

”Sää oot hyvä jätkä, vaikka sulla onkin vamma päässä”

ASPERGER-LAPSEN SOSIAALINEN SELVIYTYMINEN
JA ASEMA YLEISOPETUKSESSA. TAPAUSTUTKIMUS.

Paula Katajamäki

Anna-Leena Kokko

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kesä 2000

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Aspergerin oireyhtymä on tila, jossa älyllisesti normaaleilla tai hyvin lahjakkailla henkilöillä ilmenee ongelmia sosiaalisessa kanssakäymisessä, motoriikassa sekä kielellisessä ja ei-kielellisessä viestinnässä. Lisäksi tyypillisiä piirteitä ovat omalaatuiset harrastukset ja mielenkiinnonkohteet sekä rutiinien pakonomainen noudattaminen. Ongelmat ilmenevät varhain ja luonnehtivat ihmistä koko elämän ajan. Tehty tutkimus oli yhden tapauksen tapaustutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää erään Aspergerin oireyhtymä -diagnoosin saaneen lapsen sosiaalista selviytymistä ja asemaa yleisopetuksen luokassa. Lisäksi tavoitteena oli antaa yleiskuva Aspergerin oireyhtymästä ja verrata sitä tutkitusta tapauksesta saatuihin löytöihin. Tutkimuskohteena oli 12-vuotias poika, jolla oli diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä neljä vuotta aikaisemmin. Tutkimushetkellä hän kävi koulua yleisopetuksessa neljännellä ja viidennellä luokalla yhdysluokassa (4. - 6. lk.).

Aineisto kerättiin haastattelemalla Asperger-lasta, opettajaa, koulunkäyntiavustajaa, kolmea luokkatoveria sekä äitiä. Käytössä oli myös lapsen sairaalaepikriisit, psykologin lausuntoja sekä muistiinpanoja koulunkäyntiavustajan, opettajan ja äidin kanssa käydyistä keskusteluista. Lisäksi Asperger-lapsen luokassa tehtiin sosiometrinen mittaus. Saatujen löytöjen perusteella voitiin havaita, että tutkitun Asperger-lapsen käyttäytymisestä saattoi löytää Aspergerin oireyhtymälle tyypillisiä piirteitä. Hänellä ilmeni ongelmia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, motoriikassa sekä kielellisessä ja ei-kielellisessä viestinnässä. Lisäksi hänellä oli erityisenä mielenkiinnonkohteena lampujen rakentelu. Myös rutiinit olivat tärkeitä. Ongelmat olivat kuitenkin suhteellisen lieviä ja Asperger-lapsi pystyi toimimaan suhteellisen hyvin luokkayhteisössä. Sosiometrisen mittauksen mukaan häneen suhtauduttiin luokkayhteisössä melko neutraalisti. Ainoastaan yksi luokan pojista kohdisti Asperger-lapseen runsaasti kielteisiä valintoja, eräs toinen poika puolestaan myönteisiä.

Avainsanat: Aspergerin oireyhtymä, sosiaalisuus, vuorovaikutus, toverisuhteet

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 ASPERGERIN OIREYHTYMÄ	9
2.1 Taustaa	9
2.2 Tunnusomaiset oireet	11
2.3 Etiologia	14
2.4 Diagnoosikriteerit	15
2.5 Ennuste	17
2.6 Kuntoutus	18
2.7 Aspergerin oireyhtymän ja autismin vertailua	21
3 SOSIAALISTEN SUHTEIDEN KEHITYS	24
3.1 Sosiaalisuuden kehitys vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa	24
3.2 Toverisuhteiden merkitys sosiaaliseen kehittymiseen	26
3.3 Kouluiässä toverisuhteista tulee yhä tärkeämpiä	27
3.4 Asperger-lasten sosiaalinen kehitys ja käyttäytyminen	30
4 KOULULUOKAN SOSIAALINEN RAKENNE	33
4.1 Koululuokka sosiaalisena ryhmänä	33
4.2 Koululuokan sosiaaliset roolit	35
5 ASPERGER-LAPSI OPPIJANA	38
5.1 Opetuksen järjestäminen	38
5.2 Koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia	40

5.3 Kognitiiviset taidot.....	41
5.4 Sosiaalisuus koulussa	42
6 TUTKIMUKSEN KULKU	44
6.1 Tutkimuksen tehtävät.....	44
6.2 Tutkimuksen suorittaminen	45
6.3 Laadullinen tapaustutkimus	46
6.4 Aineistonkeruumenetelmät	48
6.4.1 Sosiometrinen mittaus	48
6.4.2 Teemahaastattelu.....	49
6.4.3 Dokumentit ja muistiinpanot.....	50
6.5 Aineiston analyysi	51
6.6 Tutkimuksen luotettavuus	53
7 LÖYDÖSTEN TARKASTELUA.....	56
7.1 Henkilökuvaus	56
7.2 Sosiometrinen mittaus	57
7.3 Villen aspergerpiirteet	59
7.3.1 <i>“Minähän niitä lamppuja teen. Se on semmonen juttu, että mä oon kauppannutki niitä“</i> - Erityiset mielenkiinnon kohteet.....	59
7.3.2 <i>“Se on tuuliajolla koko poika”</i> - Rutiinit ja stereotypiat	60
7.3.3 <i>“Ku Jeesus ei istu tossa vieressä, ni ei hän ymmärrä vertauskuvia sitte”</i> - Kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän poikkeavuus.....	61
7.3.4 <i>“Se on kato vaikeeta käyä toisilta nappaamassa sitä jalkapalloo“</i> - Motoriikka	62
7.4 Koulunkäynti	63
7.4.1 <i>“Oikeestaan laskee päässään semmosiakin laskuja mitä ei nyt välttä- mättä tarviis ees yrittääkkään päässään laskee”</i> - Kognitiiviset taidot ..	63

7.4.2 “Et jos joku sellanen erityisryhmä, jossa olis hälinää, ni Ville häiriintyis sellaisessa” - Sopiva koulumuoto.....	67
7.5 Sosiaalisuus	68
7.5.1 “Kyllä määhaluaisin täältä koulusta useamman kaverin“ - Ystävyys-suhteet.....	68
7.5.2 “Usein me istutaan tossa penkillä ja jutellaan autoista“ - Vuoro-vaikutus.....	70
7.5.3 “Et Ville ei osaa yhdistää ollenkaan semmoisia asioita, mitä puhutaan ja missä seurassa” - Sosiaalisten tilanteiden hahmotusvaikeudet	72
7.5.4 “Lauri taas ei halua mun kanssa samaan ryhmään“ - Ryhmä-työskentely	73
7.5.5 “Mä oon joskus riitelijä ja joskus kaikkien kaveri“ - Villen rooli luokassa ja vaikutus luokan ilmapiiriin.....	74
8 POHDINTA.....	78
9 LÄHTEET	84
Liite 1: Kirje vanhemmille.....	93
Liite 2: Sosiometrinen mittari.....	94
Liite 3: Haastatteluteemat	97
Liite 4: Sosiomatriisi oppilaiden valinnoista.....	100
Liite 5: Sosiomatriisi Villen valinnoista.....	101
Liite 6: Sosiogrammi luokan ystävyys-suhteista	102
Liite 7: Sosiogrammi vierustoveruudesta.....	103

Liite 8: Sosiogrammi ryhmätyöskentelystä	104
Liite 9: Sosiogrammi suosion jakautumisesta luokassa	105
Liite 10: Sosiogrammi yksin vai ryhmässä	106
Liite 11: Sosiogrammi johtajuudesta	107
Liite 12: Sosiogrammi ystäväystymisestä	108

1 JOHDANTO

Viime aikoina on keskusteltu Aspergerin oireyhtymän alkuperästä sekä sen mahdollisesta yhteydestä autismiin. Varmaa vastausta näihin kysymyksiin ei ole vielä saatu, mutta monien tutkijoiden mielestä Aspergerin oireyhtymä ja autismi ovat saman puun oksia. Toisaalta on esitetty väitteitä, joiden mukaan Aspergerin oireyhtymä ja autismi olisivat jopa päinvastaiset tilat. (Courchense 1997, 20.)

