkin kun kysymyksessä on näköhavainnot. Joskus puhutaan valokuvamuistista tai eideettisestä muistista. As-henkilö voi muistaa 15 vuotta sitten tapahtuneen asian tai tapahtuman ja kuvata sen yksityiskohtaisesti. Joillakin henkilöillä voi olla erittäin hyvä paikallisvaisto ja toisten on puolestaan vaikeaa tutustua uusiin ympäristöihin puutteellisen kokonaishahmotuksen takia ja koska heillä toisinaan saattaa olla visuospaattisia vaikeuksia. (Gillberg 1999, 79.)

Kärsivällisyys. Osa As-henkilöistä on erittäin kärsivällisiä, osa malttamattomia ja helposti luovuttavia. He käyttäytyvät kärsimättömästi tilanteissa, joita he pitävät tylsinä tai eivät ymmärrä. Tilanteet, jotka liittyvät heidän erikoisharrastukseensa, saavat osakseen erityistä kärsivällisyyttä. (Gillberg 1999, 79-80.)

Suuri energisyys. As-henkilöitä pidetään saamattomina ja laiskoina. Pieni ryhmä As-henkilöitä omaa korkean energiatason ja nämä henkilöt voivat suorittaa, ollessaan vahvasti kiinnostuneena tai motivoituneena, asioita, joihin muut eivät pystyisi. Tämä voi päteä niin ruumiillisissa kuin älyllisissäkin suorituksissa. Osaa näistä henkilöistä voidaan pitää jopa työnarkomaaneina. (Gillberg 1999, 80.)

Huolellisuus. As-henkilöt jakaantuvat huolellisuuden suhteen kolmeen ryhmään: ilmeisen huolimattomiin, liioitellun huolellisiin sekä henkilöihin, joiden tunnontarkkuus vaihtelee molempien näiden äärimmäisyyksien välillä. Äärimmäisyyksiin menevästä huolellisuudesta voi olla myös hyötyä näille henkilöille esimerkiksi matemaattis-teknisessä ja tutkimusluonteisissa tehtävissä, joissa vaaditaan täsmällisyyttä. (Gillberg 1999, 80-81.)

Hidas vanheneminen. Kliinisiä havaintoja on tehty siitä, että As-henkilöt kypsyvät monessa mielessä hitaasti ja ehkä sen myötä myös vanhenevat hitaasti. Esimerkiksi heidän kätensä ja kasvonsa voivat olla hämmästyttävän sileät myöhäiskeskä-ikänsä saakka. Ry-

pyttömät kasvot saattavat johtua niukasta elehtimisestä ja niukasta ilmeiden käytöstä. Myös poikkeava hormonien, kasvutekijöiden ja välittäjäaineiden kehitys voi osaltaan vaikuttaa asiaan. (Gillberg 1999, 81.)

3 AUTISMI

Autismi-sanana alkuperänä pidetään kreikankielistä sanaa *autos*, ”itse”. Sveitsiläinen psykiatri Eugen Bleuler käytti autismi-sanaa kliinisessä mielessä vuonna 1911 kuvatesaan skitsofreenisten potilaidensa halua vetäytyä omiin oloihinsa. Nykyiselle autismikäsitteelle loi perustan amerikkalainen psykiatri Leo Kanner. (Ikonen 1998, 20-22.)

Autismi eli autistinen oireyhtymä on laaja-alainen kehityksen häiriö, joka on neurologis-biologista alkuperää ja jonka vaikutukset näkyvät käyttäytymisessä (Kerola 1994, 4). Autismi ei ole tarkkaan rajattu sairaus tai vamma, vaan se koostuu useista piirteistä ja on monimuotoinen ja yksilöllinen (Backman 1998, 5).

Autismin oireet ilmenevät:

1. Häiriöinä sosiaalisessa kanssakäymisessä ihmisten kanssa.
2. Häiriöinä joko kielellisessä tai elekkielellisessä kommunikoinnissa.
3. Rituaalikäyttäytymisenä ja rutineina
4. Poikkeavina reaktioina aistiärsykkeisiin.

(Jokiharju, Kukkurainen, Kulmala & Rantanen 1995, 8; Steindal 1997, 7.)

Sosiaalinen kanssakäyminen. Autismitutkija Lorna Wingin mukaan autistit voidaan jakaa sosiaalisen käyttäytymisen perusteella kolmeen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat **eristäytyvät autistit**, jotka elävät omissa oloissaan ja heidän on vaikea sopeu-

tua elämään muiden ihmisten kanssa. Arkirutiineissa tapahtuvat muutokset ovat heille vaikeita ja heidän kielelliset valmiutensa ovat vähäisiä. He tarvitsevatkin jatkuvasti muiden huolenpitoa ja apua sekä vaativat, että ympäristö sopeutuu heidän tarpeisiinsa. Eristäytyviä on autisteista noin puolet. Toista ryhmää kutsutaan **passiiviseksi autisteiksi**. Heidän kanssakäymisen taitonsa ympäristön kanssa ovat suuremmat kuin eristäytyvien. Myös heidän kykynsä oppia, kommunikoida ja hallita omaa käyttäytymistään ovat kehittyneemmät kuin eristäytyneillä. Jos ympäristö ymmärtää heidän erityistarpeensa ja -laatunsa, he pystyvät suhteellisen itsenäiseen vuorovaikutukseen ja toimintaan ympäristönsä kanssa. Tästä huolimatta äkilliset muutokset ovat heillekin vaikeita sietää. Noin neljäsosa autisteista kuuluu passiivisten ryhmään. **Aktiiviset ja erikoiset autistit** muodostavat kolmannen ryhmän. Tähän ryhmään kuuluvilla ongelmat ovat lieviä verrattuna eristäytyvien ja passiivisten ryhmään. Heidät sekoitetaan usein muista ongelmista kärsiviin (psykkiset sairaudet, dysfasia, MBD), joten heitä ei välttämättä tiedosteta autisteiksi. Heidän käyttäytymisensä on usein itsekeskeistä, estotonta ja hämmentävää, koska heidän on vaikea tiedostaa sosiaalisen kanssakäymisen sääntöjä. Aktiivisia ja erikoisia on autisteista noin neljäsosa. (Ikonen 1998, 56-57; Kulomäki 1992, 12-13.)

Kommunikaatio-ongelmat. Autisteilla on usein vaikea kielen kehityksen häiriö. Ongelmat kommunikaatiossa johtuvat muun muassa siitä, että autistinen lapsi ei ymmärrä, mihin kieltä käytetään. Jotkut lapset oppivat puhetta, mikä kuitenkin muutaman vuoden iässä vähenee tai loppuu kokonaan. Toiset lapset voivat olla kuitenkin kielellisesti hyvinkin taitavia, kun taas toisilla puhe saattaa olla vain sekavaa ääntelyä. (Jokiharju ym. 1995, 8-10.)

Rituaalikäyttäytyminen. Autisti voi toistaa tiettyä käyttäytymistä, esimerkiksi käsien heiluttelua tai hyppimistä, loputtomasti. Rituaalikäyttäytyminen voi ilmetä myös siten, että autistinen henkilö jähmettyy tuijottamaan tiettyä asiaa tuntikausiksi. Autisteille on tyypillistä myös jokapäiväiseen elämään kuuluvat erilaiset rutiinit. Pienetkin muutokset näissä voivat aiheuttaa suuria tunteenpurkauksia, kuten esimerkiksi lelun paikan vaihtuminen. Toisaalta rutiineja voi myös oppia käyttämään hyödyksi kuntoutuksessa ja helpottamaan jokapäiväistä elämää. (Jokiharju ym. 1995, 8-10.)

Poikkeava aistiärsykkeisiin reagoiminen. Reagoinnissa erilaisiin aistiärsykkeisiin on suuria yksilöllisiä eroja. Ääntensietokyky voi vaihdella samankin henkilön kohdalla

suuresti. Kovakin ääni voi jossain tilanteessa miellyttää ja toisessa kauhistuttaa. Kaikkien aistien alueella voi ilmetä suurta yliherkkyyttä tai luonnotonta sietokykyä, esimerkiksi kipukynnyksen puuttuminen kokonaan. Useilla autisteilla uni- ja nukahtamisvaikeudet ovat myös yleisiä. Nukahtaminen voi olla vaikeaa, ja yöunet voivat jäädä muutama tuntiin. Nukkuminen saattaa olla katkonaista ja levotonta. (Jokiharju ym. 1995, 8-10.)

3.1 Kouluikäinen autisti

Kouluiässä autistiset piirteet lievenevät, esimerkiksi syömis- ja nukkumisongelmat sekä tuhriminen vähenevät. Käyttäytyminen ei kuitenkaan muutu itsestään, vaan se edellyttää aktiivista kuntoutusta. Yksilölliset erot oireiden ilmenemisessä ovat kuitenkin suuria. Oireyhtymän keskeisiä piirteitä ilmenee kouluiässä mm. vuorovaikutuksen ja kommunikaation poikkeavuutena, rajoittuneessa ja toistavassa toiminnassa sekä poikkeavana reagoituna aistiärsykkeisiin. Joillakin autisteista ilmenee erilaisia erityislahjakkuuksia muistamisen, matematiikan, musiikin ja tekniikan alueella. (Kerola 1994, 19- 21; ks. myös Sillanpää ym. 1996, 493- 495; Kulomäki 1992, 10-11.)

3.2 Autismin kirjo

Autismi on moniulotteinen syndrooma. Kansainvälisen tautiluokituksen mukaan autistiseen kirjoon kuuluvat mm. lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi, Retiin oireyhtymä ja Aspergerin oireyhtymä. Näillä häiriöillä on yhteinen perusta, mutta yksilöllinen ilmenemismuoto. Autistiset henkilöt eivät siis ole samanlaisia, vaikka heillä on ilmeisesti sama perushäiriö. (Ikonen 1998, 61; <http://www.tornio.fi/eve/asp1.htm>.) Lorna Wingin mielestä Aspergerin oireyhtymä ja autismi ovat saman puun oksia. Wingin mukaan autismilla ja Aspergerin oireyhtymällä on yhteisenä tekijänä vaikeudet seuraavilla alueilla ("Wingin triadi"):

1. Kykenemättömyys sosiaaliseen vuorovaikutukseen etenkin ikätovereiden kanssa.
2. Puutteellinen kielellinen ja ei- kielellinen kommunikaatiokyky.
3. Rajoittunut sisäinen mielikuvitusmaailma, jonka sijalla on toistavaa toimintaa ja/tai yksipuolisia kiinnostuksen kohteita.
(Ehlers & Gillberg 1998, 21.)

Christopher ja Carina Gillberg ovat kehittäneet tätä näkemystä luomalla yleiseen lahjakkuustasoon sidoksissa olevan ryhmittymisen vaikeusasteen perusteella. As-lapset, jotka ovat lahjakkuudeltaan normaaleja, kuuluvat lieväästeisimpään kenttään. Kannerin varhaislapsuuden autistit, joilla on lievä/keskiasteinen kehitysvammaisuus, kuuluvat keskikenttään. Vaikea-asteisimpään ryhmään kuuluvat vaikeasti kehitysvammaiset autistiset.
(Ehlers & Gillberg 1998, 21-22.)

4 DIAGNOSOINTI JA DIAGNOOSIKRITEERIT

Autistisuuden/Aspergerin oireyhtymän arvioiminen on vaikeaa sen yksilöllisyyden ja moninaisuuden vuoksi. Jotta diagnoosi voidaan tehdä luotettavasti, tarvitaan erittäin pitkää seuranta. Kuntoutus tulisi kuitenkin saada käyntiin heti, kun oireita on ilmennyt, vaikkei varsinainen diagnoosi olisikaan vielä varmistunut. Suurin hyöty diagnoosista onkin ehkä vanhemmille, koska tällöin heidän on helpompi ymmärtää lapsensa käyttäytymistä, eivätkä he syytä lapsensa ongelmista itseään tai kasvatusmenetelmiään. Diagnoosinnan jälkeen vanhemmat myös tietävät, mistä voi hakea apua. Kaiken arvioinnin pitäisi tapahtua lapsen luonnollisessa ympäristössä eli kotona, päiväkodissa tai koulussa. (Kujanpää & Norvapalo 1998, 30-31 ; Attwood, 1998, 175-176.)

4.1 Arvioinnin apuvälineet

Apuvälineinä diagnosoinnissa käytetään erilaisia arviointi- ja haastattelulomakkeita, joita perhe käy läpi yhdessä arviointia tekevän työntekijän kanssa. ABC- arviointias- teikkoon (Autism Behavior Checklist) kuuluu 57 perheelle esitettävää väittämää, jotka koskevat lapsen kieltä, kontaktia ja omatoimisuutta, aistipulmia sekä oman kehon ja esineiden käyttöä. Toinen yleisesti käytössä oleva arviointias- teikko on CARS (Child- hood Autism Rating Scale). CARS –asteikon avulla saadaan tietoa siitä, onko lapsen ongelmassa ensinnäkään kyse autistisuudesta ja onko lapsi lievästi, kohtalaisesti vai vahvasti autistinen. Kun kyseinen testi tehdään myöhemmin uudelleen, voidaan sen avulla saada arvokasta tietoa kuntoutuksen tehokkuudesta. CARS –asteikko arvioi lap-

sen käyttäytymistä 15 eri osa-alueella. Jos kyse on heikkolahjaisesta henkilöstä, jolla epäillään Aspergerin oireyhtymää, voidaan CARS –asteikkoa käyttää hyvänä apuvälineenä ongelmien kartoittamisessa. CARS –asteikko ei kuitenkaan välttämättä sovellu normaalilahjakkaiden tai hyvin lahjakkaiden henkilöiden arvioimiseen. Tällaisissa tapauksissa soveltuu paremmin ASDI –haastattelu (Asperger Syndrom Diagnostic Interview), joka kattaa Gillbergin ja Gillbergin diagnoosikriteerien mukaiset 20 oirealuetta. (Gillberg 1999, 96-99 ; Ikonen 1998, 79-81.)

Vanhemmille ja opettajille voidaan antaa ASSQ – kyselylomake (Autism- spectrum disorder Screening Questionnaire). ASSQ sisältää 27 kysymystä, joista suurin osa koskee Aspergerin oireyhtymää. Jos testatulla henkilöllä on tietty määrä ASSQ :n mukaisia oireita, hänellä on hyvin todennäköisesti Aspergerin oireyhtymä tai jokin muu autistinen häiriö. (Gillberg 1999, 96-99 ; Ikonen 1998, 79-81.)

Lapset, joilla epäillään Aspergerin oireyhtymää, täytyy tutkia myös jollain kognitiivisella tai neuropsykologisella testillä. Näitä ovat esimerkiksi Wechslerin asteikot WISC ja WAIS. Kyseisten asteikkojen avulla paljastuu lasten erityinen lahjakkuusprofiili. (Gillberg 1999, 96-99 ; Ikonen 1998, 79-81.)

Muut lääketieteelliset tutkimukset ovat välttämättömiä, mikäli As-henkilöllä on oppimisvaikeuksia ja hänen älykkyydosamääränsä on alhaisempi kuin n. 90 (Gillberg 1999, 96-99 ; Ikonen 1998, 79-81).

4.2 Diagnoosikriteerit

Aspergerin oireyhtymää varten on muokattu niin sanottuja diagnostisia kriteerejä. Ne on laadittu diagnosoinnin helpottamiseksi, Asperger-tutkimuksen lisäämiseksi ja siksi, että voitaisiin muodostaa yhtenäinen käsitys tilanteesta. Asperger-oireyhtymän diagnostisia kriteeriluokituksia on useita, mutta eri kriteeriluettelot painottavat vamman eri puolia. (Frit 1991, 123; Gillberg 1999, 17-18.)

Suomalaiseen tautiluokitukseen Asperger-diagnoosi tuli virallisesti 1996. Suuria eroja esiintyy lasten ja aikuisten diagnoosien lukumäärästä. Lapsilla Aspergerin oireyhtymä havaitaan paremmin, kun taas nuorilla ja aikuisilla Aspergerin oireyhtymä jää useasti diagnosoimatta. (Kielinen 1999, 5.)

Gillbergin ja Gillbergin diagnoosikriteeriluokituksessa pitäydään tiukasti Hans Aspergerin näkemyksessä, jonka mukaan motorinen kömpelyys ja erikoiset kiinnostuksen kohteet ovat pääoireita ja jonka mukaan kieli ja puhe saattavat kehittyä myöhään. Puheessa ja kielessä ilmenee yleensä liioiteltua muodollisuutta ja pikkutarkkuutta. Selvään Asperger- diagnoosiin vaaditaan yhdeksän oiretta kahdestakymmenestä mahdollisesta. (Frit 1991, 123; Gillberg 1999, 17-18.)

Szatmarin kriteeriluokitus muistuttaa monessa suhteessa Gillbergin ja Gillbergin kriteeriluokitusta. Pääasiallinen ero on siinä, että Szatmarin mukaista diagnoosia ei voida tehdä, mikäli autismi-diagnoosin kriteerit täyttyvät. Diagnoosiin vaaditaan vähintään kuusi oiretta kahdestakymmenestä kahdesta mahdollisesta. (Frit 1991, 124; Gillberg 1999, 17,19.)

5 AUTISMIN JA ASPERGERIN OIREYHTYMÄN KASVATUKSELLINEN KUNTOUTUS JA OPETUS

Kuntoutukseen kuuluu antaa jokaisessa ikävaiheessa kehitystä vastaava opetus. Suunnitelmallinen opetus tulee käynnistää jo pikkulapsi-ikässä päivähoidon piirissä. Opetus on osa kuntoutusta ja kuntoutuksen lähtökohta. (<http://www.tornio.fi/eve/Lapyoasp.htm>.)

Yhteistyö vanhempien kanssa. Koulun tulisi ottaa selville, mitkä ovat vanhempien odotukset lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Vanhempien kanssa tulisi myös keskustella siitä, kuinka paljon heillä on tietoa lapsen liittyvistä ongelmista ja miten he toimivat lapsen kanssa kotona. Vanhempien kriisireaktion vaihe on myös selvitettävä eli, miten he ovat sopeutuneet lapsensa erityisyyteen. Myös huolellinen lapsen esitietoihin tutustuminen on tärkeää. Tämä merkitsee lapselle tehtyjen aikaisempien tutkimusten ja tutkijan selvittämistä. Jos ongelmatilanteessa halutaan pitää yhteyttä tutkijaan, on siihen saatava lupa vanhemmilta. (Pihlaja & Svärd 1996, 286- 288; Ikonen 1998, 244- 245.)

Lapsen kehityksen yksilöllinen arviointi. Ennen pedagogista suunnittelua täytyy kartoittaa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen taso. Arviointi voi pohjautua aikaisemmin esittelemiini autistisen lapsen arviointiasteikkoihin. Havainnointia voi toteuttaa myös kirjaamalla lapsen toimia ja tapoja päiväkirjaan tai käyttämällä hyväksi videokuvausta. Havainnoinnin ja arvioinnin kohteena voivat olla muun muassa lapsen mahdolliset stereotyyppit ja poikkeavat tavat (milloin ja missä yhteyksissä niitä esiintyy?), lapsen vuorovaikutustaidot ja kielen ja puheen kehitys sekä lapsen oppimisvalmiudet. Myös moto-

riset taidot, aistihavainnot sekä omatoimisuuden aste eri yhteyksissä ovat tärkeitä arvioinnin kohteita. (Pihlaja & Svärd 1996, 286- 288; Ikonen 1998, 244- 245.)

Lähtökohtana arkielämän tilanteet. Autistisen lapsen kuntouttamiseen voidaan katsoa kuuluvan kaikki lasten kanssa päivittäin tehtävät toiminnot. Jokapäiväiseen elämään kuuluvat asiat, kuten hygieniaan, ruokailuun, pukeutumiseen, sosiaaliseen kanssakäymiseen ja omatoimisuuteen liittyvät asiat ovat ensisijaisia opetusta suunniteltaessa. Kasvatuksessa ja opetuksessa on otettava huomioon lapsen yksilöllinen tapa hahmottaa maailmaa. Jotta lapselle muodostuisi mahdollisimman paljon onnistumisen ja hallinnan kokemuksia, täytyy opettamiseen varata riittävästi aikaa ja käsitellä vain yhtä asiaa kerrallaan. (Pihlaja & Svärd 1996, 286- 288; Ikonen 1998, 244- 245.)

Lapsen sosiaalisten taitojen kartoitus. As-lapsen kanssa toimivan aikuisen tulisi ensiksi kartoittaa lapsen sosiaalisten taitojen taso. Erilaisten kysymysten avulla aikuinen voi selvittää lapsen käsityksiä siitä, miten hänen mielestään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa tulisi toimia. Lapselta voi kysyä esimerkiksi: onko hänen päiväkotiryhmässään sääntöjä ja miksi niitä on, mitä seuraa, jos sääntöjä ei noudata, mikä on lapsen mielestä mieluisin/ ikävin sääntö ja miksi? Myös toimintaa siirtymätilanteissa voidaan selvittää kysymällä esimerkiksi: mihin ruokailuvälineet laitetaan ruokailun jälkeen, mitä tehdään kun liikuntatuokio on ohi tai miten toimitaan lähettäessä retkelle? Lapsen ystävyssuhteitakin olisi hyvä tarkkailla, sillä lapsi voi kiinnittää ihmissuhteissaan huomiota vääriin seikkoihin tai hän saattaa jäljitellä vääriä malleja. Hyviä kysymyksiä tähän ovat esimerkiksi: onko sinulla ystäviä, mistä tiedät, että joku on sinun ystäväsi tai miksi luulet, että joku lapsi ryhmässäsi on suosittu? Tulisi kuitenkin miettiä, etteivät kysymykset olisi lapselle liian hankalia tai epämiellyttäviä. (Tapola 1/1998, 23-24; 2/1998, 6-8.)

Sosiaalisten taitojen harjoittelun tärkeys. As-lapset eivät opi sosiaalisia taitoja automaattisesti, vaan niitä täytyy tietoisesti ja systemaattisesti opettaa. Lapsilla voi olla vaikeuksia arvioida sosiaalisia tilanteita. Heillä on tarve toimia totuudenmukaisesti, vaikka se sosiaalisessa tilanteessa olisikin loukkaavaa tai epäsovinnasta. Sosiaalisten tilanteiden harjoittelua ei kuitenkaan saa asettaa muiden kuntoutusmuotojen tai älyllisten eikä myöskään muiden kykyjen kehittämisen edelle. As-lapsen erityistaitojen kehittäminen saa aikaan positiivisia vaikutuksia myös sosiaalisella alueella. (Gillberg 1999, 43, 113.)

Leikki oppimisen välineenä. Hyvä keino sosiaalisten tilanteiden opettelulle on tehdä se leikin kautta. Julie Donnelly (1997) on käyttänyt sosiaalisten tilanteiden harjoittelun välineenä eräänlaista peliä. Peliä toteutetaan lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan ja se soveltuu 4-13-vuotiaille lapsille. Pelilauta on jaettu kolmeen tai neljään eriväriseseen alueeseen. Punaisiin kortteihin on koottu sosiaalisia tilanteita, jotka lapselta ja vanhemmilta saadun informaation mukaan tuottavat lapselle vaikeuksia. Kortissa voi olla esimerkiksi seuraavankaltainen ongelma: äiti haluaa sinun tulevan syömään, mutta sinä haluaisit pelata tietokonepelisi loppuun. Mitä sinä teet? Lapsen tulisi ratkaista kyseinen ongelma tarvittaessa aikuisen avustamana. Peliä tulisi pelata useita kertoja, jotta tilanteiden vaatimat toimintatavat tulisivat lapselle tutuksi. Pelissä on myös sinisiä ja keltaisia kortteja. Siniset kortit sisältävät hauskoja tehtäviä ja keltaiset kortit ohjaavat pelin kulkua. Keltaiset kortit ilmoittavat, saako pelaaja jatkaa matkaa vai täytyykö hänen palata taaksepäin. Joskus pelissä voi olla mukana kortteja, jotka sisältävät kysymyksiä lapsen mahdollisista erityisistä kiinnostuksen kohteista. Kun peli on tullut lapselle tutuksi, voidaan pelaamaan ottaa mukaan lapsen vanhemmat, sisaruksia tai kavereita. Punaisia kortteja lisätään peliin aina, kun uusia vaikeita sosiaalisia tilanteita tulee ilmi. (Donnelly & Levy 1997, 12-14.)