Jos henkilöllä on ongelmia sosiaalisessa kanssakäymisessä, kielellisessä ja ei-kielellisessä viestinnässä, motoriikassa ja hänellä on erityisiä, rajoittuneita mielenkiinnonkohteita, voidaan hänellä epäillä olevan Aspergerin oireyhtymä. Kirjallisuudessa Aspergerin oireyhtymä sijoittuu autistisissa häiriöissä lievään ryhmään, Asperger-henkilöt ovat älyllisesti normaaleita tai jopa hyvin lahjakkaita. Poikkeavat piirteet esiintyvät huomattavasti lievempinä kuin autismissa. Tulevaisuuden ennuste on Aspergerin oireyhtymässä parempi kuin autisteilla ja noin puolet Asperger-henkilöistä selviytyykin aikuisiässä itsenäisesti melko vähäisillä tukitoimilla. (Ghaziuddin & Gerstein 1996, 585 – 586, Kielinen 1998, 229 – 231.)

Aspergerin oireyhtymästä tiedetään Suomessa vielä verrattain vähän. Myös alueellisessa tietämyksessä on suuria eroja. Tämä oli yksi tärkeä syy päätökseemme tutkia Aspergerin oireyhtymää. Varsinainen mielenkiintomme Aspergerin oireyhtymää kohtaan heräsi, kun toinen meistä tutkimuksen tekijöistä oli harjoittelussa luokassa, jossa

2 ASPERGERIN OIREYHTYMÄ

2.1 Taustaa

Jo vuonna 1944 itävaltalainen lastenlääkäri Hans Asperger julkaisi kuvauksen lapsista, jotka poikkesivat niin kutsutuista normaalilapsista sekä käyttäytymiseltään että kontaktinotoltaan. Kymmenisen vuotta myöhemmin kaksi amerikkalaista tutkijaa kuvasi muutamaa poikaa samalla tavoin, tuntematta ollenkaan Aspergerin julkaisua. Vuonna 1981 englantilainen Lorna Wing nosti Aspergerin esittämän kuvauksen uudelleen esille, minkä seurauksena käsitykset tästä erityisryhmästä alkoivat ratkaisevasti muuttua. Yhtäläisyyksiä varhaislapsuuden autismin käyttäytymispiirteisiin voitiin todeta, mutta nämä lapset erosivat kuitenkin liikaa tullakseen diagnosoiduiksi autisteiksi. Varhaislapsuuden autismiin liittyy olennaisesti kehitysvammaisuus, mitä puolestaan AS-lapsilla (lyhenne sanoista Aspergerin syndrooma¹) ei esiinny. Tämän vuoksi Wing ehdottikin ryhmälle nimitystä Aspergerin oireyhtymä. (Ehlers & Gillberg 1996, 5, Frith 1991, 3 - 5, Gillberg 1999a, 155 - 156, Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1996, 27.)

¹ syndrooma: oireyhtymä, tyypillisesti yhdessä esiintyvät oireet (Gillberg 1999a, 179.)

Aspergerin oireyhtymä on monille melko tuntematon, koska siitä on tietoa vielä vähän, ja raja muihin oireyhtymiin, kuten esimerkiksi autismiin, on häilyvä. Tällä hetkellä Aspergerin oireyhtymä luokitellaan autistisiin häiriöihin. Autistisella häiriöllä tarkoitetaan kaikkia niitä tiloja, joihin liittyy huomattavaa vajaakuntoisuutta vähintään kahdessa seuraavista kolmesta alueesta: 1) sosiaalinen vuorovaikutus, 2) kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio, 3) mielikuvitus ja käyttäytyminen. Näiden alueiden ongelmia kutsutaan "Wingin triadiksi" Lorna Wingin mukaisesti, sillä hän selvitti tämänkaltaisen oirekokonaisuuden yhteyden kaikille henkilöille, joilla on autismi. (Gillberg 1999b, 24, Trevarthen ym. 1996, 10 - 11.) Gillbergin & Gillbergin mukaan Aspergerin oireyhtymässä esiintyy ongelmia kaikilla em. alueilla. Ne eivät kuitenkaan tule välttämättä esille vielä ensimmäisten ikävuosien aikana. (Gillberg 1999b, 25.) Yhdysvalloissa Aspergerin oireyhtymä on nimetty itsenäiseksi diagnoosiksi vasta vuonna 1994 (Ehlers & Gillberg 1996, 5, Gillberg 1999b, 13). Sitä on kuitenkin tutkittu paljon kymmenen viime vuoden ajan ympäri maailmaa, erityisesti Ruotsissa, Englannissa ja Kanadassa. Ruotsalaiset Stephan Ehlers ja Christopher Gillberg ovat johtavia Aspergerin oireyhtymän tutkijoita. He molemmat toimivat Göteborgissa neuropsykiatreina. Gillberg on lisäksi Göteborgin yliopiston lasten- ja nuorisopsykiatrian professori. (Ehlers & Gillberg 1996, 1.)

Gillbergin & Gillbergin vuonna 1988 tekemän tutkimuksen mukaan normaaliälyisiä AS-lapsia on noin 26 - 36/10 000 syntynyttä lasta kohden. Sen sijaan lievästi kehitysvammaisten lasten joukossa Aspergerin oireyhtymä on huomattavasti harvinaisempi - vain noin 0,4 - 1,7/10 000 lasta diagnosoidaan. Göteborgissa tekemänsä väestöpohjaisen tutkimuksen pohjalta Ehlers & Gillberg (1993) saivat tulokset, joiden mukaan 0,4 - 0,7 prosentilla kaikista 7 - 16-vuotiaista lapsista oli Aspergerin oireyhtymälle ominaisia pulmia ja tunnusmerkkejä. Pojilla oireyhtymän todettiin olevan neljä kertaa yleisempi, mutta epäselvissä tapauksissa ero sukupuolien välillä tasoittui. (Ehlers & Gillberg 1996, 5, Gillberg 1999b, 31, Kadesjö, Gillberg & Hagberg 1999, 327.) 1990-luvulla tehdyssä islantilaisessa tutkimuksessa päästiin lähes saman tulokseen, mikä tukee Göteborgissa saatujen tulosten luotettavuutta (Gillberg 1999b, 31).