Käytännön toimintamallit. As-lapselle täytyy opettaa tavallisimpia toimintamalleja, jotka voivat tuntua itsestään selviltä. As-lapset kokevat olevansa sosiaalisesti yksin. He voivat näin ollen kaivaa nenäänsä muiden ihmisten läsnäollessa, koska he eivät itse ajattele muita ihmisiä. As-lapselle on opetettava myös sopivia keskustelun aloitus- ja lopetusmuotoja sekä toisten ihmisten tervehtimisen tärkeyttä. Koska As-lapset ovat usein suorapuheisia ja spontaaneja, pitää heille opettaa, mistä asioista on sopivaa puhua muiden ihmisten läsnäollessa. Lapselle kerrotaan, että kaikkia asioita ei tulisi sanoa liian suoraan, eikä hänen tulisi käyttäytyä epäkohteliaasti sosiaalisessa tilanteessa. (Tapola 1/1998, 23-24.)

Liikunnan merkitys. Myös liikuntatuokioilla on tärkeä merkitys As-lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta, vaikka lapsi itse näyttäisikin olevan haluton osallistumaan liikuntatuokioihin. Erilaisten motoristen toimintojen harjoittelu, pallon heitto, juoksu, hyppely, kiipeäminen sekä muut oman kehon hallintaan liittyvät toiminnot, auttavat lasta osallistumaan ikäistensä toimintoihin. Kun lapsi oppii motorisia valmiuk-

sia, hänet hyväksytään helpommin mukaan muiden leikkeihin ja hänen itsevarmuutensa lisääntyy. (Beckman 1997, 136- 140.)

Tietokoneavusteinen opetus. Tietokoneiden yleistyessä on huomattu niiden hyvät käyttömahdollisuudet myös As-lasten kuntoutuksessa ja opetuksessa. Tietokoneet voivat olla joko As-lapsen henkilökohtaisena apuvälineenä tai heidän opetuksensa ja kuntoutuksensa tukena. Tietokoneiden käytön hyödyllisyydelle As-lasten parissa on löydetty useita syitä. Tietokone ei käyttäydy ihmisen tavoin, vaan se on aina säännöllinen ja yhdenmukainen sekä kärsivällinen odottamaan lapsen vastausta. Tietokone antaa lapselle tunteen autonomiasta ja tehokkaasta toiminnasta. Tietokone toimii kommunikoinnin välineenä kuviensa, symboliensa ja yksilöllisten käyttölaitteidensa kautta. Lisäksi tietokoneen avulla ongelmat voidaan esittää kontrolloidusti ja lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden. Ongelmana tietokoneen käytölle opetuksessa on sopivien ohjelmien vähäisyys juuri As-lasten tarpeisiin. Tietokoneiden lukuisista eduista huolimatta on muistettava, ettei se koskaan voi korvata ihmistä ja inhimillistä vuorovaikutusta. (Ikonen 1998, 178-180.)

Perusteita opetusmenetelmien valinnalle. Lapsen motivaation kannalta voi olla turhaa tai jopa haitallista, ellei opetusmenetelmien valintaa pohdita perusteellisesti kunkin lapsen kohdalla erikseen. Opetuksen alkuvaiheessa on lapselle laadittava henkilökohtainen opetussuunnitelma, jonka lähtökohtana ovat perustiedot lapsesta. Lapsen kronologinen ikä ja kehitysikä sekä lapsen oppimisvalmiudet ja taidot. On otettava selville myös lapsen perhetausta, kehityshistoria ja terveydentila. Henkilökohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa pitää siis miettiä, millä opetusmenetelmillä saadaan parhaalla mahdollisella tavalla tuettua As-lapsen kehitystä. Opetustilanteiden suunnittelussa täytyy ottaa huomioon seuraavat menetelmälliset lähtökohdat:

- jatkuva havainnointi ja tavoitteiden tarkistaminen
- eteneminen pienten lähitavoitteiden kautta
- opetettavien asioiden tärkeys oppijan kannalta
- kertauksen ja toistamisen tärkeys
- kaikkien aistikanavien hyödyntäminen opetuksessa
- asioiden konkretisointi
- oppijan kykyjen ja tehtävien yhteensopivuus
- kommunikointi oppijan ehdoilla

- tehokkaiden vahvistajien hyödyntäminen.

(Ikonen 1998, 155-156.)

Huolimatta siitä, että konstruktivismi on vallannut alaa oppimiskäsitysten alueella, ei behaviorismia pidä hylätä As-lasten opetuksessa (Ikonen 1998, 155-156). Behaviorismi korostaa sitä, että välitön vahvistaminen on tärkeätä uuden käyttäytymisen saavuttamiselle tai uuden asian oppimiselle (Schellenberg 1988, 78). Rauste- von Wright ja Wright (1994) on todennut, että liiallisesta konstruktivismiin korostamisesta on seurannut kaksi vääriä käsitystä: taitojen tärkeyttä oppimisessa ei ole huomioitu riittävästi ja itseohjautuvuuden näkökulmasta on alettu vastustaa systemaattista opetusta. Itseohjautuvuutta ei siis ole ymmärretty opetuksen tavoitteeksi, vaan sitä on pidetty opetuksen lähtökohtana. Behaviorismia tarvitaan kuitenkin autistien pedagogiikassa. Oppijan lähtökohdat ja opettavat taidot määrittelevät käyttötavan. (Ikonen 1998, 155-156.)

Jotta oppimistavoitteet ja opetusmenetelmät olisivat mielekkäitä, tulisi lähtökohtana olla lapsella jo olemassa olevat kyvyt. Lapselle ei kannata opettaa matematiikkaa, jos pukeminen ja ruokailukin on puutteellista. Luokkatilanteissa saattaa syntyä ongelmia opetussuunnitelman ja As-lapsen omien tarpeiden yhteensovittamisessa. Opettajalta vaaditaan joustavuutta, kekseliäisyyttä ja sopeutumiskykyä. Opetusmenetelmiin liittyy olennaisesti lapsen havainnointi ja seuranta. Lapsen havainnoinnissa kiinnitetään huomiota myös lapsessa tapahtuviin muutoksiin. Opetusmetodien soveltuvuutta tarkistetaan ja arvioidaan jatkuvasti. Oppimistehtävien tulisi olla lasta kiinnostavia ja motivoivia. Palkitsemisen täytyisi tapahtua välittömästi ja olla ainakin aluksi jatkuvaa. Opetut tiedot ja taidot pitää voida siirtää lapsen arkipäivän tilanteisiin. Opetuksen on edettävä tutusta tuntemattomaan, helposta vaikeaan ja konkreetista abstraktiin. Toistot ja kaikkien aisti-alueiden hyväksikäyttö takaavat oppimistulokset. Jo pientenkin lasten kasvatuksesta huolehtivien aikuisten täytyisi nähdä lapsen elämä jatkumona lapsuudesta aikuisuuteen. (Ikonen 1998, 156- 159.)

6 TERAPIAMUODOT

As-lasten kuntoutuksessa on todettu hyväksi erilaisten terapiamenetelmien käyttö. Kuntoutuksessa käytetään muun muassa musiikkiterapiaa, toimintaterapiaa, puheterapiaa ja tukiterapiaa lapsen yksilöllisen tarpeen mukaan. Psykoterapiaa ei As-lapsille suositella kuin hyvin harvoissa tapauksissa. (Ikonen 1998, 238-239.)

Sensorisen integraation terapia. Sensorisen integraation terapia perustuu erilaisten aistiärsykkeiden antamiseen sensorisen integraation häiriöistä kärsiville lapsille. Aistiärsykkeet luovat perustan muun muassa kehon hahmottamiselle, motoriselle ohjailukyvyille ja käsitteen muodostumiselle. Ennen kuin lapsi voi oppia lukemaan ja kirjoittamaan, tulee hänen ymmärtää näkemänsä ja kuulemansa ja pystyä ohjaamaan motorista toimintaansa. Tavoitteena on kehittää aivojen tapaa muokata ja integroida aistikokemuksia. Terapiassa otetaan huomioon keho, aistit ja aivojen toiminta kokonaisuudessaan. Terapiata antavat ainoastaan koulutetut toimintaterapeutit lapsen yksilöllisen terapiaohjelman mukaan. (Ikonen 1998, 181-182 ; ks. myös. Ikonen 1993, 172-176.)

Puheterapia. Puheterapia on hyödyllinen As-lapsilla usein ilmenevien kommunikaatiovaikeuksien vuoksi. Lapsen kanssa toimivien eri tahojen on tärkeää sopia keskenään lapsen kommunikointiin liittyvistä menettelytavoista. Puheterapeutin rooli on alkuvaiheessa asiantuntijan, ohjaajan ja tutkijan rooli. Vanhempia ja muita lapsen kanssa työskenteleviä olisi ohjattava puheterapiamenetelmien hyödyntämiseen lapsen arkipäivän tilanteissa, koska juuri he viettävät eniten aikaa lapsen kanssa ja näin ollen juuri heillä on eniten mahdollisuuksia kommunikoinnin parantamiseen. Puhetta pystytään tukemaan

ja korvaamaan käyttämällä kuvasymboleja, valokuvia, puhelaitteita ja joskus myös viitotomia. (Ikonen 1998, 182; ks. myös Ponsila & Siirilä 1996, 37-38.)

FC- menetelmä. FC (Facilitated Communication) – menetelmän (tuettu kommunikaatio) on kehittänyt australialainen 1970- luvulla Rosemary Crossley. Metodista voivat hyötyä henkilöt, joilla on vaikeuksia päästä kommunikoinnin alkuun. Se perustuu fyysiseen tukeen, jonka antaa toinen henkilö. Avustaja tukee henkilön kättä ja vastustaa käden motoristen ongelmien haittaamaa liikettä niin, että hän pystyy osoittamaan haluaansa kirjainta tai kuvaa. Kommunikoinnissa voidaan käyttää apuna esineitä, symboleja, kuvia, aakkostauluja, sanoja ja lauseita sekä kirjoitus- ja tietokoneita. Tutkija ei ohjaa kommunikoinnin sisältöä, mutta hän toimii kommunikointiprosessin ohjaajana. FC on hyvin kiistanalainen metodi. Syy kiistanalaisuuteen on se, että siinä on toinen ihminen hyvin merkittävästi mukana kommunikaation tuottoprosessissa. Onkin esitetty kysymys: ”Kumpi siinä oikein kommunikoi, autisti vai tutkija?” Sen tehokkuudesta ei ole luotettavaa näyttöä, vaikkakin sen tiedetään auttaneen monia (dysfaatikot, kehitysvammaiset, autistit) kommunikoinnin ongelmassa. (Ikonen 1998, 182-184; Launonen & Korpijaakko-Huuhka 1996,184.)

7 ONGELMATILANTEITA

As-lapsi tai autistinen lapsi saattaa olla levoton, hän ei pysy paikallaan eikä kuuntele. Lapsi saattaa puhella ja äännellä itsekseen käsittämättömiä asioita. Levottomuuden syyinä voi olla pienikin ympäristössä tapahtuva muutos. Joskus syytä voi olla vaikea huomata, sillä ne voivat olla hyvinkin mitättömiä kuten ruoan tuoksu, valon määrä tai koskettaminen. Muutoksiin saattaa liittyä myös taantumista. Sitä voi ilmetä esimerkiksi opittujen taitojen unohtamisena ja autististen jo poisopittujen piirteiden uudelleen ilmenemisenä. (Jokiharju 1995, 37-40; Backman 1998, 44-47.)

Lapsella ilmenee usein keskittymisvaikeuksia. Ympäristö tai hänen oma toimintansa saattaa häiritä lasta tai sitten hän ei ole ymmärtänyt annettuja ohjeita. Kuvat auttavat usein selkiyttämään lapselle annettuja tehtäviä. As-lapsen on vaikea sopeutua ryhmätoimintaan ja eläytyä toisen ihmisen asemaan eikä hän osaa ilmaista tunteitaan. Tämä saattaa aiheuttaa lapsessa aggressiivista käyttäytymistä, esimerkiksi potkimista, repimistä, huutamista ja sylkemistä. Myös hänelle tärkeistä rutiineista poikkeaminen voi saada lapsen käyttäytymään aggressiivisesti. (Jokiharju 1995, 37-40; Backman 1998, 44-47.)

As-lapsella on usein poikkeavuutta aistiärsykkeisiin reagoinnissa. Herkkä hajuaisti ja herkkä makuuisti saattavat aiheuttaa ongelmia. Lapsella saattaa olla vain muutama ruokalaji, mitä hän suostuu syömään ja vaikeuksia saattaa ilmetä uusien makujen ja mausteiden suhteen. Tärkeää onkin, että ruoka on aseteltu lautaselle siten, että erilaiset ruoka-aineet ovat erillään. Myös lämpötilan muutokset ja kirkas valaistus voivat saada As-lapsessa aikaan poikkeavia reaktioita. (Jokiharju 1995, 37-40; Backman 1998, 44-47.)

As-lapsi saattaa kokea jotkut arkipäiväisetkin äänet koviksi, kammottaviksi ja vihloviksi. Tällaisia ääniä voivat olla esimerkiksi liitutaulun raapaisu kynnellä, pölynimurin surina tai viheltäminen. Ratkenneen sauman, rikkinäisen vaatteiden tai veren näkeminen saattaa aiheuttaa As-henkilössä ahdistusta ja paniikkia sekä johtaa kaoottisiin tilanteisiin. Nähdyt epämiellyttävyydet voivat jäädä As-henkilön mieleen pitkäksi aikaa ja niitä on sieltä vaikea poistaa tai saada mielikuvia epämiellyttävyyksistä muuttumaan. Tämän vuoksi osa henkilöistä pitää silmiään kiinni varmuuden vuoksi, ennaltaehkäisevästi, ettei aivojen näkökeskukseen välittyisi liian monia epämiellyttäviä asioita. On mahdollista, että As-henkilön tapa sulkea silmänsä useiksi sekunneiksi kerrallaan hänen puhuessaan muiden ihmisten kanssa ja hänen tapansa siristellä silmiään on yhteydessä erilaisiin visuaalisen havaitsemisen häiriöihin. (Gillberg 1999, 74.)

Taktiiliset eli kosketusaistiin liittyvät häiriöt ovat As-henkilöillä tavallisia. Hän voi kokea, että vaatteet hankaavat, saumat ja pesuohjelaput raastavat ihoa. Pieni osa kokee kosketuksen negatiiviseksi asiaksi, kun taas kovakourainen ruumiillinen kontakti voi tuntua miellyttävältä. (Gillberg 1999, 75.) Useat As-lapset ovat jo pikkulapsi- iässä vaikuttaneet hitailta, haparoivilta ja kömpelöiltä. Motorisia ongelmia esiintyy näillä henkilöillä myös sosiaalisissa tilanteissa. Osalla saattaa olla tasapainovaikeuksia, jolloin he eivät esimerkiksi kykene nousemaan portaita pitämättä kaiteesta kiinni. As-pojilta puuttuu useimmille pojille tyypillinen kiinnostus urheiluun. Heiltä puuttuu pelisilmä ja kiinnostus joukkuepeleihin, etenkin pallopeleihin. Yksilöllisten tehtävien merkitys myös liikuntatunneilla korostuu. Tällaisten tehtävien avulla pystytään paremmin tarjoamaan lapselle onnistumisen iloa ja matka tavoitteisiin helpottuu. (Ehlers & Gillberg 1998; Gillberg 1999, 73; Kielinen 1999.)

Monelle As-henkilölle tuottaa suuria vaikeuksia tunnistaa ja tuottaa kasvojen ilmeitä. Kasvojen ilmeitä ja niiden tuottamista voidaan harjoitella valokuvista tai piirretyistä kasvoista. Lapsen kanssa yhdessä mietitään, millainen olen kun olen vihainen, surullinen, iloinen. Millainen ilme minulla silloin on kasvoillani? (Kielinen 1999, 17.)

Aika-käsite saattaa olla As-lapselle vieras. Hän ei välttämättä tiedä, miten kauan on kulunut esimerkiksi jonkin asian tai tehtävän tekemiseen. Aika-käsitteen hahmottamista voidaan helpottaa tekemällä oppilaalle ennen tehtävän aloittamista yksityiskohtainen

lista tehtävän eri vaiheista. Vessan ja koulun muiden tilojen löytäminen voi tuottaa As-henkilölle vaikeuksia. Tällöin on hyvä tehdä hänelle avuksi kartta, jossa on yksityiskohdaisesti opastettu reitti oikeaan paikkaan. (Kielinen 1999, 17.)

7.1 Ongelmatilanteiden ennaltaehkäisy ja selvittäminen

Usein on mahdotonta tietää, mistä häiritsevä tai vahingollinen käyttäytyminen alkaa. Käyttäytyminen voi muuttua nopeastikin ja näihin äkillisiin muutoksiin aikuisen tulisi puuttua nopeasti, ettei häiritsevästä käyttäytymisestä tulisi uusi tapa tai uusi rituaali. Vanhempien ja opettajan olisi hyvä yhdessä miettiä seuraavia asioita:

- Mikä on ongelma, johon pyritään puuttumaan?
- Mihin lapsi tällä käyttäytymisellään pyrkii?
- Mikä on ympäristön vaikutus käyttäytymiseen?
- Minkälaiseksi lapsen käyttäytymisen halutaan muuttuvan?
- Mitä toimintatapoja pitäisi käyttää, jotta haluttu muutos saadaan aikaan?
- Miten käyttäytymistä ja sen muuttumista pitäisi havainnoida?

(Backman 1998, 46.)

7.2 Toimenpiteitä käyttäytymisen muuttamiseksi

Kun lapsen haitallista käyttäytymistä pyritään muuttamaan, tulisi miettiä ympäristön merkitystä häiriöiden ilmenemiseen. Jos esimerkiksi odottaminen saa lapsessa aikaan häiritsevää käyttäytymistä, tulisi pitkät odotusajat mahdollisuuksien mukaan pyrkiä poistamaan. As-lapselle olisi hyvä opettaa hyviä tapoja saada tahtonsa läpi. Lapselle pitäisi antaa mahdollisuus saada haluamansa, mutta vasta kun hän osaa pyytää sitä hyväksytyllä tavalla. Lasta pitäisi muistaa vahvistaa positiivisesti pienistäkin edistyksistä tai positiivisesta käyttäytymisestä. Rankaiseminen on hyödytöntä, koska se vain pahentaa tilannetta. Ongelmatilanteissa on tärkeää, että lapsi tietää aikuisen hallitsevan tilanteen. Ongelmatilanteet saattavat tulla yllättävästi ja vaatia nopeaa toimimista, joten on

tärkeää, että ratkaisumalleja olisi mietitty etukäteen. Tiloja, välineitä, toimintaa ja päivä-järjestystä etukäteen suunnittelemalla voidaan kriisitilanteita ennaltaehkäistä. Myös visualisointi helpottaa lasta jäsentämään päiväjäjestystä ja vähentää näin mahdollisten ongelmien syntymistä. Sovittu rauhoittumispaikka olisi hyvä olla olemassa, koska jos sinne lähdettäessä As-lapsi tietää tehneensä jotain sopimatonta. Vasta tilanteen rauhoittuttua voidaan ongelmasta puhua lapsen kanssa ja miettiä tilanteeseen sopivampia käyttäytymismuotoja. Tilanteesta riippuu, keskustellaanko ongelmasta lapsen kanssa kahdestaan vai koko lapsiryhmän kesken. (Jokiharju ym. 1995, 37-43; Backman 1998, 45-47.)

Erilaisten käytännön tilanteiden harjoittelu etukäteen vähentää kriisitilanteiden syntymistä. Sosiaalisia taitoja voidaan opetella roolileikkien ja sarjakuvien avulla. Roolileikkiin ei sisälly liikaa persoonallista otetta tai voimakkaita tunteita. Piirroksissa ja sarjakuvissa hyödynnetään As-lapsen kykyä oppia visuaalisesti. Piirroksiset ja sarjakuvat ovat myös sopivan puolueeton opetuskeino, koska niistä puuttuu As-lastasta usein ärsyttävä henkilökohtainen ulottuvuus. Sarjakuvat auttavat lasta myös irtautumaan konkreettisesti ajattelusta. (Jokiharju ym. 1995, 37-43; Backman 1998, 45-47.)

8 KOULUIKÄINEN ASPERGER-LAPSI

Tässä luvussa kuvatut piirteet ja oireet ovat tyypillisiä 7-12-vuotiaille pojille. Tyttöjen oirekokonaisuus voi olla hiukan erilainen kuin pojilla. Tytöiltä saattaa puuttua pojille tyypilliset erikoisharrastukset, he voivat olla kieltäytyjiä eli he eivät suostu noudattamaan käskyjä ja vaatimuksia, he eivät välttämättä ärsyynny tai käyttäydy kaoottisesti, vaan poistuvat paikalta. Osa As-tytöistä kuitenkin hyväksyy kaikki heille asetetut vaatimukset ja ovat helposti muiden vietävissä. Heidän puheensa ei välttämättä ole yhtä muodollista ja pateettista kuin poikien. (Gillberg 1999, 51-52.)

Selvempiä tai luonteenomaisempia Aspergerin oireyhtymän oireet ovat yleensä noin seitsemän ja kahdentoista ikävuoden välillä. Tavallisesti Aspergerin oireyhtymä diagnosoidaan ensimmäisen kerran, kun lapsi aloittaa koulun. Kouluiän alettua tälle oireyhtymälle tyypilliset oireet ovat olemassa ja niitä on melkein mahdotonta tulkita väärin. (Gillberg 1999, 43.)

Ongelmia ilmenee sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Luonteenomaista on lapsen äärimmäinen itsekeskeisyys. Tämä ilmenee kyvyttömyytenä asettua itsensä ulkopuolelle ja kyvyttömyytenä tarkastella asioita muiden ihmisten näkökulmasta. Lapsi käyttäytyy sosiaalisesti ja emotionaalisesti sopimattomalla tavalla. Hän saattaa käyttäytyä pikkuvanhasta tai muulla tapaa provosoivasti. Lapsi ei myöskään ymmärrä sosiaalisia sääntöjä ja hänen on vaikeaa pitää mielteitään omana ajatuksenaan. Hän saattaa sanoa vieraille ihmiselle tämän näyttävän lihalta ja haisevan pahalta. As-lapsi ei osaa arvioida sosiaalisia tilanteita eikä ymmärrä sitä, että kaikkia asioita ei voi sanoa ääneen. Monet As-

lapset kieltäytyvät teeskentelemästä ja haluavat pitää totuuksista kiinni. Osa oppii kuitenkin eri tilanteissa näyttelemään erilaisia rooleja. Kuitenkin lapsen on kahdenkeskeisessä vuorovaikutuksessa vaikea toimia luonnollisesti ja automaattisesti. Juuri itsekkeisyyden vuoksi näiden lasten on vaikeaa saada kavereita. Toisaalta he eivät myöskään murehdi kavereiden puuttumista, eivät ainakaan kouluvuoden alkaessa. (Gillberg 1999, 43.)

Pikkuhiljaa As-lapset tulevat tietoisiksi erilaisuudestaan ja siitä, että he eivät ole ”normaaleja”. Monet takertuvat siihen ajatukseen, että jokaisen ihmisen tulee olla normaali. Tästä johtuen he haluavat saada ystäviä, jotka toimisivat tietynlaisena siltana normalisoitumisprosessissa. Omat kiinnostuksen kohteet ja itsekkeisyys ajavat kuitenkin ystävien edelle. He voivat oleskella toisten lasten seurassa, mutta eivät toimi vastavuoroisesti. Aikuiset ja As-lasten nuoremmat lapset pystyvät hyväksymään As- koululaisen paremmin kuin näiden ikätoverit. Samanikäiset lapset asettavat suurempia vaatimuksia leikkitovereidensa käyttäytymiselle ja sopeutuminen muiden tarpeisiin on heille vaikeampaa kuin vanhemmille ihmisille. (Gillberg 1999, 44.)

As-lapsi kieltäytyy usein hyväksymästä aikuisten vaatimuksia. Aikuinen voi yrittää selittää lapselle jotakin sosiaalisen käyttäytymisen sääntöä, mutta As-lapsi keksii jatkuvasti uusia väitteitä aikuista vastaan. Sääntöjen perusteluja selitettäessä on hyvä lähteä aivan perusasioista ja joskus perusteluksi riittää se, että sanoo lapselle: ”Niin ei vain saa tehdä.” (Gillberg 1999, 44.)

Erikoisharrastukset ovat tässä iässä voimakkaasti esillä. Poikien harrastukset liittyvät tavallisesti alueisiin, joilla voi itselleen hankkia ulkoa opeteltavaa taulukkomuotoista faktatietoa. Tyttöjen harrastukset voivat näennäisesti vaikuttaa enemmän omalle ikäryhmälleen soveltuvilta. Ulkoa osaaminen painottuu niissäkin usein. Tytöt pitävät omista erikoisharrastuksistaan matalampaa profiilia kuin pojat ja sen vuoksi niitä on vaikeampi huomata. Muutamana esimerkkinä As-lapsien harrastuksista mainittakoon raitiovaunuaikataulut, dinosaurukset, maantieto, historia, kampaukset, meikit, barbit, matematiikka ja tietokoneet. (Gillberg 1999, 45.)

Kouluiässä tulevat usein selvästi esiin erilaiset pakkoajatukset ja –toiminnot sekä takeruminen rutiineihin tai rituaaleihin. Nämä voivat liittyä suoraan johonkin erikoisharrastukseen, mutta ne voivat koskettaa myös muita elämäalueita, esimerkiksi television katselua, ateriointia ja vessassa käyntiä. As-lapsi voi määrätä monia asioita tehtäväksi ja läpivietäväksi, ennen kuin voidaan siirtyä jonkin toiminnan pariin. (Gillberg 1999, 46.)

Kielen ja puheen ongelmat ovat Aspergerin-oireyhtymässä yleisiä. Monilla As-henkilöillä puhekielen kehitys on myöhässä tai jotenkin poikkeavaa, ymmärtämiseen liittyvät ongelmat ovat tavallisia ja he ymmärtävät helposti väärin vertauskuvallisen puheen. Pragmaattiset vaikeudet ovat erityisen näkyviä. As-henkilöllä on vaikeuksia johtaa puhetta, vastata yksinkertaisiin avoimiin kysymyksiin ja ymmärtää muiden sanallisen viestin sisältöä. Monet As-pojat puhuvat hyvin pikkuvanhasta tai muodollisesti. Heidän on vaikea hyväksyä sitä, että puhekieli ei ole yhtä täydellistä kuin kirjakieli. (Gillberg 1999, 47-48; Steindal 1997, 3.)

Ei-kielelliset kommunikoinninongelmat ovat As-henkilöillä näkyviä. Nämä ongelmat voivat näkyä köyhänä elekielenä ja puuttuvina, vähäisinä tai stereotyyppisinä eleinä ja kasvonilmeinä. Heillä on myös vaikeuksia arvioida etäisyyksiä ollessaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. He saattavat esimerkiksi seistä niin lähellä toista ihmistä puhuessaan heidän kanssaan, että se tuntuu keskustelukumppanista kiusalliselta. Toisaalta As-henkilö saattaa kääntyä keskustelun aikana aivan vastakkaiseen suuntaan. As-henkilöllä on jäykkä ja läpitunkeva katse tai katse, joka on täynnä hämmästyttä. Näillä henkilöillä kehonkieli on jäykkää, kömpelöä tai rajoittunutta. (Gillberg 1999, 49-50.)

Tyypillinen Aspergerin oireyhtymän piirre on erikoinen motoriikka. As-henkilön kävely on kömpelöä ja keiuvaa, jäykkää ja siitä puuttuvat kokonaan myötäliikkeet. Hienomotoriikka on usein huonosti koordinoitua, erityisesti sosiaalisissa tilanteissa. Mikäli kyse on As-henkilöä kiinnostavasta asiasta, saattaa hän osoittautua hämmästyttävän taitavaksi hienomotorisissa tehtävissä. Monilla As-lapsilla on kouluiässä nykäysliikkeitä, jotka eivät välttämättä kuitenkaan sisälly itse oireyhtymään. (Gillberg 1999, 50.)

Suomessa HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma asettaa koulujärjestelmälle haasteen As-lapsen opetuksen suhteen. As-lapsen opetus voidaan nyt järjestää joko erityisopetuksen luokassa tai yleisopetuksessa hänen yksilöllisten edellytystensä mukaisesti. Opetuksellisissa järjestelyissä tulee noudattaa 21.8.1998 säädettyä perusopetuslakia.

Perusopetuslaki 628/ 1998, 31§: ”Vammaisella ja muulla erityistä tukea tarvitsevilla oppilaalla on lisäksi oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkittamis- ja avustajapalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut, erityiset apuvälineet sekä 39§ :n nojalla järjestettävät palvelut.”

Perusopetus asetus 852/ 1998, 15§: ”Ennen päätöstä, jolla oppilas otetaan tai siirretään perusopetuslain 17§: n 2 momentissa tarkoitettuun erityisopetukseen, tulee neuvotella oppilaan –huoltajan kanssa, sekä jos mahdollista hankkia oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys.” (Väinölä 1999.)

Yhteistyönä laaditaan As-oppilaalle HOJKS. Yhteistyötahoihin kuuluu oppilas itse ja hänen vanhempansa, hoitava taho, mahdolliset terapeutit, koulun oppilashuoltotyöryhmä, oppilaan kanssa työskentelevät opettajat, luokka- avustajat tai henkilökohtainen avustaja. HOJKSissa sovitaan yhteistyöstä silloin, kun oppilas tarvitsee erityisapua. Yhteistyöstä sovitaan myös silloin, jos oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetussuunnitelma jossakin yksittäisessä oppiaineessa. Siinä voidaan esimerkiksi sopia, että toimintaterapeutti avustaa ja ohjaa As-oppilasta teknisen työn tunneilla ja antaa opettajalle vinkkejä motorisesti heikon oppilaan työskentelyyn. (Kerola 2001, 62-63.)

Autismin tai Aspergerin vaikeusasteesta riippuu myös se, tulisiko lapsen opetuksen tapahtua omissa ryhmissään vai integroituna ns. normaaliryhmään. Luokkasijoitus yleisopetuksen puolella on mahdollinen silloin, kun As-oppilaan lahjakkuustaso on tasainen ja hänellä on vain vähäisiä sosiaalisia vaikeuksia. Tällöin As-oppilaalle ei välttämättä tehdä HOJKSia, vaan hän opiskelee kokonaan yleisopetuksen tavoitteiden mukaan. (Kerola 2001, 83.)

Jos As-oppilas opiskelee erityisluokassa on ensiarvoisen tärkeää, että hänen opetussuunnitelmaansa sisältyisi myös opiskelua yleisopetuksen luokassa. As-oppilaille on

tärkeää sosiaalisten taitojen harjoittelu. Parhaiten se onnistuu luonnollisessa ympäristössä. Tärkeää on pitää yhteyttä yleisopetuksen luokkaan myös siinä tapauksessa, että As-oppilaalla on tavoitteena myöhemmin integroituminen kyseiseen luokkaan. As-oppilasta voidaan integroida yleisopetuksen luokkaan jossakin yksittäisessäkin oppiaineessa. Tällöin on otettava huomioon oppilaan vahvuudet, jolloin integroitavan oppiaineen tunnilla sosiaalisten tavoitteiden lisäksi saavutetaan tiedollisia ja taidollisia tavoitteita. (Kerola 2001, 83-84; Ikonen 1998, 236.)

As-lapsen opettaminen vaatii tietoista työtä ja sinnikkyyttä. As-lapsi ottaa neuvoja ja ohjausta vastaan, vasta kun hänellä on luottamuksellinen suhde aikuiseen. Lapselle on aina perusteltava, miksi jotakin on tehtävä, jotta hän motivoituisi asiaan. As-lapsen syyseuraus- ajattelu ei yleensä toimi normaalisti. Sääntöjen rikkomisessa ei kuitenkaan ole syytä käyttää rankaisua, vaan lapseen on vaikutettava opettamalla hänelle asioita. Jotta lapsi ymmärtäisi säännöt, joita hänen on noudatettava, tulisi sääntöjen olla kirjallisissa tai visuaalisessa muodossa. Lasta opettaessa on esitettävä tosiasiat ja perusteltava ne hyvin. Opetuksessa tärkeitä kulmakiviä ovat:

”OPETA, älä rankaise.

RAKENNA vahvuuksille.

UUDET TAIDOT tärkeitä.

LÄHTÖKOHTANA on se, että pidän sinusta, sinä olet arvokas ihminen.

VAHVISTA NORMAALIA KÄYTÖSTÄ, vältä valtakiistoja.

YHTEISTYÖSSÄ on tärkeää pikkuasioiden ohittaminen ja pakottomuus.”

(Tapola 1997.)

As-henkilöt eroavat toisistaan niin sosiaalisten taitojensa, kykyjensä kuin mielenkiinnon kohteidensakin suhteen. Juuri nämä lasten yksilölliset erot ja tarpeet asettavat erityisiä vaatimuksia opetuksen suunnittelulle ja onnistumiselle. (Kielinen 1999, 11.) Heillä saattaa olla huomattavia oppimisvaikeuksia, esimerkiksi auditiivisella alueella, tai tarkkaavaisuushäiriöitä ja keskittymisvaikeuksia. Nämä vaikeudet rajoittavat koulurytmin löytymistä ja hankaloittavat opiskelua. (Kerola 2001, 83.) Tällöin on syytä järjestellä luokkahuonetta yksilöllisten tarpeiden mukaan. Apuna voidaan käyttää esimerkiksi tilapäisiä irtoseiniä, jotka antavat näkö- ja kuulosuojaa. Ympäristön toimintamallin tulisi olla yh-

täläinen, ennustettava ja selkeä. As-lastaa ei tulisi liikaa eristää muista lapsista, sillä hänen on hyvä saada vaikutteita myös muilta lapsilta. (Ikonen 1998, 235-237.)

As-lapsen käyttäytymisessä esiintyy usein kaavamaisia toimintoja. Näistä on saattanut muodostua rutiineja, joiden avulla he selviävät arkipäivän askareista. Samanlaista järjestelmällisyyttä voidaan hyödyntää suunniteltaessa As-lapsen opetusta. Selkeyttä päivän toimintoihin tuo struktuuri, jota ainakin alkuvaiheessa on hyvä käyttää. Tällöin lapselle selvitetään hyvin yksityiskohtaisesti esimerkiksi ruokailuun liittyvät toimenpiteet. Toimenpiteet voidaan esittää piirroksin, valokuvoin tai kirjallisesti. (Kielinen 1999, 11.)

Tavoitteena ja tarkoituksena on, että As-lapsi tarvitsee koko ajan vähemmän ja vähemmän erilaisia tukitoimia. Vanhemmat lapset totutetaan pikku hiljaa kuvasympoleista kirjallisiin ohjeisiin. Visuaalinen puoli kehittyy As-lapsilla yleensä hyvin, joten sitä kannattaa hyödyntää myös opetuksessa. As-henkilöllä on lyhyt sarjamuisti heikko, sen sijaan pitkäkestoinen muisti heillä on hyvä. Niinpä numerosarjojen sekä yksittäisten ohjeiden muistaminen tuottaa vaikeuksia. Hyvä olisikin käyttää lyhyitä, konkreettisia lauseita ja kirjallisia ohjeita. Tämä tulisi muistaa myös toimittaessa aikuisten As-henkilöiden kanssa. (Kielinen 1999, 11.)

Lapsen yksilöllisen ohjelman onnistumisen edellytyksenä on seurata säännöllisesti lapsen edistymistä ja mahdollista taantumista. Opettaja suorittaa omaa arviointiaan, mutta myös esimerkiksi neuropsykologin yksityiskohtaiset testit antavat lapsen vahvoista ja harjoitusta vaativista alueista tietoa. Arviointi tulisi olla kaikkia As-lastaa kasvattavien tehtävä. Tietojen ja kokemusten vaihto tulisi olla yhteinen asia, jonka avulla As-lapsen kasvu ja kehitys menee eteenpäin. (Kielinen 1999, 12.)

Gillbergin (1999) mukaan noin puolet As-henkilöistä selviytyy koulunkäynnistään ilman suurempia vaikeuksia, mikäli heihin suhtaudutaan kouluympäristössä suvaitsevasti ja hyväksyvästi. Usein As-henkilöllä on erilaisia oppimisvaikeuksia, hyperleksiaa sekä ongelmia, jotka ovat seurausta hyvän yleislahjakkuuden tason ja tarvittavien virikkeiden saamisen ristiriidasta. Lisäksi yksittäisillä lapsilla voi ilmetä dysleksiaa eli lukemisen erityisvaikeutta ja jonkin verran yleisempää dyskalkulia eli matematiikan erityisvaikeutta. Hyperleksia liittyy usein Aspergerin oireyhtymään. Tällöin lapsen lukutaito ylittää oman ikätason lapsille tunnusomaisen taidon ollen selvästi parempi kuin, mitä hänen

älykkyytensä perusteella voitaisiin olettaa. Hyperleksia ilmenee pääasiassa mekaanisen lukemisen osalla. Lapsi osaa lukea kirjoitettua tekstiä täydellisesti, varsinkin ääneen. Ongelmia saattaa ilmetä ääneti lukemisessa ja lukemisen ymmärtämisessä. Monilla As-lapsilla ongelmat ilmenevät siten, että he eivät jaksaa kiinnostua monista kouluaineista, eivätkä siten pysty myöskään keskittymään niihin. (Gillberg 1999, 72-73.)

Oppimistavoitteita mietittäessä on pidettävä mielessä As-oppilaan koko elämänkaari. As-henkilölle tulisi opettaa sellaisia asioita, että hän pystyy myöhemmin elämässään toimimaan yhteiskunnassa, selviytymään arkielämästä ja erilaisista sosiaalisista tilanteista mahdollisimman itsenäisesti. (Kerola 2001, 84.)

9 STRUKTUROITU PEDAGOGIIKKA

As-lapsen kuntoutukseen ja opetukseen käytettävältä opetusmetodilta vaaditaan paljon. Lisääntynyt tietämys Asperger-oireyhtymästä on tuonut lisää uusia toimintatapoja As-lasten opettamiseen. Strukturoidun pedagogiikan piiriin kuuluvia opetusohjelmia ovat esimerkiksi TEACCH-menetelmä (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) ja Lovaas-menetelmä. Suomessa TEACCH-menetelmälle on annettu nimeksi koriopetus. Koriopetus on opetustuokion rakennetta kuvaava nimi strukturoidussa opetuksessa. Korien avulla konkretisoidaan niin lapselle kuin avustajalle ja ohjaajalle työtehtävät. (Ikonen 1998, 161- 162; Kerola 1997, 42; ks. Schopler, Mesibov & Kunc 227-256.)

9.1 Strukturoidun opetuksen määrittelyä

Strukturoitu opetus tarkoittaa järjestelmällisesti suunniteltua ja toteutettua opetusta, joka perustuu mahdollisimman tarkkaan, monipuoliseen ja säännöllisesti toistuvaan lapsen arviointiin. Opetuksen strukturoinnilla eli yksityiskohtaisella suunnittelulla on yksi selkeä päämäärä: oppija itse tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan, oppii ohjaamaan ja säätämään käytettävissään olevia oppimisstrategioita (Kerola 2001, 237). Lapselle ja lapsen oppimiselle asetetaan tavoite, joka on tarkkaan etukäteen harkittu. Tähän tavoitteeseen pyritään huolellisesti jäsenneilyn suunnitelman eli opetusohjelman avulla. Käytettävä opetusohjelma sisältää oppimiselle ja lapselle asetetun tavoitteen ja perustelut sille, miksi juuri tämä asia on tavoitteena. Opetusohjelma sisältää lisäksi tiedon oppi-

laalta vaadittavasta osaamistasosta eli suoriutumiskriteeristä sekä kuvaukset niistä menetelmistä ja tilanteista, joilla oppimistulokseen pyritään. (Ikonen 1998, 162.)

Opetuksen strukturointi ja suunnitelman tekeminen kirjallisena helpottaa oppimisen edistymisen seuraamisessa. Se on hyvä apuväline myös kasvattajien välisessä yhteistyössä. Hitaidenkin muutosten näkeminen mahdollistuu, kun opetus on suunniteltu ja toteutettu kirjallisesti. Tällöin voidaan opetuksen tulokset osoittaa myös niille, esimerkiksi vanhemmille, jotka eivät ole olleet läsnä opetustilanteessa. Jos kehitystä ei pitkäläkään aikavälillä tapahdu, osoittaa se opetusmenetelmän tai asetettujen tavoitteiden muuttamisen tarpeellisuutta. (Ikonen 1998, 162; Launonen & Korpijaakko-Huuhka 1996, 179.)

Oppilaiden seuranta ja siitä saatava palaute vaihtelevat sen mukaan, millaiset ovat As-oppilaan yksilölliset erot sekä sen mukaan, opiskeleeko hän esimerkiksi erityisluokalla vai normaalissa luokassa ja onko hänellä henkilökohtainen avustaja. (Kerola 2001, 215.) Oppimisen jatkuva havainnointi on siis keskeisellä sijalla strukturoidussa opetuksessa. Jo pelkkä seuranta itsessään voi toimia motivoivana tekijänä erilaisissa tehtävissä. Oppija kokee tulleen erityisesti huomioiduksi, ja seuranta saattaa motivoida hänet tehtäviin, jotka aiemmin eivät ole kiinnostaneet. Seurantamenetelmää suunniteltaessa olisikin hyvä kiinnittää huomiota sen mahdolliseen motivointivaikutukseen. (Ikonen 1998, 162- 163.)

9.2 Strukturoinnin käyttöönotto

As-lapsen maailma on usein jäsentymätön ja irrallisista oppimiskokemuksista koostuva. Jotta oppimiskokemuksia saataisiin jäsentyneemmiksi ja ymmärrettävimmiksi, on otettava käyttöön visuaalisesti strukturoitu opetus. Visuaalisesti strukturoidussa opetuksessa käytetään puhutun kielen tukena esineitä ja/tai kuva- ja sanalappuja. Strukturoitu opetus mahdollistaa paremmat oppimismahdollisuudet ja mahdollisuudet itsenäisempään toimintaan ympäristössä. Autistit ja As-lapset tarvitsevat strukturointia aikaan, paikkaan, työskentelyyn, henkilöihin ja kommunikointiin. (Ikonen 1998, 163.)

9.3 Ajan, tilan, työskentelyn, henkilöiden ja sisältöjen strukturointi

As-lapselle ei välttämättä ole muodostunut ajantajua eikä tietoa ajan merkityksestä. Tämän vuoksi As-lapsi tarvitsee ajan havainnollistamista visuaalisesti. Käytännön toiminnoissa ja opetuksessa aika voidaan havainnollistaa konkreetin ja visualisoidun päiväohjelman avulla. Päiväohjelmaa havainnollistetaan visuaalisesti kokoamalla se esineistä, kuvista ja kirjoitetuista sanoista tai käyttämällä niitä rinnakkain. Päiväjärjestyksen avulla lapsi oppii ymmärtämään mitä, missä ja milloin tehdään, kenen kanssa ja kuinka kauan. Se kertoo lapselle myös, milloin tehtävä on valmis ja mitä tapahtuu seuraavaksi. Osa lapsista tarvitsee päivästruktuuria laajempaa viikkostruktuuria, kuukausi- tai vuosistruktuuria. Päivästruktuurissa voidaan kommunikoida ja sitä voidaan havainnollistaa esineiden, kuvien ja sanojen avulla. Kommunikointi ja havainnollistaminen etenevät tasolta toiselle:

1. esineet
2. esineet ja kuvat rinnakkain
3. kuvat
4. kuvat ja sanat rinnakkain
5. sanat, kokosanaahmot
6. kirjoitettu teksti.

(Ikonen 1998, 165- 169; Schopler, Mesibov & Kuncze 227-256; ks. myös Backman 1998, 31-40.)

As-lapselle on tilan ja ympäristön hahmottaminen usein vaikeaa. Tilojen tulisikin olla selkeitä ja sellaisia, jotka antavat visuaalisen vihjeen toiminnan sisällöstä. Jokaisella eri toiminnalla tulisi olla oma tilansa. Huonetta voidaan jakaa sermein, hyllyin tai lattiaan liimatuin teipein. As-oppilaan strukturoituun opetukseen tarvittavia tiloja ovat: yksilöopetustila, itsenäisen työskentelyn tila, ryhmätyötila, vapaa-aikatala (strukturoitu/omavaltainen), ruokailutila, pukeutumistila ja hygieniatala. Valot, värit, pintamateriaalit, äänieristys tai kaikuvuus, lämpötila ja kalustus ovat oppimisympäristön tärkeitä osatekijöitä. (Ikonen 1998, 165- 169; Kerola 2001, 131; ks. myös Backman 1998, 31-40.)

As-oppilaan sijoittaminen luokassa on myös mietittävä etukäteen. Keskittymisvaikeuksista kärsivän oppilaan voi olla hankalaa istua luokassa etumaisena, jolloin kaikki luokassa tapahtuu hänen selkensä takana aiheuttaen epävarmuutta. Kaikkien lasten sosiaalisen oppimisympäristön tärkein tekijä ovat toiset lapset (Kerola 2001). Onkin mietittävä, kuka istuu kenenkin edessä, takana, vieressä ja vastapäätä. Oppilaiden paikkoja on hyvä välillä vaihdella. Vaihtaminen voidaan tehdä strukturoidusti esimerkiksi siten, että kunkin kuukauden alussa siirrytään suunnitelman mukaisesti uusille paikoille. As-oppilaille on hyötyä siitä, että tietyn oppiaineen tunnit pidetään aina samassa paikassa. Eri luokissa tapahtuvat tunnit voi merkitä lukujärjestykseen esimerkiksi eri väreillä. Jos As-oppilas käy integraatiotunnilla jossakin toisessa luokassa, on se myös hyvä merkitä lukujärjestykseen. As-oppilaan työskentelyä helpottaa, jos luokassa on useita rauhallisia työskentelypisteitä itsenäistä työskentelyä varten. Oman työskentelypaikan voi rajata esimerkiksi hyllyillä tai sermeillä, jolloin oppilas keskittyy vain omiin toimiinsa. Hyllyillä voi olla vaikkapa koreja eri oppiaineita varten, niin tavarat löytyvät helposti ja pysyvät järjestyksessä. (Ikonen 1998, 165- 169; Kerola 2001, 131; ks. myös Backman 1998, 31-40.)

As-oppilaalle on tärkeää tietää, mitä tehdään, kuinka paljon tehdään, kuinka kauan tekeminen kestää ja mitä tapahtuu tekemisen jälkeen. Ennakoiminen luo keskeisenä tekijänä turvallisuuden tunnetta opetustilanteessa. As-oppilaalle ei voi antaa lisää tehtäviä hänen saatuaan edelliset valmiiksi, vaikka tuntia olisikin vielä jäljellä. Ennakkoon sovittusta aikataulusta on hyvä pitää kiinni, sillä As-oppilaat ovat todella tarkkoja siitä, että kaikki sujuu aikataulun mukaisesti. Etenkin erilaiset siirtymätilanteet, esimerkiksi työskentelyn aloitus ja lopetus samoin kuin siirtyminen uuteen asiaan, voivat aiheuttaa As-oppilaalle vaikeuksia. Toinen As-oppilas saattaa tarvita lyhyemmän työskentelytuokion ja useampia taukoja, kun taas toiselle As-oppilaalle tehtävien alkuun pääseminen tuottaa hankaluuksia, mutta päästessään vauhtiin on turhauttavaa lopettaa tehtävien tekeminen. Jos oppitunnin aloittaminen tai tehtävätuokion aloittaminen tauon jälkeen tuottaa As-oppilaalle hankaluuksia, on hyvä ottaa käyttöön tietyn mittainen aloittamisaika ja pitää siitä kiinni. (Kerola 2001, 162.)

Ajan strukturointiin kannattakin siis käyttää kalenteria, viikko- ja päiväohjelmaa sekä esimerkiksi munakelloa. Nuoremmille oppilaille voidaan ajan strukturointi välittää visuaalisesti kuvia ja kirjoitusta käyttäen. Kun oppilaan lukutaito kehittyy, voidaan kuvis-

ta vähitellen luopua. Vanhemmilla oppilailla viikko- ja päiväohjelma tulee olla näkyvillä, mutta heidän kanssaan sitä ei välttämättä tarvitse enää yhdessä käydä läpi. (Kerola 2001, 131.)

Koriopetus on strukturoidun opetustuokion rakennetta kuvaava käytännöllinen nimi (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 1996). Koreihin laitetaan erilaisia tehtäviä, jotka merkitään joillakin koodeilla tai vaikkapa numeroilla. Oppilas tekee koreissa olevat tehtävät valmiiksi kori kerrallaan. Koreihin laitetaan oppilaan taitoja vastaavia tehtäviä. Kun oppilaalle tulee tutuksi korityöskentelymenetelmä, sen avulla voidaan opetella uusia taitoja. Oppilaan kehittyessä koritehtävät jätetään vähitellen pois ja siirrytään kohti tavallista kouluopetusta. Tämä senkin vuoksi, että oppilaalla voi olla mahdollisuus opiskella ainakin osa oppiaineista yleisopetuksen luokkaan integroituneena. Opetuksessa käytetäänkin pääsääntöisesti yleisopetuksessa käytettäviä oppikirjoja ja mukautetun opetuksen oppikirjoja. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 1996; Kerola 2001, 197.)