2.2 Tunnusomaiset oireet

Lastenlääkäri Hans Aspergerin mukaan Aspergerin oireyhtymän oireita ilmenee jo elämän ensimmäisinä vuosina. Lapsella voi olla unihäiriöitä, tarkkaavaisuuden puutetta ja vähäistä kiinnostusta ympäristöä kohtaan. Lisäksi kielen kehitys voi olla hieman tai erittäin poikkeavaa ja mahdollisesti myös myöhässä. Kuitenkaan oireyhtymää ei voida luotettavasti diagnosoida ennen neljän vuoden ikää, koska oireet eivät tätä ennen ole vielä tarpeeksi pysyviä, jotta ne voitaisiin luokitella häiriöiksi. Toisaalta monet AS-lapsen vanhemmat eivät edes ole havainneet mitään poikkeavaa lapsen kehityksessä ja käyttäytymisessä varhaislapsuuden aikana. Normaalisti luotettava diagnoosi voidaan tehdä kouluiän alkuvuosina. AS-henkilöiden yksilölliset vaihtelevuudet ovat suuria, ja oireet vaihtelevat ikäkauden ja kuntoutuksen mukaan. (Ehlers & Gillberg 1996, 5, Gillberg 1999b, 16, 56 - 57, Howlin & Asgharian 1999, 834 - 837.)

Sosiaalinen rajoittuneisuus

Sosiaalisten tilanteiden hahmotusvaikeudet ovat tyypillisiä AS-henkilöille. Heillä saattaa olla voimakas tarve vetäytyä omiin oloihinsa ja ongelmia kontaktien luomisessa samanikäisten kanssa. Heillä on vaikeuksia mentalisoinnissa, toisten ihmisten ajatusten ymmärtäminen on ongelmallista. Kontakti muihin ihmisiin tapahtuu usein henkilön omilla ehdoilla, ja käyttäytyminen saattaa olla hyvinkin sopimatonta. Usein on niin, että AS-henkilö ei itse havaitse jopa röyhkeää käytöstään tai sitten ei välitä siitä, koska hän ei koe mitään tarvetta miellyttää muita. (Asperger 1991, 77 - 79, Gillberg 1999b, 43 - 45, Trevarthen ym. 1996, 28.)

Henkilöt, joilla on diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä jakaantuvat kahteen ryhmään sosiaalisessa kanssakäymisessä. Kaikki eivät suinkaan ole passiivisia ja eristäytyviä vaan päinvastoin aktiivisia. Koska AS-henkilöillä ilmenee ongelmia mentalisoinnissa, he ovat usein tunteettomia ja tunkeilevia kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa.

Heillä esiintyykin usein liitännäisongelmina yliaktiivisuutta, keskittymisvaikeuksia ja impulsiivisuutta. (Kivisaari 1997, 4.)

Murrosiässä AS-henkilöt usein tajuavat rajoittuneisuutensa kyvyssä ymmärtää muita ihmisiä. Tässä ikävaiheessa osa heistä vetäytyy sosiaalisesta kanssakäymisestä. Osa puolestaan opettelee uusia keinoja selviytyäkseen arkipäiväisistä tilanteista mahdollisimman tyylikkäästi. Tyypillistä on tiettyjen vakiosanontojen tai tietynlaisen käyttäytymisen ulkoa opettelu. Käytännössä tällainen toiminta ei kuitenkaan aina tuota luonnollista lopputulosta, todelliset tilanteethan poikkeavat paljon toisistaan. (Ehlers & Gillberg 1996, 8-9, Tantam 1991, 147 - 149.) Murrosiässä psyykkiset ongelmat lisääntyvät. Ne ilmenevät masentuneisuutena, ahdistuneisuutena, stressi- tai kriisireaktioina. Joissakin tapauksissa murrosiän oheisongelmat peittävät Aspergerin oireyhtymän piirteet ja jos diagnoosia ei ole saatu aikaisemmin, se voi tässäkin vaiheessa jäädä saamatta. Aikuisiässä tyypilliset vaikeudet yleensä jatkuvat. (Gillberg 1999b, 54 - 57.)

Kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän poikkeavuus

AS-lapsille on tyypillistä niin sanotun lapsen kielen vaiheen puuttuminen. Osalla lapsista, kuten Rickarbyn, Carruthersin ja Mitchellin (1991) tutkimuksessa esiintyy ongelmia kielenkehityksen alkuvaiheessa. Puhe saattaa olla myöhässä, mutta alkaessaan se kehittyy erittäin nopeasti. Osalla AS-lapsista puheen kehitys on puolestaan täysin normaalia tai on jopa alkanut tavallista aikaisemmin. Tyypillistä kuitenkin on, että puheilmaisuus on alusta alkaen pinnallisesti tarkkaa, pedanttia ja aikuismaista. Kommunikaation pragmaattinen hallinta eli kyky käyttää kieltä käytännön tilanteissa on puutteellista, mikä on ristiriidassa puheen muodollisen varmuuden kanssa. Tyypillistä on vaikeudet ymmärtää huumoria, sarkasmia sekä kielen lisämerkityksiä, koska AS-henkilöt ottavat vastaan puheen kirjaimelliset merkitykset. Lisäksi puheen outo ja monotoninen sävelkulku on ominaista AS-henkilöille. Ääni on usein myös usein voimakas ja kimeä. Kyky käyttää ääntä sopivalla voimakkuudella on puutteellista. AS-henkilön ilmeiden ja eleiden käyttö on vähäistä tai poikkeavaa. Katsekontakti on erikoinen; tyy-

pillistä on liiallinen tuijotus, kasvojen lähelle työntäminen sekä silmiin katsomisen välttely. Kehonkieli on usein kömpelöä ja jäykkää. (Asperger 1991, 82, Ehlers & Gillberg 1996, 13 - 15, Gillberg 1988, 139, 141 - 142, Gillberg 1999b, 41 - 44, Howlin & Asgharian 1999, 838, Tantam 1991, 153 - 156.)

Erikoiset, rajoittuneet kiinnostuksen kohteet sekä rutiinien tarve

Henkilöt, joilla on diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä, ovat usein älyllisesti suuntautuvia - he perehtyvät äärimmäisen tarkasti joihinkin aihealueisiin ja ovatkin usein "professoreja" niissä (Gillberg 1996, 9 - 11, Tantam 1991, 159 - 161). He saattavat osata ulkoa valtavia määriä erityistietoja mielialheistaan, mikä vie kaiken ajan muun toiminnan jäädessä sivuun. AS-henkilöt saattavat ladella yksityiskohtia asioista kerta toisensa jälkeen, jolloin ne alkavat muuttua ympäristölle piinallisiksi. Tällaisia erittäin korkeatasoisia erikoistaitoja kutsutaan "savant-kyvyiksi". Ne ylittävät suuresti sen tason, jota voitaisiin odottaa, mikäli otettaisiin huomioon ainoastaan henkilön älykkyydosamäärä. Useilla AS-henkilöillä, joilla yleislahjakkuuden taso on melko alhainen, voidaan havaita tällaisia kykyjä. Myös muisti, etenkin näköhavaintomuisti, on usein ilmiömäinen. (Ehlers & Gillberg 1996, 9 - 11, Frith 1991, 14, Gillberg 1999b, 44 - 45, 78 - 79.) Tyypillistä on myös rutiinien pakonomainen noudattaminen. AS-henkilöille on tärkeää noudattaa tietynlaista päiväjärjestystä, jotta asiat sujuisivat mahdollisimman hyvin. Muutokset koetaan vaikeina, jollei niihin olla valmentauduttu etukäteen. Rutiinien tarve yleensä lisääntyy vuosien mukana. (Attwood 1999, 101, Ehlers & Gillberg 1996, 9 - 11, Gillberg 1999b, 46.)