As-lapselle on tyypillistä puutteelliset valmiudet kommunikaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin. Lapsen on siis vaikea ymmärtää toisen ihmisen tunteita ja ajatuksia. Pitäisi tarkkaan harkita, kuinka paljon As-lapsella on kontakteja ikätovereihinsa ja aikuisiin. Kaikkien As-lasten kanssa työskentelevien pitäisi myös olla selvillä Asperger-oireyhtymästä ja asianmukaisista toimintatavoista. Yleistäen voidaan todeta, että mitä enemmän lapsella on autistisia piirteitä, sitä harvempien ihmisten tulisi osallistua toimintaan lapsen kanssa. Henkilöstruktuurissa tietty toistuvuus on tarpeen. Henkilöstruktuurilla tarkoitetaan sitä, että mietitään etukäteen lapsen kanssa toimivat aikuiset ja nimetään ne myös lapselle. Tietyissä oppiaineissa on hyvä olla aina sama aikuinen. Päivän aikana voi aikuiskontakteja olla toki useampikin, mutta As-oppilaan täytyisi pystyä ennakoimaan, kenen kanssa hän milloinkin työskentelee. Jos aikuinen vaihtuu johonkin tilanteeseen, tulisi uuden aikuisen tietää, miten vastaavassa tilanteessa on aikaisemmin toimittu. Tämä sen vuoksi, ettei jo totuttuihin tilanteisiin ja rutiineihin tulisi kovin suuria muutoksia. (Kerola 2001, 83,178.)

Yhtä tärkeää kuin tilan ja ajan strukturointi on myös strukturoida visuaalisesti As-lapsen tehtävät ja tekemiset. Esimerkiksi vessassa voidaan kuvalapuilla havainnollistaa lapselle miten hänen tulee toimia ja missä järjestyksessä. Samoin voidaan visuaalisesti havainnollistaa esim. pukeutuminen. Strukturointi auttaa lasta selkiyttämään tehtävien järjes-

tystä ja suorittamaan tehtävän loppuun. Kun tehtävät toistuvat strukturoituina ja samantyyppisinä, on lapsen mahdollista oppia asia kertauksen kautta. Jos tehtävät olisivat strukturoimattomia, olisi epäonnistumisen mahdollisuus suurempi ja näin myös oppiminen hidastuisi. Tehtävien strukturointi lisää lapsen motivaatiota ja onnistumiskokemuksia ja helpottaa näin As-lapsen työskentelyä. (Ikonen 1998, 169- 172.)

Struktuurit sinänsä eivät ole merkityksellisiä, vaan niiden tehtävä on luoda oppimiselle mahdollisuus. Struktuureista vapaaksi oppiminen on tällöin tärkeä osa oppimista. Struktuurit voivat tukea ja ohjata oppimista ja toimintaa, mutta mitä enemmän As-oppilas pystyy itse tietoisesti käyttämään ja säätelemään tarvitsemiaan struktuureja, sitä itsenäisempi hän on oppijana. As-oppilaan itseohjautuvuuden tulisikin olla vuosien varrella opetuksen päätavoite. Tämä sen vuoksi, että As-henkilön kuntoutuksen päämäärä on integroituminen ja sopeutuminen aikuisena mahdollisimman itsenäiseen elämään häntä ympäröivässä yhteiskunnassa. Kuntoutuksen alkuvaiheessa apuna olleet struktuurit saattavat myöhemmässä vaiheessa olla haittana tai muodostua jopa pakonomaisiksi rutineiksi. Voi kuitenkin olla, että As-henkilö myöhemminkin tarvitsee jonkin verran rutineja selkeyttämään elämäänsä. (Kerola 2001, 237-250.)

Suurimmalle osalle As-oppilaista tulee jossakin vaiheessa koulunkäyntiä tunne siitä, että hän olisi valmis luopumaan osasta laadituista struktuureista. Olisikin tärkeää, että aikuinen olisi herkkä vastaanottamaan tällaisia viestejä ja sopivan ajan tullessa antaisi oppilaan kokeilla oppimista ja koulunkäyntiä omin voimin. (Kerola 2001, 250.)

9.4 Miksi käyttää visuaalista strukturointia?

Visuaalinen strukturointi on hyödyllinen kaikille lapsille riippumatta siitä, kuuluvatko he erityishoidon piiriin vai eivät. Tärkeimpiä etuja visuaalisen strukturoinnin käytössä As-lapselle ovat:

1. Kuvien avulla visualisoiden pystytään As-lapselle konkretisoimaan abstraktit ja muutoin hyvin käsitteelliset asiat ja tapahtumat.
2. Kommunikoinnin apuna voidaan käyttää visualisointia, jos lapsen on vaikea ymmärtää asioita puhekielen avulla.
3. Muutokset, jotka ovat As-lapsille usein erittäin vaikeita sietää, helpottuvat visualisoinnin ja strukturoinnin avulla. Muutokseen liittyvät vaatimukset voidaan selvittää As-lapselle konkreettisesti visuaalisen kommunikaatio- ja tapahtumastruktuurin avulla. As-lapsen ongelmaa ei aiheuta muutos sinänsä, vaan puutteelliset keinot sopeutua muutoksiin.
4. Visuaalinen strukturointi vähentää lapsen riippuvuutta toisista ihmisistä ja lisää näin hänen itsenäisyyttään. Esimerkiksi lapsen toimintaympäristössä tapahtuvat henkilövaihdokset ovat As-lapselle helpompia sietää, kun muut visuaalisen struktuurin osatekijät (aika, paikka, tila ja tekeminen) säilyvät ennallaan.
5. Visualisoidulla struktuurilla voidaan vähentää lapsen stereotyyppisiä ja omituisia käyttäytymismalleja ja näin parantaa hänen sopeutumistaan sosiaaliseen ympäristöön.
6. Eristäytymisen ja passiivisuuden sijaan visualisoitu strukturointi antaa As-lapselle mahdollisuuden osallistua ja toimia.

(Ikonen 1998, 173.)

9.5 Strukturointiin perustuvia opetusmenetelmiä

TEACCH- menetelmä. TEACCH- menetelmän on kehittänyt Eric Schopler. Menetelmä on kokonaisvaltainen opetusmenetelmä, jossa arviointi- ja kuntoutustoimintaan on yhdistetty tieteellinen tutkimus ja työntekijöiden koulutus. Pääperiaatteet TEACCH- menetelmässä ovat seuraavat:

1. yhteiskuntaan sopeutumisen parantaminen
2. työntekijöiden ja vanhempien kiinteä yhteistyö
3. diagnosointi ja arviointi
4. kuntouttamisen perustana on strukturoitu opetus
5. liikkeelle lähdetään lapsen orastavista taidoista
6. kuntoutusohjelma perustuu teoriataustaltaan kognitiiviseen ja käyttäytymisen teoriaan
7. henkilöstön koulutus.

(Ikonen 1998, 174; ks. myös Schopler, Mesibov & Kuncze 227-256.)

TEACCH- menetelmä on hyvin laaja ja kattaa kaikki elämän osa-alueet. TEACCH- menetelmän avulla lapsi voidaan ottaa huomioon yksilöllisesti ja hänen taitonsa voidaan kartoittaa tarkasti siihen kehitetyillä testeillä (mm. CARS ja erilaiset älykkyyttä ja sopeutumista mittaavat testit). Opetuksessa keskeistä on kommunikointi ja oppilaan vahvojen puolien korostaminen. Lasten vanhempien tietoa arvostetaan kuntoutusta suunniteltaessa, ja he toimivat yhteistyössä pedagogiikan asiantuntijoiden ja ammattihenkilöiden kanssa. Nämä yhdistämällä saadaan toimiva strukturoitu kokonaisuus kullekin lapselle. Vanhemmille annetaan konsultointiapua ja koulutusta TEACCH- menetelmästä, jotta he pystyisivät paremmin toimimaan lastensa kanssa eri tilanteissa ja myös opettamaan heitä. Tärkeä osa ammattihenkilöstön ja vanhempien yhteistyöstä on emotionaalisen tuen saaminen. Menetelmässä olennaisia asioita ovat strukturoitu opetus ja kuntoutus. Tavoitteena on parantaa lapsen toimimista itsenäisesti ensin lähiympäristössään ja myöhemmin laajemmassa toimintaympäristössä. Kun lapsi on oppinut struktuurin ja sen työskentelytavat, vaihdetaan henkilöitä ja tehtäviä, jotta harjoiteltavat asiat eivät liiaka kytkeytyisi samoihin paikkoihin ja henkilöihin. TEACCH- menetelmään kuuluu merkit-

tävänä osana myös niin sanottu käänteinen integraatio. Tämä tarkoittaa sitä, että ympäristön pitäisi sopeutua As-lapsen tarpeisiin sen lisäksi, että As-lapsi sopeutuu ympäristöönsä. Yhteisön jäseneksi integroitumiseen ei riitä yksinomaan kuntoutus ja opettaminen, vaan ympäröivältä yhteiskunnalta vaaditaan myös palvelujen kehittämistä ja lisäämistä. (Ikonen 1998, 174- 176; Kerola 1997, 42-45; ks. myös Schopler, Mesibov & Kuncze 227-256.)

Lovaasin menetelmä. Lovaasin menetelmän on kehittänyt norjalaissyntyinen O. Ivar Lovaas. Lovaasin menetelmä perustuu käyttäytymisanalyyttiseen ja –terapeuttiseen näkemykseen sekä behavioristiseen ärsyke- reaktio- ehdollistamiseen ja yleistämiseen. Lovaasin menetelmän mukaan opetuksen pääperiaatteita ovat:

1. opetuksen on tapahduttava niin pitkälle kuin mahdollista lapsen kotona ja koulussa eli lapsen normaaliympäristössä
2. opetus rakentuu eri osapuolten tiiviille yhteistyölle
3. opetus toteutetaan hyvin johdonmukaisesti
4. opetus perustuu operantin oppimisen lainalaisuuksiin.

(Ikonen 1998, 176- 178.)

Opetuksen tarkoituksena on korjata niin sanottuja käyttäytymispuutteita ja vahvistaa merkityksellistä ja myönteistä käyttäytymistä. Lovaasin kehittämä autististen lasten opetus- ja terapiaohjelma koostuu kuudesta askeleesta:

1. Oppimiseen valmistautuminen

- suotuisa opetustilanne
- hyvän kontaktin luominen
- kuuntelu- ja keskittymiskyvyn kehittäminen
- paikallaan istumisen opettelu
- kaikkien aistialueiden harjaannuttaminen

2. Varhaisten kommunikatiivisten valmiuksien opettaminen

- kommunikaatio sosiaalisen vuorovaikutuksen edellytyksenä
- huomio kiinnitetään imitaatioon, kommunikaatioon, motorisiin harjoituksiin ja ohjeiden noudattamiseen

3. Omatoimisuuteen liittyvien perusvalmiuksien opettaminen

- päivittäiset taidot keskeisellä sijalla

4. Ympäristön toimintojen ja jokapäiväisten elämäntilanteiden kannalta merkityksellisten kommunikatiivisten valmiuksien opettaminen

- kieltä opitaan ymmärtämään ja tuottamaan päivittäisten toimintojen yhteydessä
- opetellaan nimeämään lapselle tuttuja esineitä lähiympäristössä
- opetellaan noudattamaan ohjeita sekä opetellaan vastaamaan kysymyksiin

5. Monimutkaisten kommunikatiivisten asioiden opettaminen

- pyritään laajentamaan lapsen käsitteellistä ymmärryskykyä, ilmauksellisia valmiuksia ja ilmaisun laatua
- kiinnitetään huomiota mielekkään puheen vahvistamiseen
- opetellaan matemaattisia peruskäsitteitä

6. Maailmankuvan laajentaminen

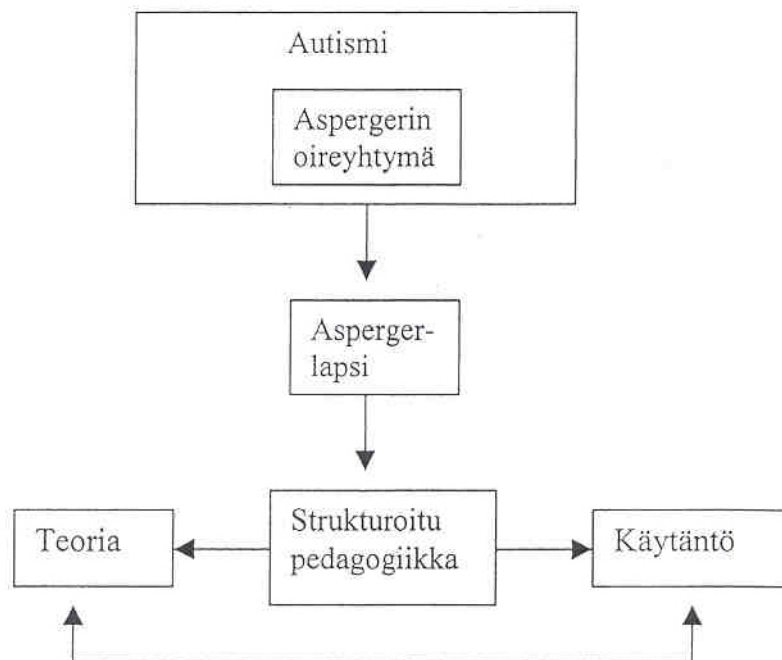
- lapsen kokemusmaailmaa pyritään laajentamaan harjoittelemalla opittuja taitoja luonnollisissa yhteyksissä
- huomiota kiinnitetään sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen kanssakäymisen harjoitteluun sekä sosiaalisten pelkojen voittamiseen.

(Ikonen 1998, 176- 178.)

Lovaasin askeleet ovat hierarkkisessa järjestyksessä ja opetus etenee periaatteessa askel askeleelta hyödyntäen operantin ehdollistamisen menetelmiä. Opetuksen edellytyksenä on, että kaikki osallistujat osaavat toimia opettajina. Opetustavoitteet jaetaan pieniin osatavoitteisiin ja niitä harjoitellaan osa kerrallaan. Tehtäväketjun itsenäinen hallinta on opetuksen lopullisena tavoitteena. Opettajia ja tilanteita vaihtamalla pyritään opitut asiat yleistämään ja siirtämään opittu taito uusiin tilanteisiin. Myös ei-toivottua käyttäytymistä, kuten stereotypioita, aggressioita ja pakkotoimintoja voidaan tämän menetelmän avulla vähentää. Menetelmä on vaativa, sillä oikein toteutettuna se sitoo paljon henkiöstöä ja edellyttää hyvin intensiivistä työskentelyä lapsen kanssa useita tunteja päivässä. Vanhemmatkin joutuvat antamaan oman työpanoksensa ja sitoumuksensa asiaan. Vanhempien lisäksi myös ulkopuolisia kuntouttajia tarvitaan. (Ikonen 1998, 176- 178.)

10 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Aspergerin oireyhtymää, As-lapsen yksilöllisiä piirteitä ja kehitystä sekä strukturoinnin käyttöä normaalin koulupäivän puitteissa autistisilla lapsilla. Tutkimuksen viitekehystä voidaan kuvata seuraavan kuvion avulla.



KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys

Strukturoitu pedagogiikka on opetusmalli, joka perustuu järjestelmälliseen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Mm. TEACCH ja Lovaas ovat strukturoidun pedagogiikan opetusmalleja. TEACCH ja Lovaas opetusmallit sisältävät ohjeita siitä, miten aika, paikka, tehtävät ja henkilöt tulisi oppilaalle strukturoida. Näitä opetusmalleja ei kuitenkaan voida sellaisenaan siirtää ja toteuttaa käytännössä, vaan opettaja joutuu soveltamaan niissä annettuja ohjeita oppilaiden yksilöllisten tarpeiden, osaamisen ja tilanteiden mukaan.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sitä, miten strukturoitua opetusmallia toteutetaan autististen oppilaiden luokassa Tarkoituksena oli myös selvittää, mitä strukturoidun opetusmallin toteuttaminen opettajalta vaatii. Tutkimusmenetelmänä käytettiin videointia ja haastattelua. Videoinnin tarkoituksena oli kuvata autististen lasten normaalia koulupäivää strukturoidun opetuksen puitteissa. Haastattelun tarkoituksena oli saada tietoa siitä, miten opettaja kokee strukturoidun opetusmallin toteuttamiseen osana omaa työtään.

Haastattelukysymykset syntyivät tarkastellessani strukturoidun pedagogiikan teoriaa. Lukiessani strukturoidusta pedagogiikasta minusta alkoi tuntua, että strukturointi on vaivalloista, aikaa vievää ja ammattilaisten työtä. Nykyään erilaisia oppilaita sijoitetaan kuitenkin normaaliluokkiin ja opettajalla tulisi olla valmiudet vastaanottaa ja opettaa myös tällaisia oppilaita. Tulevassa opettajan ammatissani myös minulla tulee olla valmiudet opettaa erilaisia oppilaita. Strukturoidun pedagogiikan menetelmien tuntemisesta voisi tällöin olla hyötyä. Sen vuoksi valitsin tutkimusaiheekseni strukturoinnin ja sen vuoksi halusin kysyä opettajalta strukturoinnin käytännön toteutukseen liittyviä kysymyksiä. Lisäksi halusin tietää, osallistuvatko lasten vanhemmat strukturoinnin suunnitteluun ja ketä muita mahdollisia yhteistyötahoja opettajalla on.

Haastattelukysymykset olivat:

1. Miten lapsen alkutilanne kartoitetaan ennen strukturoinnin aloittamista?
2. Toteutetaanko strukturointia jonkin tietyn ohjelman mukaan? Jos toteutetaan, niin kuinka tarkkaan?
3. Osallistuvatko vanhemmat lapsensa strukturoinnin suunnitteluun ja toteutukseen? Miten vanhemmat osallistuvat?

4. Ketkä muut osallistuvat strukturoinnin suunnitteluun eli opettajan yhteistyötahot?
5. Miten strukturoinnin käyttäminen näkyy opettajan työssä ja koulupäivän suunnittelussa? Onko se työlästä?
6. Miten päivä opettajan mielestä meni?

11 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Autismia ja Aspergeriä on jonkin verran tutkittu aikaisemminkin ja sen vuoksi valitsin tutkimusaiheekseni sellaisen alueen, jota en ole nähnyt vielä tutkittavan. Strukturoinnin valitsin aiheekseni myös siksi, että minulla voi tulevaisuudessa työssäni olla hyötyä strukturointiin liittyvistä tiedoista ja sitä kautta voin hyödyntää sitä myös työssäni. Tutkimusaiheeni rajasin siis strukturointiin ja siihen, miten sitä käytetään tavallisen koulupäivän aikana autistisilla lapsilla. Strukturointi oli osa opetuksen ja oppimisen arkipäivää. Se oli läsnä kaikkialla ja koko ajan. Se oli niin luonnollista, että sitä piti eri tilanteista joskus oikein kaivaa saadakseen sen näkyviin.

Olin puhelimitse yhteydessä useampaan autistisia ja As-lapsia opettavaan opettajaan. Asperger-luokista ja autististen oppilaiden luokista sain tietoa internetistä. Sopivan tutkimusluokan löytäminen oli vaivalloista. Syy oli se, että autistiset ja As-lapset ovat herkkiä kaikille muutoksille ja vieraille ihmisille. Toinen syy oli se, että kevät oli jo pitkällä ja sopivan päivän löytäminen oli hankalaa. Halusin valita videoitavaksi päiväksi lapsille normaalin päivän siksi, että tutkimuksen tavoitteena oli selvittää strukturoinnin käyttöä käytännön opetustilanteissa. Pohdin kauan sopivan luokan valintaa. Teenkö tutkimukseni autistisessa luokassa vai As-luokassa? Päädyin autistiseen luokkaan, koska autistisessa luokassa, molempien luokkien opettajienkin mielestä, toteutettiin struktu-

rointia systemaattisemmin kuin As-luokassa. Sopiva koulu, luokka ja päivä löytyi. Videointi ja haastattelu tehtiin samana päivänä.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, sillä halusin tutkia luonnollista tilannetta. Luonnollista tilannetta ei periaatteessa voida järjestää kokeeksi eikä siinä voida kontrolloida läheskään kaikkia vaikuttavia tekijöitä (Metsämuuronen 2000, 14). Laadullisessa tutkimuksessa on kyse vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä, eikä niinkään etukäteen hahmotetun teorian testauksesta. Vaikka tällainen laadullinen tutkimus korostaa aineistokeskeisyyttä, ei tutkija ole tutkimusprosessin alkuvaiheessa ”tabula rasa” eli tyhjä taulu. Tutkimuksen kulkua ovat tällöin suuntaamassa tutkijan teoreettiset näkökulmat ja vähitellen käsitteellistyvät näkemykset tarkasteltavana olevan ilmiön luonteesta. (Aaltola & Valli 2001, 68.) Minun tutkimuksessani tutustuin ensin teoriaan ja vasta sitten lähdin havainnoimaan aihettani kentälle. Yhtenä syynä tähän oli se, että halusin rajata tutkimusaiheeni sopivaan ja minua itseäni kiinnostavaan aiheeseen. Toinen syy oli se, että minulla alkoi aika olla vähissä tutkimuksen teon suhteen. Halusin saada tutkimuksestani tiiviin paketin.

Etnometodologia. Termi etnometodologia viittaa erityisen aihepiirin tutkimiseen: arki-tiedon tutkimukseen sekä niiden menettelytapojen ja ajatuskulkujen tutkimiseen, joilla tavalliset yhteiskunnan jäsenet ymmärtävät elinolojaan, toimivat niissä ja vaikuttavat niihin. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkija ei tutki ketään ulkokohtaisesti jonkin teoriasensa kautta, vaan paremminkin tutustuu tilanteeseen ja koettaa ymmärtää sitä analyttisesti. (Heritage 1996, 15-19.) Tutkimuksessani halusin nimenomaan tutkia autismioppilaiden normaalia koulupäivää ja sitä, miten koulupäivä on strukturoinnin puitteissa rakennettu ja toteutettu. Tutkimuksessani minä tutustuin ensin strukturoinnin teoriaan ja vasta sitten lähdin tutkimaan sitä videoinnin ja haastattelun avulla. Strukturoinnin teorian tunteminen ennen varsinaisen tutkimuksen tekemistä oli mielestäni tutkimukselle eduksi. Tietoni strukturoinnista auttoivat minua suuntaamaan huomioni strukturoinnin oleellisimpiin asioihin.

Havainnointi. Tutkimuksessani oli etnometodologian piirteitä. Käytin tutkimusmenetelmänä havainnointia ja havainnoinnin kohteena oli arkipäivän toimintoja. Havainnoin luokassa tapahtuvaa toimintaa ilman varsinaista osallistumista. Minun oli tarkoitus laittaa video sopivaan kohtaan luokassa jalustan päälle nauhoittamaan. Luokka oli kuitenkin

kin pieni ja jokainen nurkkakin oli käytössä. Päätin kuvata kamera koko ajan kädessäni saadakseni mahdollisimman monipuolisen kuvauksen luokan tapahtumista. Se, että jallustan käyttömahdollisuutta ei ollut, sulki pois mahdollisuuteni tehdä havainnoistani muistiinpanoja paikan päällä. Muistiinpanoja päivän tapahtumista kirjasin paperille päivän päätteeksi ollessani junamatkalla kotiin. Havainnointiaineistossani tuli hyvin esille autistisen koululuokan arkipäivään liittyvät rakenteet ja prosessit. Havainnointimateriaali sisälsi myös luokassa ilmenevää käytännöllistä arkitietoa; mitkä asiat päivässä tehtiin rutiininomaisesti ja tottuneesti. Samoin esille tuli luokan normit ja se, millaiset asiat horjuttavat heidän normaalia, hyvin pitkälle etukäteen ennakoitua päiväänsä. Autististen oppilaiden päivä rakentuu pitkälti ennakkointiin ja asioiden toistumiseen samanlaisena. Päiväjärjestyksestä poikkeaminen saattaa aiheuttaa oppilaalle ongelmia. Muutoksia päiväjärjestykseen tulee kuitenkin joskus, niinpä muutoksia opetellaan varta vasten sietämään ja hyväksymään. Autistisilla oppilailla muutoksiin tottuminen vaatii pitkäaikaista opettelemista. Tietyt rutiinit ja vakiintuneet käytännöt luovat autistiselle oppilaalle turvallisuuden tunnetta ja mahdollistaa uusien asioiden opettelemisen. Millainen on sitten autististen lasten sosiaalinen vuorovaikutus ja miten se rakentuu? Tähän minun on vaikea vastata jo senkin vuoksi, että tutkimukseni kesto oli lyhyt. Autistisilla lapsilla ilmenee häiriöitä sosiaalisessa kanssakäymisessä ihmisten kanssa sekä häiriöitä kielellisessä kommunikoinnissa. Tämän vuoksi kommunikointia ja sosiaalista vuorovaikutusta täytyy näiden lasten kanssa harjoitella.