"Suurimmalla osalla meistä on tarve tehdä asioita tietyllä tavalla tai tietyssä järjestyksessä. On erittäin vaikeaa, jos ei saa tehdä asioita omalla tavallaan. Me emme tykkää muutoksista ympärillämme." (Gerland 1997, 16.)

Motoriikan vaikeudet

Yleinen kömpelyys ja hienomotoriset koordinaatiovaikeudet vaikeuttavat AS-henkilöiden motorista suoriutumista. He eivät ole kiinnostuneet urheilusta, esimerkiksi joukkuepelit ovat heille erityisen hankalia. Ehlers ja Gillberg ovat todenneet, että AS-henkilöt ovat hyvin epäkäytännöllisiä, kun on kysymys "tee se itse" -tehtävistä. He eivät pääse juurikaan käyttöohjetta pidemmälle omin avuin. (Attwood 1999, 103 - 104, Ehlers & Gillberg 1996, 16 - 17, Gillberg 1999a, 160, Tantam 1991, 163 - 164.) Kuitenkin jos kysymyksessä ovat erityisen kiinnostavat asiat, saattavat AS-henkilöt olla yllyttävän taitavia hienomotorisissa tehtävissä. Karkeamotoriikka on kuitenkin lähes aina kömpelöä, oli motivaatiota tai ei. Monilla AS-henkilöillä on lisäksi ollut varhaislapsuudessa stereotypioita, jotka heijastuvat myöhemmin stereotyyppisinä liikkeinä. Melko yleisiä ovat myös tic-nykäysliikkeet. (Gillberg 1999b, 50.)

2.3 Etiologia

Aspergerin oireyhtymän syyt ovat vielä epäselvät. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu neurologista poikkeavuutta. (Courchense 1997, 20.) Hans Asperger itse oli vakuuttunut, että sikiökauden, synnytyksen tai ensimmäisten elinvuosien aikana syntyneillä hermoston vaurioilla on melko suuri merkitys Aspergerin oireyhtymän saamiseen. Monet systemaattiset tutkimukset ovatkin tukeneet tätä käsitystä. Joskus on kuitenkin mahdotonta sanoa, onko epäilty vauriotekijä Aspergerin oireyhtymän syy vai seuraus esimerkiksi perinnöllisestä tekijästä, jonka seurauksena sikiön kehitys on ollut poikkeavaa. (Asperger 1991, 84 - 85, Gillberg 1999b, 84.)

Monet neurologiset tutkimukset viittaavat siihen, että Aspergerin oireyhtymän yhteydessä esiintyvät toimintahäiriöt johtuvat otsalohkojen sekä mahdollisesti myös ohimolohkojen välisten raja-alueiden poikkeavasta toiminnasta. Kyseisten keskushermoston alueiden toiminnan vajavuus ja poikkeavuus näkyy henkilön puutteellisena

eläytymiskykyä. (Gillberg 1999b, 85, Volkmar, Klin, Schultz, Rubin & Bronen 2000, 263 - 264.) Professori Eric Courchense työtovereineen on tutkinut AS-henkilöiden aivojen anatomista rakennetta. Alustavien tutkimusten perusteella on todettu AS-henkilöiden aivopuoliskosta toiseen tietoa kuljettavan osan, aivokurkiaisien, olevan normaalia suurempi. Tämä on mielenkiintoista, sillä tuloksen perusteella Aspergerin syndrooma ja autismi olisivat erilaiset, jopa päinvastaiset tilat, sillä autismissa aivokurkiaiainen on hyvin paljon pienentynyt. Lisäksi pikkuaivojen pienentyminen on tyypillistä autisteille, kun taas AS-henkilöillä sitä ei esiinny. Syntymässä tulleet aivovauriot saattavat myös olla syynä Aspergerin oireyhtymään. (Courchense 1997, 20.)

Perintötekijöillä on arvioitu olevan vaikutusta noin puolessa Aspergerin oireyhtymätapauksista, kun taas autistisista lapsista 97 prosenttia syntyy sukuihin, joissa he ovat ensimmäisiä ja ainoita autisteja. AS-lapsien vanhemmilla tai lähisukulaisilla saattaa olla oireyhtymälle tyypillisiä piirteitä, mutta vaikeudet ovat lievempiä. On myös mahdollista, että AS-lapsella on sisarusia, joilla on myös diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä. Samassa sisarusparvessa saattaa olla sekä autistisia että AS-lapsia. (Courchense 1997, 20 - 21, Gillberg 1988, 144 - 145, Gillberg 1999a, 162 - 163.)

Aspergerin oireyhtymän synnyssä sosiaalisilla tai psykologissa tekijöillä ei ole voitu osoittaa olevan merkitystä oireyhtymän saantiin. Sen sijaan varhainen diagnoosi, perheelle ja lapselle annettava neuvonta sekä pedagoginen apu voivat todennäköisesti vähentää vammaisuuden astetta myöhemmin elämässä. Tällä tavoin myös ympäristön asenteisiin voidaan vaikuttaa. (Gillberg 1988, 143 - 144, Gillberg 1999b, 86.)

2.4 Diagnoosikriteerit

Tällä hetkellä on olemassa neljä eri diagnoosikriteeristöä, jotka painottavat Aspergerin oireyhtymän eri puolia. Diagnooseissa on edelleen puutteita, mutta nykyisen ja tulevan

tutkimuksen avulla voidaan saavuttaa paremmat mahdollisuudet erottaa Aspergerin oireyhtymälle tyypillisimmät oireet ja vaikeudet.

Gillberg & Gillberg sisällyttivät vuonna 1989 ja 1991 muodostamiinsa kriteereihin Hans Aspergerin kuvauksia Aspergerin oireyhtymästä. Hän painotti pääoireina erikoisia ja kapea-alaisia mielenkiinnon kohteita, joissa merkityksellinen toiminta jää ulkoa opittujen ja toistuvien rituaalien varjoon sekä motorista kömpelyyttä. Näiden seurauksena kielessä ja puheessa ilmenee ongelmia, kuten muodollista ja pikkutarkkaa puhetta. Puhe kehittyy lisäksi suhteellisen myöhään. (Asperger 1991, 31, Gillberg 1991 122 - 123, Gillberg 1999b, 16 - 17.) Näiden lisäksi Gillberg & Gillberg sisällyttivät kriteeristönsä sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelman, joka ilmenee kyvyttömyytenä tai haluttomuutena sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä nonverbaalisen kielen ongelmat, jotka liittyvät kehon asentoon ja kasvojen ilmeisiin (Gillberg 1991, 122 - 124).