Tutkimusmateriaalia lähdin työstämään heti seuraavan viikon aikana. Katsoin havainnointivideon kolmeen kertaan ja tein siitä muistiinpanot. Olen kirjoittanut paperille videon tapahtumat sopiviin osiin (aamukokouminen, työskentely jne.). Sen jälkeen katsoin nauhan vielä uudelleen ja kirjoitin jokaisen puheenvuoron eli litteroin nauhan. Tämän jälkeen katsoin nauhan vielä kerran ja kirjoitin, miten nämä käytännössä näkemäni asiat liittyvät teoriaosuudessa kirjoittamaani strukturoinnin teoriaan ja millä tavalla strukturointi päivän toimissa ilmenee.

Haastattelu. Tutkimusmenetelmänä käytin havainnoinnin lisäksi haastattelua. Haastattelin sen luokan opettajaa, jossa olin tekemässä videohavainnointia strukturoinnista. Haastattelu ei ollut luonteeltaan strukturoitu haastattelu eikä oikeastaan puolistrukturoitu tai avoinkaan haastattelu. Strukturoitu haastattelu on yleensä lomakehaastattelu. Haastattelussani ei ollut käytössä lomaketta. Puolistrukturoitua haastattelua kutsutaan

myös nimellä teemahaastattelu (Hirsjärvi&Hurme 2000, 48). Teemahaastattelussa haastattelu kohdistuu ennalta valittuihin teemoihin, mutta siinä ei ole tarkasti määritelty kysymysten muotoa tai esittämisjärjestystä (Metsämuuronen 2000, 42). Haastattelussani olin miettinyt kysymykset etukäteen ja haastattelutilanteessa pitäydyin niissä. Avoin haastattelu puolestaan on olemuksellaan lähellä keskustelua. Haastatteluni oli kuitenkin näistä haastattelumuodoista eniten teemahaastattelun kaltainen kohdennetuin teemoineen, vaikka haastattelukysymykset olivatkin etukäteen mietitty.

Haastattelu on keino, jolla pystytään lähestymään toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta. Vielä paremmin kokemuksiin päästään sisälle, jos haastatteluun liitetään videointia tai kuvien tuottamista. Haastattelu on luonteeltaan avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tilanne. Haastattelukysymysten tulisi olla avoimia siten että, vastaukset olisivat kuvailevia ja kertomuksenomaisia. Teemahaastattelulla ei saada hyvää tietoa kokemuksista ja avoimessakin haastattelussa jokainen kysymys jossain määrin rajaa ja ohjaa haastateltavaa. Yleisellä käsitteellisellä kielellä esitetty kysymys ohjaa vastaamaan käsitysten ja mielipiteiden tasolla. Käsitykset eivät kuitenkaan aina ole omien kokemusten reflektiossa syntyneitä. Suuri osa yksilön käsityksistä on kotoisin yhteisöstä. Kokemus on aina omakohtainen, mutta käsitys ei välttämättä ole. Kokemukset saavutetaan parhaiten, kun puhutaan mahdollisimman konkreettisesti. (Aaltola & Valli 2001, 35-36.)

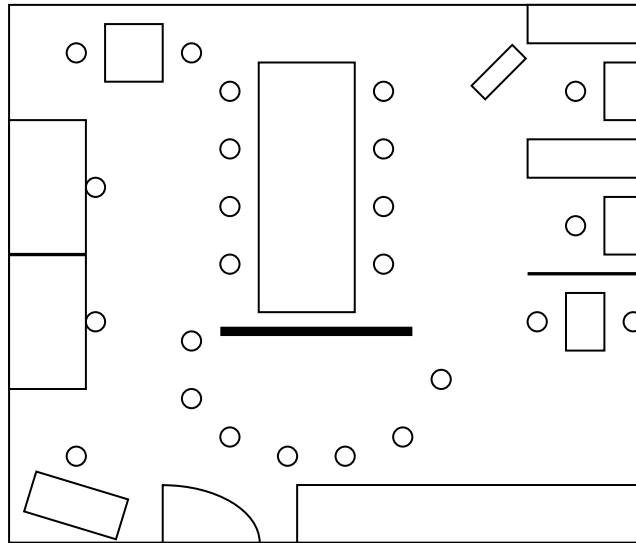
Tutkittavan asian esituttuus oli minulle välttämätöntä tehdessäni haastattelua. Tutkittavan koettu elämä vaikuttaa tutkimuksen tekoon ja varmasti myös sen tuloksiin. Omassa tutkimuksessani se oli hyvin selvästikin havaittavissa. Ei tätä tutkimusta olisi voinut tehdä, jos siihen ei olisi tutkittavan koettu elämä saanut vaikuttaa. Tutkittava oli itse muokannut työnsä ja luokkansa oman elämänsä ja kokemuksensa opettamalla tavalla. Haastattelun avulla sain konkreettista ja käytännönläheistä tietoa asiasta, josta olin ennemmin vain kirjasta lukenut. Ennen haastattelua minulla oli strukturoinnista sellainen ennakkokuva, että se on hyvin suuri prosessi, jota ei ihan kuka tahansa pysty toteuttamaan ja että siihen tarvitaan ensin koulutusta ja valtavan paljon työtä onnistuakseen. Haastattelu antoi kuitenkin erilaista tietoa ja hiukan tavallaan mursi ennakkokuvaani. Haastattelutilanne oli avoin ja mukava keskustelu. Haastattelukysymykset olin miettinyt strukturoinnin näkökulmasta. Teorian vahvistamisen lisäksi tein sellaisia kysymyksiä, joilla selvitin, mitä strukturointi käytännössä tarkoittaa opettajan työssä. Halusin tietää

strukturoinnin vaativuudesta ja siitä, että pystyisikö normaalin luokan opettaja käyttämään sitä omassa työssään.

Haastattelunauhan kuuntelin ensin kertaalleen läpi. Nauhan laatu ei ollut paras mahdollinen. Testasin nauhurin kotona ennen haastattelua ja osasin varautua siihen, että nauhurin täytyy olla mahdollisimman lähellä puhujaa hyvän kuuluvuuden saavuttamiseksi. Istuin opettajan kanssa luokan ison pöydän ääressä vastakkain. Heti haastattelun aloittamisen jälkeen huomasin, että olin sijoittanut nauhurin liian kauas meistä puhujista. Siirsin nauhurin pöydän keskelle opettajan ja minun väliini. Haastattelun litteroin heti tutkimustani seuraavana päivänä. Halusin tehdä litteroinnin heti, koska tällöin haastattelu oli minulla aivan tuoreessa muistissa. Haastattelusta halusin käyttää suoria lainauksia antaakseni tutkimuksen lukijoille mahdollisimman aidon vaikutelman haastattelusta ja siitä saaduista tiedoista.

12 KUVAUS

Aamupiiri klo 8.00- 8.30. Olin keskiviikkoamuna tutkimuskoululla hyvissä ajoin. Oppilaat tulivat kouluun klo 7.30- 8.00. Sitä ennen ehdin laittaa videokameran valmiiksi ja tutustua hiukan etukäteen luokkaan ja luokan henkilökuntaan. Luokassa oli opettajan lisäksi kolme avustajaa ja yksi harjoittelija. Luokka ei ollut kovin suuri. Seinänvierustat oli varustettu pöydillä ja kaapeilla. Pöytien yläpuolella oli hyllyjä, jotka olivat täynnä tehtävillä varustettuja koreja. Jokainen kori oli numeroitu hyvin tarkasti. Tämä helpottaa avustajia ja opettajaa löytämään oikeat tehtävät juuri niille varatuista koreista. Luokkaan oli muutamalla avohyllyllä rajattu kahdelle oppilaalle oma rauhallinen työskentelypiste. Huoneen keskellä oli pitkä pöytä ja pöydän ympärillä oli tuoleja. Huoneeseen oli lisäksi järjestetty kaksi sellaista pöytää, jossa oppilas ja opettaja voivat istua kasvotusten tehdä tehtäviä yhdessä (KUVIO 2). Luokassa oli myös oma tietokone. Avustajat tekivät omia valmistelujaan päivää varten. Oppilaita alkoi pikkuhiljaa saapua luokkaan. Luokassa oli viisi poikaa ja yksi tyttö. Ikäjakauma luokassa oli 10-13 vuotta. Olen vaihtanut luokan oppilaiden, opettajan ja avustajien nimet. Oppilaille oli laitettu tuolit puoliympyrään ja päivänavausta varten iso aamupiiritaulu.



KUVIO 2 Luokan pohjapiirros

Minuun tai videokameraan oppilaat eivät juurikaan kiinnittäneet huomiotaan. Opettaja kertoi tämän johtuvan siitä, että juuri tässä luokassa käy paljon harjoittelijoita ja muita vierailijoita. Opettaja tuli luokkaan ja oppilaat istuivat puoliympyrässä. Kaikki olivat aivan hiljaa. Päivä alkoi sillä, että opettaja sanoi rauhallisella äänellä jokaiselle oppilaalle henkilökohtaisesti huomenta.

***Opettaja:**” Hyvää huomenta, Väinö.”*

Väinö kävelee opettajan luo, kättelee opettajaa katsoen häntä silmiin.

***Väinö:**” Huomenta.”*

Väinö kävelee takaisin omalle paikalleen puoliympyrään.

***Opettaja:**” Kaisa.”*

Kaisa kävelee opettajan luo. Opettaja kättelee Kaisaa.

***Opettaja:**” Hyvää huomenta.”*

***Kaisa:**” Huomenta.”*

Kaisa kättelee opettajaa katsoen häntä silmiin. Sitten Kaisa palaa omalle paikalleen.

***Opettaja:**” Samuli. Hyvää huomenta.”*

Samuli kävelee opettajan luo.

Samuli: ” Hyvää huomenta. ”

Kättelyn jälkeen Samuli palaa omalle paikalleen.

Opettaja: ” Kaapo. ”

Kaapo kävelee opettajan luo ja ojentaa opettajalle kätensä.

Kaapo: ” Huomenta. ”

Opettaja: ” Hyvää huomenta. ”

Kaapo kävelee takaisin omalle paikalleen.

Opettaja: ” Jussi. ”

Jussi kävelee opettajan eteen. Ja kättelee opettajaa.

Jussi: ” Hyvää huomenta. ”

Opettaja: ” Hyvää huomenta. ”

Jussi palaa paikalleen istumaan.

Opettaja: ” Aamos. ”

Aamos kävelee opettajan luo ja kättelee opettajaa.

Aamos: ” Hyvää huomenta. ”

Opettaja: ” Hyvää huomenta. ”

Kättelyn jälkeen ruvettiin täyttämään aamupiiritauluk. Opettaja otti lapun, jossa luki toukokuu. Hän näytti sitä oppilaille ja kysyi oppilaan nimeä käyttäen:

Opettaja: ” Mikä kuukausi? Samuli muistatkos? ”

Opettaja näyttää Samulille lappua, johon on kirjoitettu toukokuu. Samuli vastaa opettajan kysymykseen.

Samuli: ” Toukokuu. ”

Opettaja: ” Toukokuu. ”

Opettaja: ” Aamos. Kuinka mones päivä? ”

Opettaja näyttää Aamokselle lappua, jossa on numero 21.

Aamos: ” Kaksitoista. ”

Opettaja: ” Kaksikymme... ”

Aamos: ” Kaksikymmentäyksi. ”

Opettaja: ” Hyvä. ”

Sitten opettaja laittoi lapun kiinni isoon tauluun kuukauden paikalle. Taulussa ja näissä lappusissa on tarrakiinnike niin, että ne voidaan irrottaa ja kiinnittää aina uudestaan.

Seuraavaksi mietittiin, mikä päivä oli eilen, mikä päivä on tänään ja mikä päivä on huomenna.

Opettaja: ” Jussi. ”

Opettaja näyttää Jussille lappua, jossa lukee: eilen oli.

Jussi: ” Eilen oli tiistai. ”

Opettaja: ” Eilen oli tiistai. ”

Opettaja laittaa tarralapun isoon tauluun kiinni ja ottaa käteensä lapun, jossa lukee: tänään on.

Samuli: ” Tänään on tiistai. ”

Opettaja ei ehtinyt esittää kysymystä, kun Samuli jo vastasi siihen. Opettaja laittaa tarralapun tauluun kiinni.

Opettaja: ” Samuli. Mikä seuraavaksi? ”

Samuli: ” Keskiviikko. ”

Opettaja: ” Kaapo. ”

Opettaja näyttää Kaapolle lappua, jossa lukee: huomenna on.

Kaapo: ” Huomenna on torstai. ”

Opettaja laittaa tarralapun kiinni tauluun ja ottaa seinäkalenterin käteensä. Opettaja näyttää oppilaille, mikä kuukausi ja mikä päivä on tänään. Sen päivän kohtaan laitetaan viiva.

Useasti opettaja käytti juuri sitä tapaa, että hän ensin sanoi oppilaan nimen ja kysyi vasta sitten, kun oli saanut oppilaan huomion. Taulun avulla käytiin läpi myös päivän lämpötila ja senhetkinen sää kuvasympolein. Myös tulevan päivän ohjelma käytiin yhdessä taululla läpi.

Opettaja: ” Jussi. Kuinka paljon kello on, kun koulu alkaa? ”

Jussi: ” Kymmenen. ”

Jussin vastaus ei ollut oikea. Opettaja kysyy uudelleen.

Opettaja: ” Jussi. Katso päiväjärjestyksestäsi. ”

Opettaja kävelee Jussin luo ja kääntää hänen päätänsä seinällä olevaan päiväjärjestykseen.

Opettaja: ” Koska koulu alkaa? Koska? ”

Jussi: ” Kahdeksan aamupiiri. ”

Opettaja: ” Kahdeksalta alkaa aamupiiri. Tule laittamaan kello kahdeksaan. ”

Opettaja: ” Kello kahdeksan alkaa koulu. Nyt on aamupiiri. ”

Opettaja siirtää kellon viisarit puoli yhdeksään.

Opettaja: ” Kuinka paljon kello nyt on, Väinö?”

Väinö: ” Puoli yhdeksän.”

Opettaja: ” Puoli yhdeksän. Mitä tehdään puoli yhdeksältä, Väinö?”

Väinö: ” Työt alkaa.”

Opettaja: ” Työt alkaa silloin ja...”

Opettaja siirtää viisarit kello yhdeksään.

Opettaja: ” Aamos.”

Aamos: ” Aamos.”

Opettaja: ” Mitä kello on nyt?”

Aamos: ” Yhdeksän.”

Opettaja: ” Yhdeksän. Kello yhdeksän on välipala, mutta ennen välipalaa kello yhdeksän käydään salissa. Pikaisesti.”

Seuraavaksi opettaja tiedustelee lapsilta heidän osoitteensa. Opettajalla on kädessään laput, joissa on kirjoitettuna jokaisen oppilaan osoite. Opettaja kävelee oppilaan eteen ja kysyy: ” Väinö. Mikä on sinun osoitteesi?” Väinö kertoo opettajalle osoitteensa, jonka jälkeen opettaja näyttää Väinölle kaikki osoitelaput yhtä aikaa. Väinön täytyy itse löytää niistä oma osoitteensa. Väinö saa ottaa oman osoitelappunsa käteensä. Samalla tavalla opettaja kysyy osoitetiedot jokaiselta oppilaalta. Aamos ei jaksa olla hiljaa ja kuunnella. Yksi avustajista antaa hänelle kaksi lappua. Toisessa lukee ”ole hiljaa” ja toisessa ”kuuntele”.

Samalla tavalla käydään läpi myös jokaisen oppilaan ikä ja luokka-aste. Opettaja edelleen kävelee jokaisen oppilaan eteen, kertoo hänelle: ” Tänään, Kaisa, sinä saat avustajaksesi Janin.” Kaisa ottaa Janin nimeä vastaavan nimilapun opettajalta. ”Tänään, Kaapo, sinä saat avustajaksesi Kimin.” Ja näin se jatkuu, kunnes kaikille on avustaja nimetty. Jussin kohdalla toimittiin toisin.

Opettaja: ” Ja Jussi otti?”

Jussi: ” Riitta.”

Opettaja: ” Ei. Katso taulultasi.”

Jussi nousee ylös ja kävelee takanaan olevan oman henkilökohtaisen päiväjärjestyksensä luo. Opettaja menee Jussin viereen.

Opettaja: ” Väinö ja Jussi. Kenen nimi siinä on vieressä?”

Jussi: ” Jani.”

Opettaja: ” Jani?. Kuka on sun ja Väinön vieressä?”

Jussi: ” Väinö Kaija.”

Opettaja: ” Väinö Kaija?”

Opettaja kääntää Jussin kasvoja lähemmäksi päiväjärjestystä ja näyttää sormellaan.

Jussi: ”Inka.”

Opettaja: ”Niin! Meni vähän sekaisin.”

Opettaja palaa luokan eteen, ja Jussi istuu takaisin omalle paikalleen. Sitten kierros jatkuu. Nyt oppilailla on siis kädessään osoite-, ikä-, luokka- ja avustajalappuset. Jokainen käy vuorollaan kiinnittämässä ne isoon aamupiiritauluun oman nimensä ja kuvansa kohdalle oikeaan järjestykseen. Opettaja ottaa käteensä isoja lappuja, joissa on yksittäisiä kirjaimia. Kirjain- äänne- vastaavuuden harjoittelu on tarkoitettu vain Samulille, joten muut eivät tähän kyselyyn vastaa, mutta kuuntelevat kylläkin.

Oppilaat ovat olleet yhteisellä retkellä, josta opettajalla oli valokuvia. Opettaja kysyi oppilailta, että mistä kuvat ovat, missä kuvat on otettu? Jokainen oppilas sai katsoa kuvia. Kuvien katselun jälkeen kuunneltiin Jussin valitsemaa musiikkia. Jussi oli valinnut musiikiksi ”Raisu villi hevonen”. Ennen musiikin alkamista Aamos sai tulla sytyttämään kynttilän ja valot sammutettiin. Kun musiikki loppui, kynttilä sammutettiin ja valot sytytettiin. Aamupiirin päätteeksi opettaja toivotti kaikille oppilaille yhteisesti hyvää koulupäivää. Oppilaat toivottivat myös opettajalle hyvää koulupäivää, ottivat omat tuolinsa, veivät ne omille työskentelypaikoilleen ja aloittivat työskentelyn.

Työskentely klo 8.30- 8.45. Oppilaat siirtyivät omille paikoilleen ja kaikki aloittivat oman työskentelynsä. Panin merkille, että kukaan ei kysynyt, että mitä pitää tehdä eikä kukaan ollut sen näköinen, että ei tiedä, mitä pitäisi seuraavaksi tehdä. Kaksi poikaa työskenteli koritehtävien parissa omissa sopeissaan. Yksi pojista teki oman pöytänsä ääressä hänelle merkittyjä koritehtäviä, samoin teki luokan ainut tyttö. He istuivat samassa pöydässä vierekkäin, mutta heidän välissään oli pieni sermi. Molemmille oli pöydän vasempaan reunaan laitettu tarrakiinnityksellä numerolappuja ylhäältä alaspäin. Työskentely eteni siten, että oppilas otti ylimpänä olevan numeron käteensä, laittoi sen pöydän alla olevan laatikoston oveen siihen varatulle paikalle (laatikossa on sama numero). Sen jälkeen oppilas avaa laatikon, johon on valmiiksi laitettu jokin tehtävä. Oppilas ottaa tehtävän ja tekee sen. Kun hän on saanut tehtävän valmiiksi, hän laittaa sen omalla pöydällään olevaan valmistehtäväkoriin. Sitten hän ottaa pöydällä olevista numeroista seuraavan, laittaa sen seuraavan laatikon oveen, jossa on sama numero, ottaa uuden tehtävän, tekee sen, laittaa valmiin tehtävän sille varattuun koriin jne. Jos oppilas on saanut kaikki tehtävät tehtyä ennen tunnin loppumista, hän kysyy neuvoa hänelle

aamupiirissä varatulta avustajalta. Avustaja antaa hänelle lisätehtävän. Kaksi oppilasta työskenteli omissa sopeissaan. Tämä auttaa heitä keskittymään omaan työskentelyynsä. Myös heille on merkitty pöytään numerot ylhäältä alaspäin. Heillä ei tilan vähyden vuoksi ole käytössään laatikoita pöydän alla, vaan heillä on hylly, jossa on vastaavin numeroin merkittyjä koreja. Opettaja ja avustajat kiertelivät katsomassa oppilaiden työskentelyä. Opettajat purkivat oppilaiden valmiiksi saamat tehtävät ja samalla havainnoivat, miten oppilas oli tehtävässään onnistunut. Opettaja ja avustajat tekivät tehdyistä tehtävistä merkinnät oppilaiden seurantakaavakkeisiin.

Parityö. Jos oppilaalle oli päiväjärjestykseen merkitty aamupiirin jälkeen parityö, se ei mielikuvani mukaan tarkoittanut, että oppilaat olisivat keskenään tehneet parityötä. Se tarkoitti sitä, että oppilas harjoittelee erilaisten tehtävien tekemistä yhdessä hänelle varatun avustajan kanssa. Uusia tehtäviä harjoitellaan niin kauan avustajan kanssa, että oppilas pystyy suorittamaan tehtävän ilman apua. Kun oppilas selviytyy niistä itsenäisesti, ne siirretään hänelle itsenäiseksi työskentelyksi eli koritehtäväksi.

Tapahtumatunti klo 8.45- 9.00. Tutkimuspäivänä koulussa oli pieni yhteinen tapahtumatunti salissa. Yksi koulun työntekijöistä oli menossa naimisiin. Hänelle laulettiin, toivotettiin onnea ja ojennettiin kukkakimppu. Oppilaille oli päiväjärjestykseen merkitty tämä tapahtuma, eikä se tuottanut kenellekään ongelmia.

Välipala klo 9.00- 9.15. Yhdelle oppilaista oli päiväjärjestykseen merkitty apulaisen esiliina. Se tarkoittaa sitä, että tämä oppilas toimii opettajan apulaisena, kun katetaan välipalapöytää luokkaan. Opettaja kysyy jokaiselta oppilaalta henkilökohtaisesti, että mitä hän haluaa välipalaksi. Tarjolla oli puuroa, maitoa, hilloa ja leipää. Tarkoituksena on, että oppilas ymmärtää, mitä häneltä kysytään ja hän osaa vastata opettajalle haluamansa välipalan. Sama apulainen auttaa opettajaa korjaamaan välipalan pois pöydästä ja hän vie ruokakärryt takaisin keittiöön. Kaapon eteen pöydälle oli laitettu paperi, jossa oli kuvin merkitty tarjolla olevat välipala-ainekset. Kun tuli Kaapon vuoro, näytti hän sormella haluamaansa ruokakuva. Jussilla oli pieni vihko, johon hänelle oli kirjoitettu erilaisiin tilanteisiin sopivia vastauksia ja kysymyksiä. Jussi oli syönyt välipalansa.

Opettaja: ” Oletko Jussi valmis?”

Jussi ei osannut vastata opettajan kysymykseen.

Opettaja: ” Katso vihkostasi:”

Jussi otti vihkonsa ja etsi sieltä sopivaa vastausvaihtoehtoa.

Jussi: ” Oletko valmis?”

Opettaja: ” Niin, minä kysyin sinulta. Mitä vastaat siihen?”

Jussi selaa vihkoaan uudelleen.

Jussi: ” Olen valmis.”

Opettaja: ” Hyvä.”

Työskentely klo 9.15- 10.00. Välipalan jälkeen oppilaat siirtyivät työskentelemään heille merkityn ohjeen mukaan. Ne, jotka tekivät aamupäivällä itsenäistä työskentelyä, saattoivat nyt tehdä yhdessä aikuisen kanssa parityöskentelyä. Ne, jotka tekivät aamupäivällä parityöskentelyä, saattoivat nyt tehdä itsenäistä työskentelyä. Yksi oppilaista työskenteli tietokoneen parissa yhdessä avustajan kanssa.

Kävely klo 10.00- 11.15. Työskentelyn jälkeen oppilaat lähtivät avustajien kanssa yhdessä kauppaan ostamaan sukkahousuja tulevaa esitystä varten. He menivät kauppaan kävellen. Minä en osallistunut kaupassakäyntiin, vaan opettajan toivomuksesta haastattelin häntä sillä aikaa, kun oppilaat olivat kävelyllä. Aikaa oli käytettävissä noin puoli tuntia.