Peter Szatmarin työtovereineen vuonna 1989 tekemä kriteeristö on sisällöltään lähes samanlainen kuin Gillbergien. Hän painottaa tyypillisenä piirteenä yksinäisyyttä, joka ilmenee ystävien puuttumisena ja mielenkiinnottomuutena muita ihmisiä kohtaan. Ongelmia esiintyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, AS-henkilöllä on hankaluuksia ja välinpitämättömyyttä ymmärtää toisten tunteita. Lisäksi muiden lähestyminen tapahtuu vain omista tarpeista käsin. Kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatiokyky on heikentynyt, mikä ilmenee poikkeavana puhetapana (puhuu liikaa/liian vähän, käyttää kielellistä kaavamaisuutta), kasvojen ilmeettömyytenä sekä muina kehollisen viestinnän ongelmina. Erona Gillbergien kriteeristöön on se, että Szatmarin mukaan Aspergerin oireyhtymän diagnoosia ei voi antaa, mikäli henkilö täyttää autismit kriteerit samanaikaisesti. (Gillberg 1999b, 17, Szatmari 1991, 83 - 85.)

Mailman terveysjärjestö WHO julkaisi oman kriteeristönsä vuonna 1993. ICD-10 (Classification of Mental and Behavioral Disorders) kriteeristön mukaan AS-lapsen kielellinen ja kognitiivinen kehitys on ollut normaalia ennen kolmen vuoden ikää. Varhaisessa vuorovaikutuksessa ja uteliaisuudessa ympäristöä kohtaan ei myöskään ole

esiintynyt poikkeavuutta. Motoriikassa saattaa esiintyä ongelmia, mutta ne eivät ole välttämättömiä diagnoosin kannalta. Tyypillistä ovat vaikeudet laadullisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kuten toverisuhteiden luomisessa ja kyvyssä ymmärtää muiden tunteita. Rajoittuneet ja kaavamaiset käyttäytymismallit sekä erikoiset mielenkiinnonkohteet ovat tunnusomaisia piirteitä. Myös erityiskykyjä saattaa esiintyä. Kyseistä diagnoosia ei voida tehdä, mikäli autismi-diagnoosin kriteerit täyttyvät. (Ehlers & Gillberg 1996, 26 - 27, Gillberg 1999b, 17, 20 - 21.)

DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) vuonna 1994 julkaistut kriteerit ovat sisällöltään yhteneviä edellisten määritelmien kanssa. Lisänä ICD-10 kriteeristöön DSM IV määrittelee oireet, jotka ovat merkityksellisiä diagnosoinnin kannalta. Ne aiheuttavat merkittävän toimintavajeen työssä, sosiaalisuudessa sekä muilla tärkeillä toiminnan alueilla. Tärkeää on myös huomata, että DSM IV edellyttää, ettei häiriötä voida luokitella miksikään muuksi kehitykselliseksi häiriöksi tai skitsofreniaksi. (Gillberg 1999b, 17, 20 - 21.)

Kaikki edelliset määritelmät ovat hyväksytyjä, mutta kaikissa niissä on ongelmia. Tutkijoiden Miller ja Ozonoff mukaan ainoastaan Gillberg & Gillberg ovat osoittaneet AS-henkilöiden täyttävän kaikki heidän määrittelemänsä kriteerit. Tämä on varsin luonnollista; onhan heidän diagnoosikriteerinsä rakentuneet Hans Aspergerin kuvausten varaan. (Gillberg 1999b, 22 - 23.)

2.5 Ennuste

AS-henkilöiden ennusteet ovat yksilöllisesti vaihtelevia. Perusongelmat kuitenkin säilyvät läpi elämän. Gillbergin vuonna 1991 tekemän tutkimuksen mukaan sosiaalinen sopeutuminen on heikkoa, ja koulutuksen sekä uran eteneminen on vähäistä. (Ehlers & Gillberg 1996, 29 - 30.) Toki poikkeuksiakin esiintyy. Monet henkilöt saattavat pärjätä hyvinkin ja päästä huomattaviin ammattiasemiin. Yleensä sosiaalinen vuorovaikutus on

kuitenkin huomattavasti heikentynyt. Suurelle osalle AS-henkilöistä kehittyy vakavia psyykkisiä ongelmia. Myös huumausaineiden ja alkoholin väärinkäyttö on tavallista yleisempää. (Gillberg 1988, 143, Gillberg 1999b, 104.)

Murrosikä on oireyhtymän kannalta ratkaisevaa aikaa, jolloin osa oireista, kuten itsetuhoisuus, hyperaktiivisuus sekä aggressiivisuus saattavat lisääntyä. Samaan aikaan muut tyypilliset Aspergerin oireyhtymän oireet alkavat taantua. Taantuminen on yleisempää tytöillä kuin pojilla. Ympäristön panoksella AS-henkilön elämänlaadun parantamiseksi onkin suuri merkitys. Vaikka Aspergerin oireyhtymän syitä ei vielä tiedetä tarpeeksi hyvin, ovat tutkijat kuitenkin yksimielisiä siitä, että psykososiaaliset tekijät tai lapsuuden kokemukset eivät aiheuta Aspergerin oireyhtymän kaltaista vammaisuutta. Kuntoutuksen ja selviämisen kannalta ne kuitenkin ovat merkityksellisiä. (Ehlers & Gillberg 1996, 28 - 29, 31 - 32, Gillberg 1999a, 160 - 161.)

“Ylioppilassyksynä minulla alkoi nousta ahdistus. Jo monta vuotta olin melkein päätoimisesti valittanut, että minä haluan olla niin kuin muutkin, äiti, minä haluan olla niin kuin muutkin. Ei niin pientä pilaa, ettei toinen puoli totta. Mutta ellen saa pian tietää, mikä minua vaivaa ja mikä tekee minulle kaiken niin vaikeaksi, en todella enää tiedä, miten tässä tulee käymään, ajattelin.” (Rüfenacht 1998, 99.)

2.6 Kuntoutus

Kuntoutuksen lähtökohtana tulee olla tieto siitä, ettei Aspergerin oireyhtymää voida poistaa (Ehlers & Gillberg 1996, 31). Kuntoutuksen päämääränä tulisikin pitää niitä taitoja, joita tarvitaan itsenäiseen elämään. Kaikki AS-henkilöt eivät suinkaan tarvitse kuntoutusta tai tukitoimia vaan selviävät poikkeavuudestaan huolimatta riittävän hyvin itsenäisesti arkipäivän askareista. (Kielinen 1998, 235.) Diagnoosin tekeminen on alku AS-henkilön kuntoutukselle. Ilman diagnoosia on vaikea saada yhteiskunnan tukea

kuntouttamiseen. Diagnoosin ei kuitenkaan tulisi olla kuntoutuksen ainoa edellytys. Henkilöillä, joilla on ongelmia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa, tulisi olla yhtäläiset oikeudet kuntoutukseen. (Kielinen 1998, 235, Kielinen 1999, 22.)

AS-henkilöiden kuntoutuksessa jokainen asiakas on huomioitava itsenäisenä yksilönä. Lukuisista samankaltaisista piirteistä huolimatta ei ole olemassa kahta AS-henkilöä, joita molempia voitaisiin auttaa samalla tavalla. Aspergerin oireyhtymän yhteydessä kuntoutuksella tarkoitetaan yleensä jotain myönteistä asiaa, jolla voidaan saavuttaa voittoja sekä henkilölle itselleen että tämän läheisille. (Gillberg 1999b, 105, 112.)

Sosiaalisten taitojen parantaminen

Tietoinen sosiaalisten taitojen opettelu on tärkeää AS-henkilöille. Yhdysvalloissa oppimisen tueksi on julkaistu paljon AS-henkilöille tarkoitettuja kirjoja, jotka sisältävät sosiaalisia tarinoita ja keinoja sosiaalisista tilanteista selviämiseksi. Nämä kirjat ovat persoonattomassa tasossa, jotta ne eivät ärsyttäisi lukijaa. Sosiaalisia taitoja opeteltaessa on tärkeää painottaa AS-henkilön vahvoja puolia. (Tapola 1998a, 23.) Harjoittelun on lisäksi tapahduttava sellaisissa puitteissa, ettei siitä tule AS-henkilölle liian suurta rasitetta (Gillberg 1999b, 105, 112).

Sosiaalisia tilanteita voidaan harjoitella sarjakuvien avulla. Eri tilanteiden läpikäyminen etukäteen vähentää pelkoja ja antaa henkilölle lisävarmuutta tulevia sosiaalisia tilanteita varten. Koska AS-henkilön on vaikeaa ajatella asioita muiden ihmisten näkökulmasta, voidaan näitä asioita pohtia sarjakuvien ajatuskuplissa. Eri henkilöiden repliikkejä voidaan korostaa värien avulla. AS-henkilöiden kanssa voidaan myös yhdessä laatia sarjakuvia ja miettiä, mitä kuka milloinkin sanoo tai ajattelee. Sarjakuvissa voidaan käydä läpi monia erilaisia sosiaalisia tilanteita, esimerkiksi miten toimia, jos tulee kiusatuksi tai haluaa ystäväystyä jonkun kanssa. Jos avoimet sosiaaliset tilanteet ovat AS-henkilölle vaikeita, hänelle voidaan tehdä valintataulu, jossa on nähtävillä erilaisia toimintavaihtoehtoja tilanteista selviämiseksi. (Attwood 1999, 71 - 72, 78, 163, Tapola

1999, 13.)

Syvempää ymmärrystä painottavasta psykoterapiasta ei ole AS-henkilöille hyötyä. Sen sijaan keskustelut sellaisten lääkäreiden kanssa, joilla on pitkä kokemus autistisista henkilöistä, ovat hyödyllisiä. Tällaisissa yksilöllisissä tukikeskusteluissa AS-henkilöille annetaan mahdollisuus kertoa itsestään, mielenkiinnon kohteistaan ja huolistaan. (Gillberg 1999b, 114 - 115.) Myös ryhmätoiminta on toimiva kuntoutuksen muoto. Näissä ryhmissä AS-henkilöillä on mahdollisuus tavata muita henkilöitä, joilla on diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä. Toiset ryhmät kokoontuvat keskustelua varten, toisissa puolestaan konkreettinen yhdessätoimiminen on tärkeämpää. Ryhmissä tulisi kiinnittää huomiota erityisesti siihen, että niiden jäsenillä olisi mahdollisimman samansuuntaiset mielenkiinnon kohteet ja heidän lahjakkuustasonsa olisi suunnilleen samanlainen. Tällöin voidaan paremmin taata ryhmän koossapysyminen. Ryhmän koko ei saisi kasvaa liian suureksi, sillä muutoin ympäristön häiriötekijät voivat vaikeuttaa keskittymistä oleelliseen. (Attwood 1999, 40 - 41, Gillberg 1999b, 115.) Monet AS-henkilöt ovat löytäneet keskusteluyhteyden myös internetin kautta. Internetissä voi keskustella ilman henkilökohtaista yhteyttä, ja sieltä löytyy myös autistisiin häiriöihin liittyviä linkkejä. Tulevaisuudessa tämä internetin välityksellä tapahtuva kommunikointi kehittynee suuresti. (Attwood 1999, 171 - 172, Gillberg 1999b, 116.)

Lääkehoito

Viime vuosiin saakka on puuttunut sellainen lääkehoito, jonka olisi voinut todeta vaikuttavan Aspergerin oireyhtymän perusongelmiin. Nykyisin on kuitenkin enemmän toivoa siitä, että lääkeshoidolla voitaisiin vaikuttaa parempaan ennusteeseen pääsemiseen. Erityisesti niin kutsutun selektiivisen serotoniinin takaisinoton estäjien käyttöönotolla on saatu myönteisiä tuloksia Aspergerin oireyhtymän oireiden hoidossa. Niiden on havaittu myös tehoavan pakko-oireisiin ja masentuneisuuteen, joiden on todettu olevan Aspergerin oireyhtymän liitännäisongelmia sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja heikentyneeseen tarkkaavaisuuteen. Trisyklisillä masennuslääkkeillä, kuten imipra-

niinillä ja amitriptyliinillä, voidaan helpottaa Aspergerin oireyhtymän yhteydessä ilmenevää masennusta. Myös keskushermostoa stimuloivilla lääkkeillä on joissakin tutkimuksissa todettu olevan hyviä vaikutuksia Aspergerin oireyhtymän, tarkkaavaisuushäiriöiden sekä muiden autististen häiriöiden oireisiin. Kaikkien autististen häiriöiden, niin myös Aspergerin oireyhtymän, yhteydessä on lääkityksen kanssa oltava varovainen. (Attwood 1999, 164, Gillberg 1999b, 116 - 119, Grandin & Scariano 1992, 95.) Lääkehoitoa tuleekin käyttää pidättyvästi, ja sitä on käytettävä muiden hoitomuotojen lisänä (Ehlers & Gillberg 1996, 32).

Tukiterapiat

Joillekin AS-henkilöille on hyötyä puheterapiasta, erityisesti niille, jotka puhuvat liian kovaa, hiljaa tai nopeasti. Puhetekniikan harjoittelu parantaa myös sosiaalisen vastavuoroisuuden edellytyksiä. (Kielinen 1998, 238.) Niille AS-henkilöille, joilla ilmenee motorisia vaikeuksia, on hyötyä toiminta- tai fysioterapiasta, riippuen siitä, ilmenevätkö ongelmat karkea- vai hienomotoriikassa (Gillberg 1999b, 112 - 119). Musiikki-terapia soveltuu joillekin AS-lapsille yhtenä tukiterapian muotona. Sen avulla lapsi pystyy ilmaisemaan paremmin tunteitaan ja rentoutumaan. (Attwood 1999, 154, Kielinen 1998, 238.) Kognitiivinen käyttäytymisterapia on erinomainen hoitomuoto, jos AS-henkilö kärsii erilaisista peloista ja saa helposti paniikkireaktion. Terapian päämääränä on muuttaa henkilön ajattelutapaa ja toimintaa pelkotilassa. Tarvittaessa käyttäytymisterapiaan voidaan yhdistää rauhoittavia aistiärsyksiä, mikä laskee hermoston ylijännittyneisyyttä. (Attwood 1999, 157, Grandin & Scariano 1992, 136 - 137.)