Ruokailu klo 11.15- 11.45. Kävelyn jälkeen oppilaat tulivat luokkaan, pesivät kätensä ja lähtivät ruokalaan syömään. Odotin koko päivän, että varmasti jossakin vaiheessa syntyy jokin konfliktitilanne, mutta mitään normaalista poikkeavaa ei tapahtunut. Käsienspesu jonossa, ruokailuun odottaminen jonossa, ruoan ottaminen ja itse ruokailutapahtuma sujuivat rauhallisesti ja mukavassa ilmapiirissä. Yhdelle oppilaalle tuotti hie-man ongelmia syödä makkarakeitossa olevia porkkananpaloja. Tilanne selvisi avustajan rauhallisen jutustelun ja selittämisen voimin.

Vapaa- aika klo 11.45- 12.05. Ruokailun jälkeen oppilailla oli noin puoli tuntia vapaata aikaa. Siihen oli erikseen varattu huone. Vapaa- aikahuoneessa oli nurkkaus, jossa oli patjoja ja tyynyjä lattialla. Huoneessa oli myös erilaisia leluja ja kirjoja. Tänä aikana ei ollut pakko olla vapaa- aikahuoneessa, vaan omassa luokassa tai käytävälläkin sai olla.

Vapaa- aikana oppilaat saivat leikkiä leluilla, lukea kirjoja, piirtää tai vain oleskella. Jonkin verran oppilaat leikkivät keskenään, mutta aika paljon he kuitenkin puuhastelivat omissa oloissaan. Vapaa- aikahuoneessa oli yhtä aikaa myös muiden luokkien oppilaita mutta ei kuitenkaan niin paljoa, että tila olisi tuntunut ahtaalta tai täydeltä.

Päiväpiiri klo 12.05- 12.15. Päivä alkoi lähestyä loppuaan. Kaksi luokan pojista lähti teknisiin töihin toiselle koululle. Heidät haettiin taksilla ja mukaan lähti avustajia. Muut neljä oppilasta kokoontuivat yhteisen pöydän ympärille omaan luokkaansa. Opettaja otti pöydälle pienen taulun, jossa oli myös tarrakiinnikkeet. Päiväpiirissä käytiin päivän tapahtumat läpi käyttäen apuna samoja kuva- ja sanalappuja, joita käytettiin aamupiirisäkin.

Opettaja: ” Mikä päivä tänään on? Samuli. ”

Samuli: ” Keskiviikko. ”

Opettaja: ” Keskiviikko. ”

Opettaja: ” Kaapo! ”

Opettaja näyttää Kaapolle työskentelyä kuvaavaa lappua. Kaapo on rauhaton ja äänтелеe. Kaapolle on laitettu painoliivi päälle sen vuoksi, että Kaapon olisi helpompi tuntea itsensä ja sitä kautta rauhoittua.

Opettaja: ” Mitä aamulla tehtiin? Kaisa kuulitko? ”

Kaisa ei vastaa opettajan kysymykseen. Opettaja odottaa.

Opettaja: ” Ensin tuli? ”

Avustaja istuu Kaapon vieressä ja auttaa häntä löytämään oikean vastauksen kuva ja sana paperilta.

Avustaja: ” Mikä, mikä se on? Sano, mikä se on. ”

Kaapo on rauhaton mutta näyttää aamupiiriä vastaavaa kuvaa omalta paperiltaan avustajan avulla. Opettaja laittaa pöydällä olevaan pieneen tauluun aamupiiriä vastaavan kuvan

Opettaja: ” Aamupiiri ensin. Mitäs Samuli teki aamupiirin jälkeen? ”

Samuli: ” Töitä. ”

Opettaja: ” Töitä. Ensin töitä. ”

Opettaja: ” Entäs Kaisa. Mitä sä teit aamupiirin jälkeen? ”

Kaisa: ” Tein aamupiirin jälkeen.... ”

Opettaja: ” Mitä teit aamupiirin jälkeen? ”

Kaisa ei osaa vastata opettajan kysymykseen. Opettaja näyttää Kaisalle lappua, jossa on kuva parityöskentelystä ja siinä lukee parityö.

Opettaja: ” Mitä sinä teit? ”

Kaisa: ” Janin kanssa parityö. ”

Opettaja: ” Janin kanssa parityötä. Hienosti sanottu. Mitä Aamos teki? ”

Aamos: ” Töitä. ”

Opettaja laittaa niin parityötä kuin yksilötyötäkin kuvaavat laput tauluun kiinni.

Opettaja: ” Selvä. Sulla oli töitä. Aamos. Mitä teit töiden jälkeen? ”

Aamos: ” Tapahtumatunti. ”

Opettaja: ” Niin. Se hetki aika oltiin salissa. Voidaan laittaa siihen se tapahtumatunti. Yhdessä käytiin salissa. Kaisa. Mitä me onnitettiin? ”

Kaisa: ” Lissua onnitettiin. ”

Opettaja: ” Lissua onnitettiin. Minkä takia? ”

Kukaan ei osannut vastata. Opettaja antoi oppilaiden rauhassa miettiä.

Opettaja: ” Minkä takia Lissua onnitettiin? ”

Opettaja antoi oppilaiden vielä hetken miettiä.

Opettaja: ” Lissulla on lauantaina häät. Lissu on morsian. Morsiamella on kaunis puku ja kukkasia kädessä. No mitä seuraavaksi, kun tultiin luokkaan? Samuli, mitä seuraavaksi? ”

Samuli: ” Haettiin välipala. ”

Opettaja: ” Kyllä, kuka haki välipalan? ”

Samuli: ” Minä. ”

Opettaja: ” Sinä. No, mitä sinä toit sieltä? ”

Samuli: ” Puuroa. ”

Opettaja: ” Puuroa? Ja ... Mitä puuron päälle laitoit? ”

Samuli: ” Hilloa. ”

Opettaja: ” Hilloa ja maitoa. ”

Opettaja laittaa välipalaa vastaavan kuvan tauluun kiinni.

Opettaja: ” Ja välipalan jälkeen? ”

Samuli: ” Parityötä. ”

Opettaja: ” Parityötä ja sitten... Kenen kanssa? ”

Samuli: ” Sinun. ”

Opettaja: ” Niin, minun kanssa. Aamos. ”

Aamos: ” Aamos. ”

Opettaja: ” Oliko sinulla paritöitä? ”

Aamos: ” Oli. ”

Opettaja: ” Kenen kanssa teit? ”

Aamos: ” Teijan. ”

Opettaja: ” Kaapo. Oliko sulla? ”

Kaapo on edelleen hyvin rauhaton ja äänтелеe kovaan ääneen.

Opettaja: ” Kaapo. Kenen kanssa teit töitä? ”

Kaapon vieressä istuva avustaja ja opettaja osoittavat avustajaa. Kaapo ei katso avustajaa. Opettaja kääntää Kaapon päätä avustajan suuntaan ja avustajaa osoittaa itseään.

Avustaja: ” Kato. Mua kato. Tänne. ”

Kaapo: ” Mervi. ”

Opettaja: ” Mervin kanssa. ”

Opettaja laittaa parityötä kuvaavan kuvan tauluun.

Opettaja: ” Mitäs sitten töiden jälkeen? Mihin lähdit? ”

Samuli: ” Kävelylle. ”

Opettaja: ” Joo. Kävelitte kauppaan. Mitä sieltä ostettiin? ”

Kaisa: ” Mä ostin sukat kaupasta. ”

Opettaja: ” Sukkahousut Kaisan esitykseen. Kyllä. Väinö yritti väittää mulle, ettei ostettu mitään. Turha sit on lähtee kauppaan. ”

Avustaja: ” Niin ja käytiin kukkakaupassa matkan varrella ja Väinö näki ku mä ostin kukkasen. ”

Opettaja: ” Hän ei varmaan osannut selittää Kaisan sukkahousuja. ”

Avustaja: ” Kaisa. Kerro opettajalle kenet sä näit kaupassa? ”

Kaisa: ” Näin kaupassa? ”

Avustaja: ” Niin, kenet näit? ”

Kaisa: ” Mervin. ”

Avustaja: ” Niin, me oltiin yhdessä. Mut kenet sä näit? ”

Kaisa: ” Ailan. ”

Avustaja: ” Aila, ai hänen nimi oli Aila. Selvä. ”

Opettaja: ” Ai, oliko siellä tuttuja? ”

Avustaja: ” Joo, äidin kavereita, eiks ollu? ”

Kaisa: ” Joo. ”

Avustaja: ” Joo. Hän tuli Kaisaa heti halaamaan. ”

Opettaja: ” Ai kiva. ”

Avustaja: ” Ja sit hän kerto, et äiti oli just lähtenyt kaupasta. ”

Opettaja: ” Kas ku että sattunu samaan aikaan. ”

Avustaja: ” Oltais melkein voitu törmätä. ”

Opettaja laittaa kävelyä vastaavan kuvan tauluun kiinni.

Opettaja: ” Mitäs kaupan jälkeen? Kaisa. Mitä teit kaupan jälkeen? ”

Kaisa: ” Syömään. ”

Opettaja: ” Kyllä. Mitä ruokaa oli? ”

Kaisa: ” Makkarakastike. ”

Opettaja: ” Ei ollut makkarakastike. Mitä ruokaa meillä oli? ”

Kaisa: ” Porkkanaa. ”

Opettaja: ” Samuli. ”

Samuli: ” Perunoita. ”

Opettaja: ” Keitto... ”

Samuli: ” Keittoperunoita. ”

Opettaja: ” Makkarakeittoa. ”

Samuli: ” Makkarakeittoa. ”

Opettaja: ” Makkarakeittoa missä oli perunoita ja porkkanoita. Ruokailun jälkeen? ”

Kaapo näyttää omasta paperistaan sormellaan vapaa- aikaa esittävää kuvaa.

Avustaja: ” Joo. Hienoa.”

Aamos: ” Vapaa- aika.”

Opettaja: ” Vapaa- aika. Mitä teit siellä?”

Aamos: ” Luin kirjaa.”

Opettaja: ” Luit kirjaa. Mitä sinä Kaisa teit?”

Kaisa: ” Leikin...”

Opettaja: ” Autotalolla?”

Kaisa ei osaa tarkentaa vastaustaan.

Opettaja: ” Samuli. Mitä sinä teit? Samuli? Peuhasitko sinä. Ainakin se välillä näytti siltä. Hyvä! Ja nyt on päiväpiiri. Ja mitäs seuraavaksi?”

Opettaja laittaa vapaa-aikaa ja päiväpiiriä esittävät laput tauluun.

Kaapo: ” Puutyö.”

Opettaja: ” Nyt ei ihan oo sitä puutyötä. Me ei mennä sinne puutyöluokkaan. Meillä on vähän askartelujutut kesken. Mutta ennen...Mutta ennen ku mennään askarteluihin kerron vielä, että huomenna aamulla taksi vie taas sinut Koivuun, sinne isolle koululle. Taas mennään ensin kävelemään ja sitten syödään välipalaa siellä ja linja- autolla tullaan taas takaisin tänne. Mutta nyt tehdään askartelua.”

Tekninen työ/askartelu klo 12.15- 13.00. Kun kuluneen päivän tapahtumat oli käyty läpi, jatkettiin aikaisemmin aloitettua askartelutyötä. Oppilaat olivat edellisellä askartelutunnilla tehneet taikataikinasta erilaisia eläinhahmoja ja maalanneet ne värikkäiksi. Tällä tunnilla oppilaat hakivat ulkoa hiekkaa, kiviä, käpyjä ja oksia, jotka sitten laitettiin yhteen yhteiseen pahvilaatikkoon. Kaapo oli edelleen hyvin rauhaton ja laitto sormiaan koko ajan suuhunsa. Avustaja haki luokkaan moottoripyöräkypärän. Kaapo laitettiin istumaan yhteisen pöydän ympäriltä hieman kauemmas. Kaapolla oli edelleen painoliivi päällä ja hänelle laitettiin moottoripyöräkypäri päähän. Muut oppilaat jatkoivat työskentelyään. Yksi pojista sai levittää hiekan laatikon pohjalle ja loput tarvikkeet oppilaat sommittelivat yhdessä. Lopuksi oppilaat laittoivat laatikkoon myös omat eläinhahmonsansa. Tähän askartelutuntiin päättyi oppilaiden koulupäivä.

13 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA

Luokan tilat olivat tarkasti strukturoitu. Kovin paljoa luokassa ei ollut muuntelun mahdollisuuksia ja rauhallista yksilötyöskentelytilaakin olisi saanut olla enemmän. Sermit ja hyllyt toimivat kuitenkin hyvin pienessäkin tilassa tilan jakajina. Vaikka käytössä olevat tilat olivatkin pienet, helpottivat tilannetta oppilaiden tehtävien ja työskentelymuotojen ennalta suunnittelu ja järjestäminen. Työskentelyn suunnitteluun ja toteuttamiseen vaikutti myös oppilaiden yksilölliset tarpeet, jotka omalta osaltaan asettivat tilan strukturoinnille tietyt raamit.

Aamulla, kun oppilaat tulivat luokkaan, oli tuolit laitettu puoliympyrään ja iso aamupiiri taulu oli asetettu valmiiksi tuolien eteen. Tämä antoi oppilaille visuaalisen vihjeen tulevan toiminnan sisällöstä. Oppilaat tiesivät heti istua omalle paikalleen puoliympyrään ja he tiesivät, miten päivä alkaa. Opettaja kätteli jokaisen oppilaan henkilökohtaisesti ja hyvää huomenta toivotettiin molemmin puolin.

Aamupiiri. Aamupiirissä strukturoitiin aika, tila, työskentely ja henkilöt tulevalle päivälle. Oppilas kokee luokan ilmapiirin ja olonsa turvalliseksi, kun hän tietää, mitä kuluvana päivänä tapahtuu, missä tilassa ollaan, kuinka kauan tapahtumat kestävät, mitä tapahtuman tai tehtävän jälkeen tehdään, missä järjestyksessä tapahtumat päivän aikana etenevät ja ketkä aikuiset oppilaan kanssa työskentelevät. Näiden tapahtumien strukturoinnissa käytettiin apuna puhutun kielen rinnalla kuva- ja sanalappuja. Aika strukturoitiin käyttämällä apuna kolmiulotteista askarreltua kelloa. Kellon avulla käytiin samalla läpi aamupäivän ohjelma. Kuukausi, päivämäärä ja viikonpäivä havainnollistettiin kalenterin ja sanalappujen avulla. Henkilöt strukturoitiin siten, että opettaja kertoi oppilaille sen aikuisen nimen, joka on kuluvan päivän oppilaan apuna. Sitten opettaja näytti

oppilaalle listan, jossa oli kaikkien luokassa työskentelevien aikuisten nimet. Oppilas valitsi sen nimilapun listasta, jossa luki hänen avustajansa nimi. Näin jokainen oppilas tiesi heti aamulla, keneltä aikuiselta voi käydä kysymässä apua, jos tulee kysyttävää tai muita ongelmia. Ennen iltapäiväpiiriä ei oppilaiden kanssa yhdessä mietitty, mitä tapahtuu seuraavaksi, vaan he kävivät itse katsomassa tapahtumat omasta päiväjärjestyksestään. Varsinkin aamupiirissä ja iltapäiväpiirissä korostui strukturoinnin behavioristinen luonne. Tutut asiat toistettiin uudelleen ja uudelleen. Myös työskentelyssä käytettiin hyödyksi toistoja. Samaa asiaa harjoiteltiin niin kauan, että se varmasti osattiin.

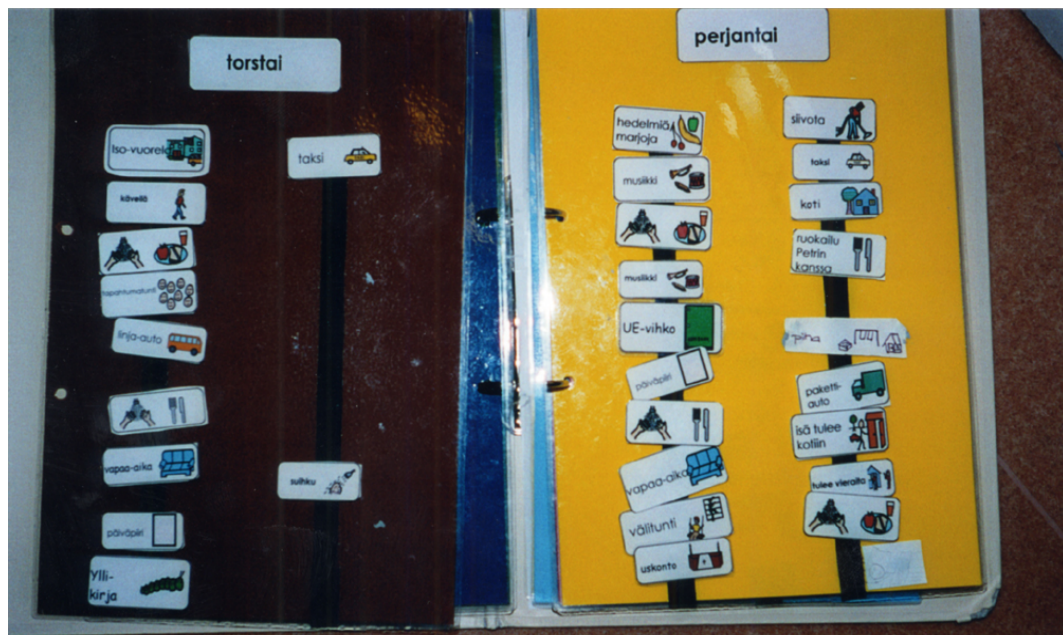
Aamupiiri toistuu joka aamu samanlaisella kaavalla. Toistojen myötä toiminnoista alkaa tulla rutiininomaisia, opittuja toimintoja. Aamupiirissä harjoiteltiin toistojen avulla oppilaille tärkeitä asioita kuten sosiaalista kanssakäymistä, kielellisiä ilmauksia, ajan ja tapahtumien hahmottamista ja ennakoimista sekä oppilaiden omaan henkilökohtaiseen elämään liittyviä asioita (ikä, luokka, osoite). Lisäksi aamukokoontumisessa varmistetaan oppilaiden tietoja jokapäiväisestä elämästä; mikä viikonpäivä, mikä kuukausi, mikä kalainen ilma ulkona on.

As-oppilailla ja autismioppilailla on ongelmia ymmärtää puhuttua kieltä ja myös itse tuottaa kieltä ja sanoja. Tällöin visuaalinen strukturointi toimii kommunikoinnin apuna ja tukee sitä (KUVA 1). Toisen luokan oppilaiden naulakoiden yläpuolella oli myös pukeutuminen strukturoitu kuvin ja sanoin. Oppilaan naulakon yläpuolelle oli laitettu allekkain kuva- ja sanalapuilla puettavat vaatteet siihen järjestykseen kuin oppilas ne pukee päälleen. Samoin oli vessassa. Käsienpesutapahtuma oli kerrottuna kuvilla ja sanoilla lavuaarin yläpuolella siinä järjestyksessä kuin oppilas sen tekee: avaa hana, kastele kädet, ota saippuaa, hiero saippua käsiin, huuhtelee kädet, sulje hana, kuivaa kädet. Visuaalisen strukturoinnin avulla oppilas pystyy toimimaan itsenäisemmin ja tätä kautta vähentää riippuvuuttaan aikuisesta. Lisäksi visuaalinen strukturointi antaa oppilaalle mahdollisuuden osallistua ja toimia sen sijaan, että hän eristäytyisi ja olisi passiivinen.



KUVA 1. Kuva ja sana

Visuaalista strukturointia käytettiin paljon. Jokaisen oppilaan päiväjärjestys oli koottu kuvasta ja kuvaa vastaavasta sanasta. Päiväjärjestykseen oli päivän tapahtumat koottu allekkain siihen järjestykseen kuin oppilas ne päivän aikana koki (KUVA 2).



KUVA 2. Päivästrukturi

Oppilailla oli käytössään kansiot, joissa oli jokaiselle viikonpäivälle oma sivunsa. Näille sivuille oli kerätty kuva- ja sanalapuilla päivän tapahtumat. Oppilaat ottivat nämä kansiot kotiin mukaan viikonlopuiksi (KUVA 3). Opettaja kertoi:

” Toiset täyttää niitä kansioita sillä tavalla, et siellä kotona tukena. Osan kanssa sit siten, et kun ne tulee maanantaina kouluun, niin me voidaan lukea yhdessä ja voidaan jutella siitä, mitä he on tehny viikonloppuna. Toki ne kuvat on myös oppilaita varten, eli he muistavat, he voivat kertoa. Mutta myöskin meitä varten, et aikuiset tietää mitä asioita on tapahtunut. Koska voi käydä niin, et kun kysyy jotain: ”Olitko kaupassa?” ”Joo.” Vaikka välttämättä ei olekaan käynyt missään. Eli just se vahvistus ja harjoitellaan sitä keskustelua, asioista kertomista niin aikuisen täytyy olla varma siitä, että se asia on todella tapahtunut. Muuten siinä ei ole mitään mieltä. Usein vastaus on joo.”



KUVA 3. Visuaalinen päiväjärjestyskansio

Strukturoinnin tavoitteena on parantaa lapsen toimimista itsenäisesti aluksi lähiympäristössään. Se, että strukturointia käytetään myös kotona, antaa mahdollisuuden lapsen itsenäisempään toimimiseen ja helpottaa vanhempien ja lapsen välistä toimimista. Lasten mukana koteihin menevät kansiot mahdollistavat myös koulun ja kodin välisen yhteistyön. Kotona tiedetään, mitä koulussa on tehty ja koulussa puolestaan tiedetään, mitä lapsi on tehnyt viikonloppuna. Kuten opettajan kommentista voidaan huomata, on oppilaan ja opettajan välisen keskustelun kannalta hyvä, että kansioon kerätään myös viikonloppun tapahtumat.

Tiedustelin opettajalta hänen kokemuksiaan vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Osallistuvatko vanhemmat strukturoinnin suunnitteluun ja mikä heidän osuutensa on?

” Oppilaille tehdään HOJKS. Niissä aina sitten käydään läpi, mikä on se struktuuri, jota täällä tarvitaan, mitä koti tarvii, heidän omia toiveita. Missä tilanteissa sitä tarvitaan? Oppilaat voivat olla hyvinkin tarkkoja, millaista struktuuria siellä kotonakin. Jotku ei tarvitse kotona juurikaan mitään, jotkut tarvii tilanteiden mukaan. Arki menee ihan hyvin, mutta sitten kun tulee jokin poikkeama, normaalista poikkeava, niin silloin käytetään. Yleensä ne koulun kautta toimitetaan koteihin ne kuvat. Yhdessä mietitään, että mitä missäkin tilanteessa.”

Strukturoitu pedagogiikka kattaa siis laajemmankin alueen kuin vain sen, miten sitä koulussa toteutetaan. Vanhemmat toimivat yhteistyössä ammattihenkilöstön kanssa ja strukturointia suunnitellessa arvostetaan vanhempien tietoja lapsestaan.

Kysyin opettajalta haastattelussa, että onko heillä käytössään jokin strukturointia ohjaava ohjelma ja kuinka tarkkaan he sitä käyttävät? Onko heillä käytössään esimerkiksi TEACCH- ohjelma?

” TEACCH:n mukaanhan tämä koko strukturointi on. TEACCH han tarkoittaa juuri strukturoitua opetusta. Et koulutuksesta se pohja on tähän tullut. Ei tähän mitään sellaista tarkkaa mallia ole. Onhan se TEACCH:n mukaista. Käytännön kokemuksen opettamaa paljon,

*myöskin sellasta omaa kokemusta. Ja kun on aina se tilanne, että asi-
oihin ei ole yhtä oikeaa ratkaisua, jokainen autisti on niin erilainen.
Jokaisen kohdalla, on mietittävä ihan erilainen oman sovelluksensa.
Yksilöllistäminen jokaisen kohdalla.”*

Opettajan vastauksesta käy ilmi, että strukturoinnin kivijalkana on TEACCH- ohjelma, mutta sitä ei välttämättä toteuteta kaikilta osin aivan kirjaimellisesti. Jokainen oppilas on erilainen ja tilanteet ovat vaihtelevia. Myös opettajan kokemukset ja tapa työskennellä muokkaavat opetusta.

Työskentely. Kaapolle ja Aamokselle oli siis tehty luokkaan sermien ja hyllyjen avulla omat rauhalliset työskentelypisteet. Opettaja ja avustajat olivat laittaneet heille hyllyille valmiiksi koritettavia. Heille oli pöydän kanteen tarranauhaan laitettu numerot 1,2,4,6. Numerot olivat allekkain. Kaapo otti pöydältä ylimpänä olevan numeron, etsi hyllystään korin, jossa oli sama numero, laittoi numeron korissa olevaan tarranauhaan kiinni ja otti korista sinne varatun tehtävän. Kun Kaapo oli saanut tehtävän valmiiksi, hän laittoi sen valmiit tehtävät - koriin, otti pöydältä seuraavan numeron, etsi sitä vastaavan korin jne. Samoin toimi Aamos. Vaikka Aamoksella olikin oma rauhallinen työskentelypisteensä, oli hänellä keskittymisvaikeuksia. Avustaja laittoi Aamokselle kuulosuojaimet korville, ettei Aamos kuulisi luokassa olevaa pientä hälinää. Aamos olisi kaivannut vielä rauhallisempaa yksilötyöskentelytilaa. Sitä ei kuitenkaan ollut, vaan ratkaisuja täytyi keksiä ja kehittää oman luokahuoneen sisällä. Aamoksen ja Kaapon hyllyjen reunassa oli teipattuna heidän päiväjärjestyksensä ja heille oli vielä selkeyden vuoksi laitettu punaiset nuolet osoittamaan sitä kohtaa, jossa juuri sillä hetkellä mentiin. Kummallakin pojalla oli hyllyn reunaan teipattu myös itsenäisten töiden seuranta-kaavake. Muillakin oppilailta oli samanlaiset kaavakkeet. Strukturointiin kuuluu tärkeänä osana tarkka, monipuolinen ja säännöllinen oppilaan arviointi. Oppilaiden työskentelyn aikana opettaja ja avustajat havainnoivat oppilaiden itsenäistä työskentelyä. Lisäksi opettaja ja avustaja purkavat oppilaiden tekemät tehtävät ja sitä kautta he havaitsevat, onko tehtävät tehty oikein. Näiden havaintojen pohjalta he tekevät merkintöjä seuranta-kaavakkeisiin. Seuranta-kaavakkeesta opettaja ja avustajat näkevät heti, mitä tehtäviä on viimeksi tehty ja kuinka paljon. (LIITE 2) Lisäksi kaavake kertoo, miten oppilas on tehtävistään selvinnyt, tarvitseeko hän vielä lisäharjoitusta ja tukea vai sujuuko tehtävä jo itsenäisesti. Mikäli kaavakkeessa on useampia merkintöjä siitä, että oppilas tarvitsee tukea, otetaan kysei-

nen tehtävä uudelleen parityöskentelyyn ja sitä harjoitellaan uudelleen aikuisen kanssa yhdessä. Jos tehtävän kohdalla on merkintöjä sen sujuvuudesta, voidaan alkaa harjoitella uutta tehtävää, ensin parityöskentelyssä ja sitten itsenäisesti koritehtävänä.

Konstruktivistisessa oppimisprosessissa oppija kokemuksensa kautta rakentaa tietoa. Oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota sekä jäsentää sitä aikaisempiin tietoihinsa ja näkemyksiinsä nivoutuen. (<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/konstr2.htm>.) Tutkimusluokan oppilaiden tehtävät oli tarkkaan etukäteen mietitty. Oppilaat harjoittelevat sellaisia asioita, joihin heidän edellytyksensä ja osaamisensa antavat mahdollisuuden. Oppilaat eivät tosin itse valikoi informaatiota mutta varmasti tulkitsevat ja jäsentävät sitä aikaisempiin tietoihinsa.

Avustajilla oli luokassa tärkeä rooli. He toimivat opettajan kanssa tiiviissä yhteistyössä, toimivat oppilaiden apuna, purkavat tehtyjä tehtäviä ja toimivat parityöskentelyissä oppilaiden opettajina. Kysymykseen, ketkä kuuluvat opettajan yhteistyötahoihin, sain vastaukseksi:

”Luokkatiimi. Avustajat. Saattaa olla, että puheterapeutti sillä tavalla konsultoivana, antaa vinkkejä. Hän käy täällä koulussa katsomassa, mitä me tehdään ja antaa kommunikaatiokeinoja.”

Samalla tavalla kuin Kaapo ja Aamos työskentelivät myös Väinö ja Samuli. He tekivät itsenäisiä koritehtäviä. Erona oli se, että Väinö ja Samuli eivät tarvitseet omaa rauhallista tilaa, vaan he istuivat pidemmän pöydän ääressä pieni sermi välissään. Väinö ja Samuli pystyivät itsenäisesti suoriutumaan omista tehtävistään, eikä heidän keskittymistään häirinnyt pieni taustamelu. Erona oli myös se, että heillä ei ollut hyllyillä olevia koreja, vaan heidän koritehtävänsä olivat pöydän alla olevissa laatikoissa. Väinölle ja Samulille tehtävät olivat ”koritehtäviä” vaikka ne eivät olleetkaan konkreettisesti koreissa. Valmiit tehtävät he laittoivat pöydällä olevaan valmiit tehtävät –koriin. Väinö sai hänelle varatut tehtävät tehtyä valmiiksi ennen tunnin loppumista. Avustaja antoi hänelle lisätehtävän. Jussi teki parityöskentelyä aamupäivällä avustajan kanssa.

Oppilaat olivat iältään ja taidoiltaan erilaisia, joten he myös harjoittelivat hyvin erilaisia tehtäviä esim. kirjoitusharjoituksia, tunnistustehtäviä, lajittelutehtäviä ja ”tee mallin

mukaan” –tehtäviä. Tutkimusluokan työtavoissa oli behaviorismin piirteitä. Samaa tehtävää harjoiteltiin niin kauan, että oppilas selviytyi siitä itsenäisesti ilman suurempia virheitä. Konstruktivismin piirteitä tuli esiin tehtävien ja tavoitteiden asettelussa. Oppilaiden harjoittelemat tehtävät olivat tarkasti etukäteen mietitty käyttäen apuna oppilailla olevia seuranta-kaavioita. Opettajan oppilaalle suunnittelemat tehtävät myötäilivät oppilaan aikaisempia tietoja ja osaamista. Haastattelussa kysyin opettajalta, että onko heillä käytössään valmiita tehtäväkansioita vai tekevätkö he tehtävät itse. Vastaukseksi sain:

”Ei todellakaan! Ne on ite räätälöity. Muutamilla oppilailla on kirja käytössä. Erityisopetuksessa ei ole materiaalia sillä tavalla saatavissa. Kuitenkin niitä toistokeroja tarvitaan paljon, sen takia kopiokone on kovassa käytössä. Samoja tehtäviä tehdään useamman kerran ennen kuin ne sujuu. Äidinkielenkirjat menee vähän aikaa, mutta sitten alkaa tulla sellaisia sanoja kuin kudin, sydän on sisäelin. Kuitenkin, kun harjoitellaan puhumista ja kirjoittamista, niin kielen tulisi olla niin arkipäiväistä, jonka vois konkreettisesti osoittaa.”

Opettajan antama vastaus kertoo opetuksen niin behavioristisesta kuin konstruktivistisestakin luonteesta. Tehtäviä harjoitellaan ensin yhdessä aikuisen kanssa ja oppimisessa käytetään hyödyksi toistoja. Kun samaa tehtävää on toistojen kautta opeteltu niin, että oppilas selviytyy siitä itsenäisesti, on aika siirtää tehtävä koritehtäväksi. Behaviorismissa käytetään oppimistulokseen pääsemisessä toistoja ja palkitsemista. Tutkimusluokassa käytettiin toistojen avulla oppimista hyödyksi monessakin tilanteessa. Aamukokouksissa käytiin aina samat asiat läpi, samoja tehtäviä harjoiteltiin uudelleen, päiväpiiri toistuu joka päivä samanlaisena jne. Opettaja palkitsi oppilasta oikeasta vastauksesta sanalla ”hyvä.” Palkitsemisena oppilas ehkä koki myös sen, että tehtävä alkoi sujua parityöskentelyssä niin hyvin, että se siirrettiin itsenäiseksi koritehtäväksi. Toistoja tehtävien tekemisessä tarvitaan paljon. Harjoitukset on mietitty yksilöllisesti ja niissä harjoitellaan arkipäivän tilanteisiin liittyviä asioita.

Opettajan ja avustajien työtä helpottaa suuresti se, että käytettävät tehtävät ovat hyvässä järjestyksessä. Luokassa olevilla avohyllyillä oli koreja ja jokaisessa korissa oli tietty numero. Nämä numerot kertoivat luokassa työskenteleville heti, mitä korit sisältävät. Avustajat purkivat, heti tutkittuaan oppilaiden tehtävät, ne takaisin avohyllyllä oleviin

koreihin. Sieltä tehtävä on helppo ottaa, kun sitä seuraavan kerran tarvitaan. Järjestelmällisesti suunniteltu työskentely säästää opettajan ja avustajien aikaa ja työmäärää.

Kysyin opettajalta strukturoinnin suunnittelusta ja siitä, mitä strukturoinnin käyttäminen opettajalta vaatii? Vaatiiko se paljon työtä?

”Ei se paljon vaadi. Se sujuu niin kun. Se on aivan totta, ei tässä ole sillä tavalla et se vaatis mitään erityistä. Heillä on ne päiväjärjestykset jo olemassa. Ne tehtävät, joita tehdään itsenäisissä töissä on valmiina. Tehtävät on numeroitu, on helppo seurata, mikä tehtävä kenelläkin on menossa. Itsenäisiä töitä seurataan koko ajan, välillä tehdään paritöitä ja molempiin on seurantakaavio. Tämä vaatii tiettyä järjestelmällisyyttä. Kaikki sujuu, sitten kun tämä on luotu, mut sen perustaminen ja aloittaminen, siihen liittyy paljon hommaa ja tehtävien tekemistä. Mut ei se joka päivä vaadi tekemistä. Toki täytyy aina tarkistaa seuraava päivä, mitä tehdään, onko tavallinen päivä vai onko jotain erityistä. Kun on tottunut siihen, että asiat mietitään etukäteen. Et ei voi sillä tavalla, et aamulla miettii äkkiä, et tehdäänpä tänään sellainen juttu. Pienten lasten kanssa täytyy hyvinkin tarkkaan pitää kiinni suunnitelmasta. Jos menit aamulla vaihtamaan jokin tehtävän niin kuin ajallinen siirto toiseen kohtaan saattoi olla aivan järkyttävä. Et mun oppilaat siihen jo pystyvät, he voivat itse muuttaa niiden paikkoja. Tässä vaiheessa kenellekään se ei tuota vaikeuksia. Toki poikkeuksiakin täytyy harjoitella, mutta mielellään sellaisilla lapselle mielekkäillä asioilla, silloin ne on helpompi kestää. Aina ei voi tietää, paljonko aikaa menee tehtävien tekoon. Pyritään kuitenkin toimimaan ryhmässä. Tehdään töitä samassa tilassa. Harjoitellaan odottamaan. Istu paikallasi, munakello soimaan viiden minuutin päästä, sitten saat nousta. Kaikki asiat on aikamoisen harjoittelun tulosta.”

Se, että oppilaat ovat erilaisia tiedoiltaan ja taidoiltaan lisää eriyttämisen tarvetta. Myös se, että tehtäviä ei ole oppilaita varten juurikaan valmiina, lisää opettajan työtä. Ajan myötä, kun tehtäviä on kerääntynyt varastoihin ja strukturoitu opetusmalli tulee opetta-

jalle tutuksi, alkaa päiväkohtainen työmäärä vähenemään. Kaiken uuden opettelu vie opettajaltakin oman aikansa.

Tapahutumatunti. Työskentelyn jälkeinen tapahtumatunti salissa sujui ongelmitta. Oppilaita valmisteltiin tulevaan tapahtumatuntiin aamupiirissä. Valmistautuminen muutokseen jo hyvissä ajoin ennen itse tapahtumaa auttoi oppilaita käsittelemään ja hyväksymään päiväjärjestyksestä poikkeavan tapahtuman. Opettajan haastattelusta käykin ilmi, että hänen luokkansa oppilaat pystyvät jo hyvin hyväksymään muutoksia päiväjärjestykseensä. Opettaja painotti kuitenkin, että muutoksien hyväksyminen on kovan harjoittelun tulosta.

Välipala. Strukturoinnin avulla oppilaille opetetaan arkirutiineja. Tarkoituksena on, että oppilaat pystyisivät tulevaisuudessa toimimaan mahdollisimman itsenäisesti. Arkirutiineja harjoiteltiin myös välipalan puitteissa. Välipalalla toimii opettajan apuna yksi oppilas. Apulaisena toimivan oppilaan päiväjärjestyksen päälle oli laitettu apulaista kuvaileva esiliina-kuva. Apulainen kävi hakemassa ruokakärryn ruokalasta ja auttoi opettajaa kattamaan ja siivoamaan ruokapöydän. Apulainen vie myös kärryn takaisin ruokalaan. Tällä kertaa apulaisena oli Samuli. Välipalalla harjoiteltiin kuuntelemista ja kysymykseen vastaamista. Opettaja kysyi oppilaalta, mitä hän haluaa välipalaksi ja oppilas vastasi yhdellä tai kahdella sanalla. Arkipäivän tilanteissa harjoitellaan ja opetellaan, mitä sanotaan missäkin kohtaan. Tavoitteena on antaa oppilaille kommunikoinnin ja käyttäytymisen malleja tulevaisuuden mahdollisimman itsenäiseen elämään. Jussi ei muistanut, mitä kuuluu sanoa, kun on syönyt välipalansa. Jussia kehoitettiin katsomaan vihkosta, joka kulkee hänen mukanaan. Sieltä löytyi juuri siihen tilanteeseen sopiva vuorosana. Kun Jussi on tarpeeksi monta kertaa harjoitellut juuri tähän tilanteeseen sopivaa vuorosanaa, alkaa hän muistaa sen ilman vihkosta tarkistamista. Kaapo käytti apunaan kuva- ja sanalappuja.

Työskentely. Välipalan jälkeen aloitettiin suoraan työskentely. Strukturoitu päiväjärjestys antaa oppilaille mahdollisuuden itsenäisempään työskentelyyn; kukaan ei siis kysynyt, mitä tehdään, vaan kaikille oli seuraava työskentelymuoto selvillä oman päiväjärjestyksensä ansiosta. Strukturoinnin tarjoama turvallisuus antaa oppilaille mahdollisuuden keskittyneeseen ja hyvään työskentelyyn. Oppilaat menivät kukin omalle paikalleen. Jos esim. Väinölle oli merkitty päiväjärjestykseen tietokoneen kuva, meni Väinö

suoraan tietokoneen eteen istumaan. Tänään oli todellakin Väinön vuoro työskennellä tietokoneella hänelle aamupiirissä nimetyn avustajan kanssa. Kaisa ja Jussi tekivät itsenäistä työskentelyä vierekkäisillä paikoilla. Tietokonepöydän ja Jussin ja Kaisan työskentelypöydän väliin oli laitettu aamupiiritaulu jakamaan tilaa. Aamos teki parityöskentelyä avustajan kanssa. Aamos harjoitteli tunnistamaan sana- kuva- vastaavuuksia. Työskentelymuodot oppilaiden keskuudessa vaihtuivat aamupiirin jälkeisen ja välipalan jälkeisen työskentelytuokioiden välillä. Tehtäviä ja henkilöitä vaihtamalla oppilaat totutetaan siihen, että elämään ja toimimiseen tulee muutoksia eikä se ole huono asia.

Ruokailu. Ruokailuun lähdettiin käsienpesun jälkeen. Oppilaat jonottivat käsienpesuun ja ruokailuun. Odotustilanteetkaan eivät tuottaneet kenellekään ongelmia. Luokassa oli jo opittu ruokailuun liittyvät asiat toistojen kautta. Ruokajonossa Kaisa ihasteli hiuksisani olevia kissapampuloita. Oppilaat ottivat itsenäisesti ruoka-annoksen lautaselleen. Ruokailun aikana eivät oppilaat keskustelleet, vaan kaikki keskittyivät omaan ruokailuunsa. Ruokailun jälkeen alkoi oppilaiden vapaa- aika. Väinö ja Jussi lähtivät ruokailun jälkeen puukäsitöihin toiselle koululle parin avustajan kanssa. Väinölle ja Jussille tilanne oli selvä, ja he tiesivät, miten siinä toimia. Jälleen korostuu se, että tehtävien, ajan, paikan ja henkilöiden strukturointi helpottaa oppilaita toimimaan itsenäisesti ja omatoimisesti luoden turvallisen ilmapiirin.

Vapaa-aikatila ei ollut strukturoitu, vaan se oli omavaltainen eli oppilaat saivat itse päättää, mitä haluavat tuona aikana tehdä. Oppilaiden strukturoimaton vapaa-aika on myös harjoittelun tulosta. Aivan yksin he eivät kuitenkaan olleet, vaan vapaa-aikatilassa oli avustaja valvojana. Ulos oppilaat eivät saaneet lähteä. Avustaja ilmoitti oppilaille vapaa-ajan päättyneeksi ja kehotti oppilaita palaamaan luokkaan.

Päiväpiiri. Päiväpiirin ajan oppilaat istuivat luokan keskellä olevan pöydän ympärillä. Myös Kaapo ja Aamos istuivat muiden mukaan. Vaikka Kaapo ja Aamos työskentelevätkin paljon omassa rauhallisessa nurkkauksessaan, on tärkeää myös heidän harjoitella yhdessä olemista. Strukturointi ei siis tarkoita sitä, että kaikki asiat täytyy aina tehdä samalla tavalla. Tavoitteena on totuttaa oppilaat uusiin asioihin, menetelmiin, muutoksiin ja toisten ihmisten kanssa toimimiseen. Tärkeää on vain muistaa se, että oppilas täytyy valmistaa uuteen asiaan ennen sen toteuttamista. Aamos jaksoi keskittyä hyvin, mutta Kaapolla oli vaikeuksia istua hiljaa ja kuunnella. Kaapolle oli laitettu painoliivi

päälle ja hänen vieressään istui avustaja. Päiväpiirissä käytiin samalla tavalla tapahtumia läpi kuin aamupiirissä. Päiväpiirissä kerrattiin, mikä päivä oli meneillään, mitä kulueneen päivän aika oli tapahtunut, mitä oli ollut ruokana, mitä kukin oli tehnyt vapaa-ajallaan ja millä tavalla oppilaat olivat työskennelleet. Päiväpiirissä harjoiteltiin kommunikointia, kysymysten ymmärtämistä ja niihin vastaamista sekä muiden huomioimista. Lisäksi harjoiteltiin keskittymistä ja tapahtumien järjestämistä ajallisesti oikein. Opettaja kertoi oppilaille muutamalla sanalla seuraavasta päivästä. Tällöin oppilaat pysyvät ennakoimaan tulevia tapahtumia, ja heidän on helpompi tulla seuraavana päivänä kouluun.

Strukturoitu opetus näyttää sisältävän vaikutteita myös O. Ivar Lovaasin kehittämästä autististen lasten opetus- ja terapiaohjelmasta. Lovaasin menetelmä perustuu mm. behavioristiseen ärsyke- reaktio- ehdollistamiseen ja yleistämiseen. Lovaasin menetelmässä kiinnitetään huomiota mm. oppimiseen valmistautumisessa hyvän kontaktin luomiseen, kuuntelu- ja keskustelukyvyn kehittämiseen, paikallaan istumisen opettelemiseen ja kaikkien aistialueiden harjaannuttamiseen. Tärkeitä opetuksellisia tavoitteita on lisäksi harjoitella kommunikointia, omatoimisuutta, kielen ymmärtämistä ja tuottamista päivittäisten toimintojen yhteydessä ja kysymyksiin vastaamista. Myös tutkimusluokassa kiinnitettiin hyvän kontaktin luomiseen huomiota. Jokainen oppilas tuli huomioitua henkilökohtaisesti aamupiirissä, kun opettaja kätteli jokaisen oppilaan kanssa. Aamupiirissä harjoiteltiin kuuntelukyvyn kehittämistä ja paikallaan istumista. Kommunikointia, kielen tuottamista ja ymmärtämistä sekä kysymyksiin vastaamista harjoiteltiin aamupiirissä, välipalalla, ruokailussa, päiväpiirissä, vapaa-ajalla ja askartelun parissa. Kaikkien näiden taitojen harjoittelu sulautui osaksi arkirutiineja.

Askartelu. Oppilaat jatkoivat aikaisemmin aloitettua askartelutyötä. Aikaisemmalla kerralla he olivat tehneet taikataikinasta eläinhahmoja. Nyt oli vuorossa yhteisen alustan tekeminen eläimille. Oppilailla oli päiväjärjestyksissään merkintä: askartelu. Heille ei oltu etukäteen kerrottu, että askartelutunnilla lähdetään ulos. Opettajan haastattelussa tuli myös ilmi, että edellä mainitsemani tilanne saattaisi tuottaa joillekin ongelmia. Näille oppilaille se ei tuottanut vaikeuksia, vaikka he eivät ulosmenosta etukäteen tienneetkään. Huomaa, että opettaja tuntee oppilaansa ja tietää, miten paljon he strukturointia tarvitsevat. Oppilaat keräsivät tarvittavat materiaalit ja sitten palattiin takaisin luokkaan. Opettaja oli tuonut ison matalan pahvilaatikon, johon hiekka, kivet, oksat ja kävyt

sommiteltiin. Opettaja määräsi, kuka saa levittää hiekan laatikon pohjalle, kaiken muun oppilaat saivat tehdä niin kuin halusivat. Yhteinen puuhastelu sujui ilman ongelmia. Kaapo oli levoton koko tunnin. Kaapo laitettiin istumaan erillisen pöydän ääreen ja hänelle laitettiin moottoripyöräkypärä päähän. Tämä sen vuoksi, että Kaapo yritti syödä sormiaan ja kypärä vaimensi jonkin verran luokassa olevaa melua. Kaapoa ei yritetty istuttaa pöydässä väkisin, vaan opettaja ja avustaja toimivat tilanteen vaatimalla tavalla ja siirsivät Kaapon istumaan kauemmaksi isosta yhteisestä pöydästä.

Luokan oppilailta strukturoinnin käyttö oli edennyt siihen vaiheeseen, että oppilaat tiesivät, mitä strukturointi on ja miten se toimii. Kysyin opettajalta haastattelussa, että tarkoitus ilmeisesti on koko ajan vähentää strukturoinnin määrää? Opettaja vastasi

” Joo, vähennetään mutta sitä täytyy aina korostaa, että se ei ole mikään itsetarkoitus tämä struktuurin vähentäminen. Ettei mennä sillä tavalla ojasta allikkoon. Että ensin tehdään kova työ, et se rakennetaan ja sit aletaan kovalla vauhdilla purkamaan sitä. Sillä tavalla varovasti maltillisesti, harkiten. Näkee, että oppilaat tekevät ite päiväjärjestyksiä kun he ite hallitsee sen.”

Luokassa tuli esiin oppilaiden yksilölliset tarpeet strukturointiin. Kaapo tarvitsi muita oppilaita enemmän strukturointia ja hän tarvitsi myös muita oppilaita enemmän aikuisen tukea. Mitä enemmän oppilas pystyy itse käyttämään ja säätelemään tarvitsemiaan struktuureja, sitä itsenäisempi oppija hän on. Struktuurit saattavat kuitenkin myöhemmässä vaiheessa olla haittana tai niistä voi muodostua pakonomaisia rutiineja. Opettajan tulisi seuratessaan oppilasta ja hänen edistymistään, olla tarkkaavainen siitä, että oppilas voisi olla valmis luopumaan osasta hänelle laadituista struktuureista. (Kerola 2001, 250.)

Konstruktivismin mukaan ulkoisen maailman havaitseminen tapahtuu valikoivasti ja sitä tulkitaan havaitsijalla jo olemassa olevan viitekehyksen mukaan. Tiedon olemukseen vaikuttaa se kokemusmaailma, näkökulma ja käsitteistö, joka tietoa tarkastelee tai synnyttää. Tietoa ei voi sellaisenaan välittää yksilöltä toiselle, vaan se on jokaiselle persoonallista ja tieto on pohjimmiltaan yksilön kokemusmaailman uudelleen organisoitumista. Konstruktivismin valossa katsottuna ihminen voi oppia vain suhteessa hänen ai-

kaisempaan tietoonsa, jolla on tärkeä merkitys hänen oppimiselleen ja toiminnalleen, oppijalla itsellään on ainakin osittainen kontrolli oppimiseensa. Oppiminen ja opettaminen on tavoitteellisia prosesseja, joita ei voi tutkia tavoitteista irrallisina. Oppimiseen vaikuttaa myös paikka ja ympäristö eli oppiminen on tilanne- ja kulttuurisidonnaista. (Haapasalo 1994, 95-96.)