2.7 Aspergerin oireyhtymän ja autismin vertailua

Kaikille autismin kirjoon kuuluville tiloille on luonteenomaisia samanaikaisesti esiintyvät vaikeat vuorovaikutuksen häiriöt, vaikeat kommunikaatiohäiriöt ja poikkeava sekä rajoittunut käyttäytyminen (Ehlers & Gillberg 1996, 21, Ehlers, Nydén, Gillberg,

Dahlgren-Sandberg, Dahlgren, Hjelmquist & Odén 1997, 215, Gillberg 1988, 138 - 139, Gillberg 1999a, 13). Löytäessään nämä piirteet suorittamassaan laajassa vuonna 1979 tehdyssä tutkimuksessaan Lorna Wing ja hänen kollegansa arvelivat Aspergerin oireyhtymän ja autismin olevan samaa kategoriaa. Autististen häiriöiden kaiken kattavaan ryhmään luokitellaan Kannerin autismi, Aspergerin oireyhtymä, määrittelemättömät autistiset häiriöt, joista käytetään nimitystä autistiset piirteet sekä muut autismin kaltaiset tilat. Aspergerin oireyhtymälle ja Kannerin autismille tyypilliset vaikeudet esiintyvät kaikilla edellä mainituilla alueilla. Kannerin autismille on lisäksi tyypillistä eristyneisyys, rituaalikäyttäytyminen ja poikkeuksellisen hyvä muisti. Aspergerin oireyhtymän oireet ovat Kannerin autismia heikompia. Muut autismin kaltaiset tilat eivät täytä Kannerin tai Aspergerin oireyhtymän diagnoosikriteerejä, mutta oireet niissä ovat samankaltaisia. Tarkemmin määrittämättömillä autistisilla häiriöillä oireita on vähemmän, eivätkä ne ole yhtä ilmeisiä. (Gillberg 1999a, 13, Gillberg 1999b, 24 - 25.)

Christopher ja Carina Gillberg ovat kehittäneet edelleen Wingin luomaa näkemystä. He ovat kehittäneet autististen häiriöiden ryhmityksen yleisen lahjakkuustason perusteella, jossa lahjakkuudeltaan normaalit AS-lapset kuuluvat lieväästeisimpaan kenttään. Kannerin varhaislapsuuden autistit, joilla on lievä tai keskiasteinen kehitysvamma kuuluvat keskikenttään, autistiset vaikeasti kehitysvammaiset kuuluvat vaikea-asteiseen kenttään. Vaikka näistä näkökohdista vallitseekin suuri yksimielisyys, on tutkijoiden keskuudessa silti epävarmaa se, tuleeko Aspergerin oireyhtymää pitää itsenäisenä autismin alaryhmänä vai merkitseekö se samaa kuin autismi älykkyydeltään normaaleilla tai lahjakkailla lapsilla. (Ehlers & Gillberg 1996, 22.) Tarkasteltaessa Aspergerin oireyhtymää ja Kannerin autismia voidaan lasten kehityksessä havaita suurta vaihtelua. Jotkut lapset saattavat kasvaessaan siirtyä Kannerin autismista Aspergerin oireyhtymä -diagnoosiin. (Ehlers & Gillberg 1996, 21.)

Kun tehdään vertailua kognitiivisilta taidoiltaan hyvätasoisen autistin ja AS-henkilön välillä, voidaan havaita johdonmukaisia eroja sekä kehityshistorian että neurokognitiivisten funktioiden suhteen. Valtaosa autisteista on älykkyydeltään alle keskitasoa. Au-

tisteilta myös puuttuu AS-lapsille ominainen, ennen kouluikää kehittyvä aikuismainen puhetyyli. (Trevarthen ym. 1996, 28 - 29, Wing 1991, 96 - 97.) Aspergerin oireyhtymässä lapsuuden sosiaaliset vaikeudet ovat lievempiä kuin autismissa ja heidän toimintakykynsä on autisteja parempi. Szatmarin, Tuffin, Finlaysonin ja Bertoluccin (1990) tutkimuksen mukaan AS-lapset ovat kiinnostuneempia ikätovereistaan kuin autistit, heillä on enemmän vuorovaikutusta vanhempiensa kanssa, ja he myös viihtyvät autisteja paremmin aikuisten ihmisten seurassa. Aspergerin oireyhtymässä ei myöskään esiinny yhtä paljon neurologista poikkeavuutta kuin autismissa. (Ehlers & Gillberg 1996, 22, Trevarthen ym. 1996, 29 - 30.)

Tarkasteltaessa kommunikaatiota autisteilla voidaan havaita esiintyvän AS-henkilöitä enemmän toistuvaa puhetta. Lisäksi heidän kielenkäyttönsä on erittäin konkreettista. Autistien puheen ongelmat ovat huomattavasti laajempia kuin AS-henkilöiden. Heidän puheenkehityksensä on myöhästynyt, ja se on poikkeavaa. AS-henkilöt ovatkin usein parempia kielellisissä tehtävissä, sillä heidän kykynsä oppia kieltä on parempi. Lisäksi AS-henkilöiden puheelle on ominaista pedanttisuus, mikä erotteleekin heidät selvästi autisteista. (Ehlers ym. 1997, 207, Ghauziuddin & Gerstein 1996, 585, 591 - 593, Tappola, 1998a, 19 - 20, 96 - 97, Wing 1991, 104 - 105.) AS-henkilöillä esiintyy autisteja vähemmän stereotypioita sekä eriskummallisia mielenkiinnonkohteita. Rituaaleissa ja rutiineissa erot olivat hyvin pieniä. Autistit voivat olla taitavia visuo-spatiaalisilta kyvyiltään, kun tätä kyvykkyyttä esiintyy harvoin AS-henkilöillä. (Trevarthen ym. 1996, 30, Wing 1991, 115.)

Gillberg (1989) havaitsi vertaillessaan AS-lasten ja autistien neurologista toimintaa ja rakennetta huomattavia eroavaisuuksia. Tutkimuksen mukaan autisteilla esiintyy AS-lapsia enemmän epilepsiaa, Fragile-X -oireyhtymää ja muita kromosomien epämuodostumia. Autisteilla oli myös useammin epänormaali EEG. Aspergerin oireyhtymässä havaittiin autisteja enemmän muita tarkemmin määrittelemättömiä piirteitä. Autistien todettiin syntyvän useammin keskosina kuin AS-lasten. (Attwood 1999, 142, Trevarthen ym. 1996, 31.)

3 SOSIAALISTEN SUHTEIDEN KEHITYS

3.1 Sosiaalisuuden kehitys vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa

Sosiaalisten suhteiden eriytyminen alkaa jo vauvaiässä. Vastasyntyneet ovat jo sosiaalisia, joita tulee pitää täysiaikaisina sosiaalisina vuorovaikutuksen kumppaneina. Jo vastasyntyneinä lapset ovat kiinnostuneita osallistumaan aktiiviseen vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Se kuinka vauvojen sosiaalinen elämä alkaa kehittyä, riippuu myös ympäristön herkkyydestä. Vuorovaikutustaidot kasvavat jatkuvasti mahdollisuuksien lisääntyessä. Se edellyttää kuitenkin sitä, että ympäristö on valmis kehittämään ja rikastuttamaan sosiaalista vuorovaikutusta. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 69, Rödström, 1990, 18.)