As-oppilailla ja autismioppilailla on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mitä oppilas jo osaa, mitkä ovat hänen aikaisemmat tiedot kyseisestä asiasta. Tutkimusluokassa pidettiin hyvin tarkkaa seuranta siitä, mitä oppilas jo osaa ja missä hän tarvitsee vielä harjoitusta. Tämä pätee toki ns. normaaleillakin oppilailla. Oppimisella ja opettamisella tulisi aina olla jokin tavoite, johon pyritään. Nämä tavoitteet tulisi asettaa jokaiselle oppilaalle hänen taitojensa ja osaamisensa pohjalta. Autismi ja As-oppilaiden oppimisessa on oppimisympäristöllä suuri merkitys. Toinen oppilas kaipaa omaa rauhallista ja hiljaista oppimispaikkaa, toinen taas pystyy keskittymään töihinsä vaikka ympärillä olisikin hälinää. Kaapo ja Aamos tarvitsivat omat rauhalliset työskentelytilansa, kun taas muut oppilaat pystyivät työskentelemään avoimemmassa tilassa. Kaapon ja Aamoksen kehitys ja oppiminen voivat edetä siihen, että vähän ajan kuluttua he eivät enää tarvitse omaa rauhallista ja hiljaista oppimisenurkkaa.

Konstruktivistinen oppiminen on pitkälti oppijakeskeistä oppimista. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilaat jätetään tehtäviensä kanssa yksin, vaan opettajan rooli on vain vähän erilainen. Opettaja ohjaa ja auttaa oppilasta itseohjautuvaan opiskeluun. Tutkimusluokassani opettaja laittoi oppilaille tehtävät valmiiksi koreihin. Oppilas siirtyi itsenäisesti omalle paikalleen ja aloitti tehtävien tekemisen. Oppilas teki itsenäisesti tehtäviä niin kauan, kunnes aika loppui tai tehtävät loppuivat. Tehtävät ja aika oli strukturoitu niin tarkasti, että harvemmin tuli eteen sellaista tilannetta, että aika tai tehtävät olisivat loppuneet kesken kaiken. Opettajan ja avustajien rooli oli havainnoida oppilaiden työskentelyä, ohjata oppilaita tarvittaessa tai parityöskentelyssä yhdessä oppilaan kanssa opetella uusia asioita.

Behavioristisessa suuntauksessa puolestaan painotetaan systemaattista ennakkosuunnittelua, opetustavoitteiden tarkkaa määrittelyä ja oppimisen tarkkaa arviointia suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Opettajan toiminta ja oppiaineksen merkitys korostuvat tietöärsykkeiden tarjoajana. Oppijan rooli jää passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi eli objek-

tiksi. Oppilaiden erilaisuudella ei ole merkitystä. (wwwedu.oulu.fi/homepage/tjarvile/luku6.htm.) Tutkimusluokassani toteutettiin systemaattista ennakkosuunnittelua; kaikki mietittiin valmiiksi ennen päivän alkamista. Oppilaille asetetut tavoitteet sekä opetukselle asetetut tavoitteet olivat myös tarkkaan asetettu. Oppilaiden tehtävät perustuivat heidän aikaisempaan osaamiseensa ja tavoitteet asetettiin sen pohjalta. Oppilas ei itse kerännyt tai hakenut tietoja, vaan opettaja antoi ne hänelle valmiiksi. Oppilaiden taitojen kehittymistä seurattiin tarkasti ja tiedot merkittiin seuranta-kaavioihin, joista kaikki luokassa työskentelevät aikuiset pystyivät oppilaiden kehitystä seuramaan.

14 POHDINTA

Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten luotettavuus riippuu siitä, miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisussaan tarkoittamia merkityksiä ja missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia (<http://msbrc.mli.hiamk.fi/jpl/JPL/kval/L7ON05.htm>). Näiden merkitysten luotettavuuden arvioimiseen tarvitaan mielestäni ulkopuolista arvioijaa. Minulla oli tarkoituksena lähettää valmis työni tutkimusluokan opettajalle luettavaksi. Tutkimuksessa osallisena oleva opettaja olisi voinut arvioida tulkintojani ja tulkinnan avulla löytämieni merkitysten luotettavuutta. Tutkimuksen tekoon varaamani aika ei kuitenkaan antanut tähän mahdollisuutta. Luotettavuuden arvioimiseen liittyy myös se, kuinka hyvin tutkija on onnistunut tutkimaan sitä ilmiötä, jota pyrittiin tutkimaan (<http://www.valt.helsinki.fi/yleope/kvali/kvali1.pdf>). Sain mielestäni sen, mitä lähdin hakemaan. Olin rajannut tutkimusaiheeni strukturointiin ja sain hyvää ja monipuolista havainnointi- ja haastattelumateriaalia. Jos tutkimus olisi kestoltaan ollut pidempi, olisi aineisto voinut olla vielä monipuolisempaa. Aineiston luotettavuuden aitoutteen vaikuttaa myös se, että tutkimushenkilöt puhuivat tai muuten ilmaisivat itseään tutkimuksen aikana samasta asiasta kuin tutkija oletti (<http://msbrc.mli.hiamk.fi/jpl/JPL/kval/L7ON05.htm>). Tekemässäni haastattelussa molemmille niin haastattelijalle kuin haastateltavallekin käytetyt käsitteet olivat tuttuja. Opettaja ei käyttänyt minulle vieraita termejä tai käsitteitä.

Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta Tynjälän (1991, 390-392) suomentamien vastaavuuden, siirrettävyyden, tutkimustilanteen arvioinnin ja vahvistettavuuden mukaisesti.

Vastaavuus. Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita (Tynjälä 1991, 390). Tutkimuksesta saamani tulokset vahvistavat strukturoinnin teoriaa. Strukturoinnin teoria (TEACCH) toimi käytännön tilanteissa punaisena lankana. Kirjaimellisesti sitä ei kuitenkaan toteutettu eikä se varmasti olisi ollut tarpeellistakaan. Jokainen oppilas oli yksilö, jonka taitojen ja tarpeiden mukaan strukturointia sovellettiin. Opettaja käytti omaa kokemustaan, tietojaan ja tuntemustaan oppilaiden taidoista ja persoonista hyödyksi suunnitellessaan ja toteuttaessaan strukturoitua opetusta.

Siirrettävyys. Laadullisen tutkimuksen tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tutkija ei voi yksin tehdä johtopäätöksiä siirrettävyydestä, sillä hän tuntee vain tutkimusympäristön. Tutkimuksen sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Tutkijan tulee tämän vuoksi kuvata aineistoaan ja tutkimustaan tarkasti, jotta tutkimuksen lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista muihin konteksteihin. (Tynjälä 1991, 390.) Tutkimusaineistoa purkaessani sain graduohjaajaltani ohjeen, että havaintoaineisto tulisi purkaa niin yksityiskohtaiseen ja tarkkaan muotoon, että kuka tahansa pystyy sen ymmärtämään ja pääsemään siitä jyvälle. Virheellisten käsityksien ja kuvien muodostumisen mahdollisuus tulisi kitkeä pois. Tutkimuksen teossa minut yllättikin juuri se, miten kaikki täytyy kirjoittaa niin sana sanalta. Eikö se riitä, että minä kerron mitä olen nähnyt ja kuullut? Nyt ymmärrän sen, että tutkimuksen tekoon on vaikuttanut minun omat ennakkokäsitykseni ja samat ennakkokäsitykseni jatkaisivat matkaansa, jos vain kuvailisin itselleni tärkeitä asioita havainnointimateriaalista. Se ei antaisi oikeaa kuvaa muille lukijoille. Kuten olen aikaisemminkin maininnut, strukturoitua opetusmallia voisi hyödyntää myös normaalin luokan opettaja. Tällaisessa tapauksessa tämän tutkimuksen ympäristö ja mahdollinen sovellusympäristö olisivat varmasti hyvin erilaisia. Opettajan oma kokemus ja koulutus sekä oppilaiden yksilöllisyys vaikuttavat siihen, millä tavalla luokassa tai oppilaalla strukturointia toteutetaan. Strukturoinnin punainen lanka ja periaatteet pysyvät kuitenkin samana luokasta riippumatta.

Tutkimustilanteen arvioiminen. Tulosten samana pysyminen ei ole merkityksestä, jos oletetaan, että tutkimuksella voidaan tavoittaa ”monia todellisuuksia”. Tutkimuksen kulussa saattaa vaihtelua ilmetä tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai itse tutkittavassa ilmiössä. Nämä tekijät pyritään ottamaan huomioon, kun arvioidaan tutkimustilannetta. (Tynjälä 1991, 391.) Tutkimustilanne oli mielestäni tutkimuksen teolle suotuisa. Halusin tutkimuspäiväkseni oppilaille normaalin koulupäivä saadakseni mahdollisimman konkreettisen ja arkipäiväisen kuvauksen strukturoinnin käyttämisestä autistisilla oppilailla. Oppilaat eivät kiinnittäneet minuun eikä videokameraan juurikaan huomiota ja päivä eteni tutun kaavan mukaan. Luokassa työskentelevät aikuiset tuntuivat toimivan niin kuin minua, vierasta kuvaajaa, ei luokassa olisikaan. Kaikin puolin tutkimustilanne vaikutti minusta aidolta ja luontevalta. Myös opettaja kertoi päivän sujuneen normaalisti. Oma vireystilani pysyi koko päivän hyvänä, sillä tutkimusaihe kiinnosti minua ja olin odottanut tutkimuksen teko mahdollisuutta ja päivää jo jonkin aikaa. Päivän loputtua istuin junaan ja huokaisin syvään. Nyt väsynyt, mutta onnellinen.

Opettajan haastattelu tehtiin sillä välin, kun oppilaat lähtivät avustajien kanssa ulkoilemaan. Haastattelu tapahtui samassa luokassa kuin kuvauskin. Haastattelutilanne oli rauhallinen ja rento. Haastattelu ei ollut kestoaltaan kovin pitkä. Olin pyrkinyt miettimään haastattelukysymyksiksi aiheeseen liittyviä keskeisempiä asioita. Aiherajauksen olin vetänyt strukturointiin. Minua olisi kiinnostanut monet muutkin asiat, mutta päätin pysyä valitsemassani aiheajauksessa. Haastattelua litteroidessani mieleeni tuli, että ”tähän olisi voinut tehdä hyvän välikysymyksen”. Syy sopivien välikysymysten puuttumiseen koin olevan se, että olin kokematon haastattelija. Ennen tutkimustani luin haastattelun tekemiseen liittyvää aineistoa, mutta itse haastattelutilanteessa en ehkä osannut toimia parhaalla mahdollisella tavalla.

Vahvistettavuus. Laadullisella tutkimuksella tavoitellaan yhden totuuden olemassaolon sijasta useampia näkökulmia. Objektiivisuuden sijaan käytetäänkin käsitettä vahvistettavuus. Tutkijan tulee huolellisesti dokumentoida tutkimusmenettelyt, jotta tutkimuksen lukijan tai ulkopuolisen tarkastajan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja sen luotettavuutta. (Tynjälä 1991, 392.) Tutkimusmenettelyt olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Tutkimukseni sijoittui vain yhdelle päivälle ja se koostui videoinnista ja haastattelusta. Videon ja haastattelun litteroin ja kävin ne useaan kertaan läpi. Oppilaiden ja opettajan välistä vuoropuhelua käytin tutkimuksessani sellaisenaan an-

taakseni mahdollisimman tarkan ja konkreettisen kuvan siitä, millä tavalla autistisessa luokassa kommunikoidaan, asioita opetellaan ja kerrataan. Vain vähän tutkimusaineistossani oli sellaista, jonka jätin pois. Opettajan haastattelusta jätin muutaman lauseen pois, koska en kokenut niitä tutkimuksen kannalta tärkeiksi. Koska tutkimukseni sijoitui vain yhdelle päivälle, oli kaikki tutkimusaineisto ja siitä saamani tieto hyvää ja tarpeellista.

Vahvistettavuuden arvioimiseen liittyy lisäksi tutkijan oman viitekehyksen vaikutus kenttätööhön (Tynjälä 1991, 392). Olen pyrkinyt kuvaamaan omia lähtökohtiani tutkimuksessani. Tärkeäksi tutkimuksessani koin sen, että olin aidosti kiinnostunut aiheestani ja lähdin tekemään tutkimustani mielenkiinnolla. Olen kirjannut omia tunteksiani ennen tutkimuksen aloittamista ja heti sen jälkeen junamatkalla kotiin. Tunnelma ennen tutkimuksen alkamista oli hieman jännittävä. Olin kauan odottanut pääseväni tekemään tutkimusta Asperger- tai autismiluokkaan. Tutkimusolosuhteet olivat suotuisat ja tutkittaville normaalit ja turvalliset. Minun luokassa oloni ei opettajan mielipiteen mukaan häirinnyt oppilaita, vaan päivä sujui opettajan mielestä aivan normaalisti. Nauhoitettuun kuvamateriaaliin oli helppo palata uudelleen ja videonauha mahdollisti tarkan litteroimisen. Nauhoitettu haastattelu mahdollisti sen litteroimisen ja myös siihen oli helppo palata. Käytettävät käsitteet olivat niin tutkijalle kuin haastateltavalle selvät. Jos minulla ei olisi ollut tutkittavaan aiheeseen liittyvää teoretietoa, olisi aiheeseen liittyvät käsitteet olleet minulle vieraita. Tutkimuksen loputtua olin tyytyväinen kuluneeseen päivään. Sain taltioitua paljon kuva- ja äänimateriaalia ja sain konkreettisen kokemuksen strukturoidun opetusmallin käyttämisestä.

14.1 Yhteenveto

Strukturointia toteutettiin joka puolella ja kaiken aikaa. Strukturointi oli osa oppilaiden ja opettajan arkipäivää tehden siitä mielekkään ja jäsentyneen kokonaisuuden. Oppilaiden taidot niin kommunikoinnissa, tehtävien teossa, ruokailussa kuin käyttäytymisessäkin olivat harjoittelun tulosta.

Luokassa toteutettiin opetusta strukturoidun opetusmallin periaatteita noudattaen. Opetus oli järjestelmällisesti suunniteltua ja opetus myös toteutettiin järjestelmällisesti. Op-

pilaiden osaamista ja kehittymistä arvioitiin tarkkaan ja se oli monipuolista ja säännöllistä. Visuaalinen strukturointi tarjoaa oppilaille jäsentyneempiä ja helpommin ymmärrettäviä oppimiskokemuksia. Visuaalista strukturointia hyödynnettiin monissa tilanteissa (aamupiiri, päiväpiiri, välipala). Aamupiirissä jokainen oppilas huomioitiin yksilöllisesti kättelemällä. Lisäksi käytiin yhdessä keskustelemalla läpi, mikä päivä oli kysymyksessä, mikä kuukausi, sää ja mitä sinä päivänä on ohjelmassa. Lisäksi kerrattiin jokaisen oppilaan ikä, luokka ja kotiosoite. Oppilaille nimettiin aamupiirissä oma avustaja kuluvaan päiväksi. Aamupiirissä strukturoitiin oppilaille siis aika, työskentely ja henkilöt. Oppilaille oli laadittu päiväjärjestykset. Päiväjärjestys sisälsi tiedot siitä, mitä minäkin päivänä tapahtuu ja missä järjestyksessä. Oppilaiden päiväjärjestykset olivat myös visuaalisesti vahvistettu kirjoitetun sanan rinnalle. Päivästruktuurin kommunikointitaso tämän luokan oppilailla oli kuvat ja sanat rinnakkain. Seuraava kommunikointitaso on sanat ja kokosanahahmot. Työskentelyvaiheessa oli oppilaiden tehtävät ja tehtäväsällöt tarkasti strukturoitu kuten myös työskentelytila. Luokassa käytettiin hyödyns. koriopetusta. Oppilaiden tehtävät olivat valmiina hyllyillä olevissa koreissa. Korit olivat numeroituja. Kun oppilas aloitti työskentelyn, hän otti hänelle määrättyssä järjestyksessä koreista tehtäviä, teki ne ja laittoi valmiin tehtävän siihen varattuun koriin. Myös opettajalla ja luokassa toimivilla avustajilla oli hyllyjä, joissa oli kirjain-numero-koodeilla varustettuja koreja. Korit sisälsivät valmiita tehtävämateriaaleja oppilaille. Järjestyksessä olevat korit ja tehtävät helpottivat aikuisten työmäärää. Strukturointiin liittyy oppilaan säännöllinen ja tarkka arvioiminen. Luokassa oli tähän asiaan panostettu. Jokaisella oppilaalla olevaan seurantakaavioon merkittiin jokaisen suoritettujen tehtävien jälkeen, miten oppilas oli siitä selvinnyt. Kaavakkeesta voitiin myös tarkistaa, mitä kukin oppilas oli viimeksi tehnyt ja kuinka paljon. Tarkat arviointikaavakkeet toimivat tiedonlähteenä opettajalle, muille luokassa toimiville aikuisille ja opettajan ja vanhempien väliselle yhteistyölle. Strukturoitu opetus sisälsi mielestäni TEACCH- menetelmää ja Lovaasin menetelmää sekä sopivassa määrin behaviorismia ja konstruktivismia. Tilanteita ohjasi oppilaiden kulloisetkin tarpeet ja opettajan omat tiedot ja kokemukset.

Haastattelussa pyysin opettajaa antamaan käytännön ohjeita luokanopettajalle, jonka luokkaan integroidaan strukturointia vaativa oppilas. Mitä täytyisi ottaa huomioon ja mitkä olisivat ensiarvoisen tärkeitä asioita?

” Mun mielestä sellaisia ensiarvoisen tärkeitä asioita niin kotona kuin koulussa olis se, että hän tietäis, mitä sen päivän aikana tapahtuu ja missä. Ja nimenomaan varmistaa se, että oppilas on ymmärtänyt sen. Että jos meillä on se lukujärjestys, se ei välttämättä riitä, että oppilas tietää, että on liikuntaa, jos hän ei tiedä mitä siellä liikuntatunnilla tapahtuu. Täytyy sen verran tarkemmin selvittää se päivän sisältö, että oppilas varmasti tietää mitä konkreettisesti tapahtuu. Se on se ensiarvoisen tärkeä asia.”

Kun ei vielä riitä se, että pystyis hahmottamaan päivän sisältöä ja käsittelemään sitä. Taitojen kehittyessä siirrytään siihen, että on esillä koko päivä aamusta iltaan.”

Haastattelun lopuksi halusin kuulla opettajan arvion siitä, miten kulunut koulupäivä oli hänen mielestään sujunut? Tämän kysyin sen vuoksi, että halusin arvion siitä, miten minun läsnäoloni oppilaisiin vaikutti.

”Ihan normaali päivä. Ei heitä häiritse sun täällä olo. Meidän luokassa käy eniten vieraita ku nää lapset sen kestää.”

Jatkotutkimuksen näkökulmat. Kiinnostavaa olisi tehdä vastaavanlainen tutkimus, mutta kestoaltaan huomattavasti pidempi. Olisi mielenkiintoista päästä seuraamaan oppilaita, joilla strukturoidun opetusmallin käyttäminen on vasta aloitettu ja miten se ajan kuluessa etenee ja kehittyy. Toinen kiinnostava tutkimuskohde olisi normaali koulu- luokka, johon on integroitu strukturoidun opetusmallin avulla opiskeleva erityisoppilas. Miten opettaja organisoii opetuksensa tällaisessa luokassa, miten paljon se vaatii opettajalta työpanosta, miten luokan muut oppilaat suhtautuvat asiaan ja onko strukturoidulla opetusmallilla saatu hyviä oppimiskokemuksia ja tuloksia aikaan? Mielestäni havainnointi oli antoisa tutkimustapa. Sitä voisi hyödyntää myös jatkotutkimuksessa, mutta tutkijan roolia hieman muuttaen. Osallistuvalla havainnoinnilla tutkimus voisi olla antoisaa ja mukaansa tempaavaa.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. *Laine*. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. *Kiviniemi*. Laadullinen tutkimus prosessina. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Attwood, T. 1998. Asperger`s syndrome. A Guide for Parents and Professional. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Backman, R. 1998. Kohtaan työssäni autistisen lapsen. Opaskirja päiväkoti- ja kouluavustajille sekä muille autististen lasten kanssa työskenteleville. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Beckman, V. 1997. Projektet. Att leva med barn med DAMP, dyslexi och Asperger syndrom. Stocholm: Bokförlaget Cura.
- Donnelly, J. & Levy, S. 1997. Strategier för att hjälpa personer med högfungerande autism och/ eller Asperger syndrom. Stockholm: Riksföreningen Autism.

- Ehlers, S. & Gillber, C. 1997. Aspergerin syndrooma- yleiskatsaus. Suom. C. & K. Hallikainen. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Elva, K. 2001. Katsaus Asperger- lapsen kuntoutukseen ja opetukseen. Saatavilla www-muodossa <http://www.tornio.fi/eve/Lapyoasp.htm>. 30.11.2001.
- Frith, U. 1991. Autism and Asperger syndrome. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerland, G. 1997. Finding Out about Asperger Syndrome, High Functioning Autism and PDD. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Gillberg, C. 1999. Nörtti, nero vai normaali. Aspergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Suom. S. Remonen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY.
- Haapasalo, L. 1994. Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu. Jyväskylä: MEDUSA-Software.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer- Paino Oy.
- Ikonen, O. 1993. Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- opetusmenetelmiä. Juva: WSOY.
- Ikonen, O. (toim.) 1998. Autismi teoriasta käytäntöön. Juva: WSOY.

- Jokiharju, T., Kukkurainen, S., Kulmala, A. & Rantanen, J. 1995. Autisti avaa koulun oven. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Kerola, K. 1994. Autismin kommunikaatio-ongelma: strukturoitu päivittäin toistuva opetustuokio ja konsultointi. Helsinki: Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus.
- Kerola, K. (toim.) 2001. Struktuuria opetukseen: selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Kielinen, M. 1999. Aspergerin syndrooma: kouluikäisen Asperger- lapsen kasvun tukeminen. Helsinki: Autismiliitto. Hakapaino
- Kujanpää, S. & Norvapalo, P. 1998. Ensitieto autismista. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Kulomäki, T. 1992. Mitä on autismi? Sosiaali- ja Terveystieteiden tutkimuskeskus: Kajoprint.
- Laukkarinen, L. & Rufenacht, M. 1998. Yhden asian mies. Asperger-lapsen kasvu aikuiseksi. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. 1996. Kommunikoinnin häiriöt: syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Tampere: Tammer- paino Oy.
- Lehto, M. Nero, nörtti, normaali vai...? <http://www.tornio.fi/eve/asp1.htm>
- Lindstedt, J. 2002. L7ON05 Kvalitatiiviset menetelmät. <http://msbrc.mli.hiamk.fi/jpl/JPL/kval/L7ON05.htm> 25.10.2002
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Viro: Jaabes OU
- Pihlaja, P. & Svärd, P- L. 1996. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY.

- Ponsila, M-L & Siirilä, T. 1996. Lasten kielihäiriöt ja autismi: haasteita kuntoutukselle ja opetukselle. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pyörälä, E. 2002. Laadulliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä. <http://www.valt.helsinki.fi/yleope/kvali/kvali1.pdf> 13.2.2002
- Rauste – von Wright, M-L. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Schellenberg, J.A.1988. Sosiaalipsykologian klassikoita. Helsinki: Painokaari Oy.
- Schopler, E., Mesibov G.B. & Kuncze, L. 1998. Asperger syndrome or high- functioning autism. New York: Plenum Press.
- Sillanpää, M., Airaksinen, E., Iivanainen, M., Koivikko, M. & Saukkonen, A- L. 1996. Lastenneurologia. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Steindal, K. 1997. Aspergers Syndrom. Att förstå och hjälpa personer med Aspergers syndrom och högfungerande autism. Riksföreningen Autism, 1997.
- Syrjälä, L. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tapola, A. 1997. Erikoispedagogi Elizabeth Houserin luennot 1997: Asperger- lasen ja nuoren sosiaalisia taitoja kannattaa harjoittaa. Saatavilla www-muodossa <http://lambda.nic.fi/^javu/kuntoutus.html>. 20.11.1999.
- Tapola, A. 1998. Asperger-lapsen ja nuoren sosiaalisia taitoja kannattaa harjoittaa. Autismi- lehti 1, 19-21. Autismi- ja Aspergerliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Tapola, A. 1998 Asperger-lapsen ja nuoren itsetunnon vahvistaminen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Autismi- lehti 2, 6-8. Autismi- ja Aspergerliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy.

Tynjälä, P. 1991 kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteen aikakauskirja Kasvatus 22,5-6,387-398.

Vanhala, R. 1996. Esitelmä Suomen Autismiyhdistyksen kokouksessa 21.4.1996.

Väinölä, V. 1999. Lausunto Autismin ja Aspergerin oireyhtymän vaikutuksesta opetusjärjestelyihin. Saatavilla www-muodossa <http://lambda.nic.fi/^^javu/lausunto.html>.16.3.1999.

wwwedu.oulu.fi/homepage/tjarvile/luku6.htm

<http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiaalipsykologia/vuorovaikutus.html>

<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/konstr2.htm>.

(<http://msbrc.mli.hiamk.fi/jpl/JPL/kval/L7ONO5.htm>).