Muutaman kuukauden ikäiset vauvat orientoituvat toisten lasten liikkeisiin. Tyypillistä on, että vauvat jäljittelevät toisiaan, tosin käyttäytyminen kohdistuu vielä tällöin usein esineisiin. Noin vuoden ikäisenä lapsen kiinnostus ikätovereita kohtaan lisääntyy huomattavasti. Toisen ikävuoden aikana jäljittely yleistyy, ja lapset alkavat tuntea vastuuta sosiaalisesta vastavuoroisuudesta. Mahdollisuus leikkiä toisten kanssa on edellytys sille, että sosiaalisuus kehittyy. Lapsi arvostaa yhä aikuista leikkiverina, mutta vähitellen syntyy kiinnostus leikkiin myös muiden lasten kanssa. Alkuvaiheessa lapset tar-

vitsevat kuitenkin aikuisen tukea, jotta leikki onnistuisi. Vuorovaikutus leikeissä kasvaa vähitellen. Leikki voi olla sosiaalisesti stimuloivaa ja antaa lapselle paljon iloa. Eckermanin vuonna 1975 tekemän tutkimuksen mukaan 10 - 24 kuukauden ikäisten lasten kesken esiintyy hymyilyä, koskettelua ja juttelua. Tärkeä huomio on se, että ikätovereiden välinen vuorovaikutus jäsentyy eri tavoin kuin lasten ja aikuisten kanssakäyminen. Lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa merkityksellisessä osassa ovat leikkikalut. Tunteiden osoittaminen, kuten suukottelu ja halailut, on vähäisempää lasten kesken kuin aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. (Furman, 1988, 154 - 155, Hartup 1982, 169 - 173, Röd-stam 1990, 63.) Lapset, joilla on mahdollisuus varhaisessa ikävaiheessa kehittää myönteisiä kokemuksia toisten samanikäisten lasten kanssa, ovat yleensä sosiaalisesti aktiivisempia kuin lapset, joilta tämä kokemus puuttuu (Röd-stam 1990, 64). Vuorovaikutuksessa ikätoverien kanssa lapset luovat yhteisiä merkityksiä ja rakentavat sosiaalista ymmärrystään (Poikkeus 1995, 122).

Sosiaaliseen kehitykseen liittyy olennaisesti toisten lasten tai aikuisten tunteiden tunteminen. Lukuisilla lapsen ympäristössä elävillä henkilöillä, kuten vanhemmilla, sisaruksilla ja tovereilla, on vaikutuksensa lapsen kehitykseen. Näistä suhteista saadulla sosiaalisella tuella on suuri merkitys lapsen psyykkiselle terveydelle sekä myöhemmälle elämässä sopeutumiselle. Lapsella on erilaisia odotuksia ja toiveita siitä, mitä hän eri suhteista saa. (Furman 1988, 151 - 152.)

Sosiaalisten kontaktien luonne ja määrä muuttuvat edelleen kolmannen ja kuudennen ikävuoden välillä. Sosiaaliset leikit ja keskustelut lisääntyvät tässä ikävaiheessa. Aggressiivinen käyttäytyminen on vielä lähinnä välineellistä, satuttamalla toista pyritään saamaan esimerkiksi jokin esine. Vanhemmat lapset puolestaan kohdistavat vihansa henkilöön itseensä. Leikkikouluikäiset lapset kykenevät myönteisen huomion osoittamiseen, toisten tunteiden huomioonottamiseen sekä henkilökohtaisten ominaisuuksien hyväksymiseen. He osallistuvat yhä halukkaammin yhteistoiminnallisiin puuhiin eivätkä välitä enää niin paljoa yksin leikkimisestä. Sukupuolierot voimistuvat lähestyttäessä lapsuuden keskivaihetta. Erot perustuvat lähinnä samaa sukupuolta olevien lasten yh-

teisiin kiinnostuksen kohteisiin eikä niinkään vastakkaisen sukupuolen välttelyyn. Muutoksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuu edelleen iän lisääntyessä. Suhteet tulevat yhä monimutkaisemmiksi. Smithin tekemän tutkimuksen mukaan ikä vaikuttaa merkittävästi sosiaalisen aktiivisuuden sekä tehtäväsuuntautuneen käyttäytymisen määrään. Voidaan siis todeta, että vuorovaikutus ja tehtäväsuuntautuneisuus lisääntyvät iän myötä. (Burk 1996, 283 - 284, Hartup 1982, 173 - 179.)

3.2 Toverisuhteiden merkitys sosiaaliseen kehittymiseen

Toverisuhteilla on tärkeä merkitys lasten henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin kehityksessä. Toveriryhmä tarjoaa erilaiset ehdot lapsen kehitykselle verrattuna esimerkiksi lapsen perheeseen. Perhe on yleensä ensimmäinen ryhmä, johon lapsi kuuluu. Perheessä on usein hierarkkinen rakenne, joka perustuu ikätekijään: perhe tarjoaa alusta asti valmiin roolin lapselle. Toveriryhmä sen sijaan voi tarjota mahdollisuuden avoimeen ja samanarvoiseen roolijakoon sekä yhteistyötaitojen kehittämiseen lapsen omista lähtökohdista käsin. Tässä mielessä toveriryhmä muodostaakin demokraattisen lähtökohdan, joka perustuu yhdessä muotoilluille sopimuksille, normeille ja säännöille. Tovereiden avulla lapset voivat tehdä itsensä riippumattomiksi aikuisista sekä toimia yhdessä toisten samanvertaisten ihmisten kanssa. Toverit tuovat turvallisuutta lapsen elämään, he neuvovat ja opastavat tarvittaessa. Toverit tarjoavat myös haasteita, sillä kiintymys pitää ansaita ja vuorovaikutus vaatii enemmän ponnisteluja. (Durkin 1995, 113 - 114, Fine 1981, 33, Poikkeus 1995, 122 - 123, Rödström 1990, 86 - 87.) Toverisuhteita koskevat näkemykset muuttuvat sitä mukaa, kun lapset tulevat kyvykkäimmiksi asettumaan toisten asemaan. Nuoremmat lapset kuvaavat tovereitaan sellaisiksi, joiden kanssa vietetään paljon aikaa ja joiden kanssa leikitään, iän myötä tovereita aletaan kuvata henkisillä ominaisuuksilla: hyvä toveri on uskollinen ja luotettava. (Poikkeus 1995, 123.)

Toverisuhteet vaikuttavat sosiaalisuuden kehittymiseen yhtä perinpohjin kuin mitkä

tahansa sosiaaliset tapahtumat, joihin lapset osallistuvat. Lapsille tarkoitetut laitokset ovat useimmissa länsimaissa sidoksissa ikään. Kouluissa, päiväkodeissa ja kerhoissa samoissa ryhmissä olevat lapset ovat eri ikäisiä yleensä muutaman kuukauden tai korkeintaan yhden vuoden verran. Todellisuudessa samanikäiset lapset eroavat kuitenkin älykkyydeltään, kooltaan sekä fyysisiltä ja sosiaalisilta taidoiltaan suuresti toisistaan. Yksi lapsi on nokkelampi, toinen taas sosiaalisesti kyvyttömämpi ja kolmas lahjakas monilla eri osa-alueella. Ikätovereina tulisikin pitää sellaisia lapsia, joiden käyttäytyminen on samantasoista. (Arajärvi 1998, 33, Hartup 1982, 158 - 159, 169, Jarasto & Sinnero 1998, 155.)

Toveriryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta lapselle tulee tunne siitä, että hän kuuluu ryhmään (Poikkeus 1995, 134 - 136). Toveriryhmässä tapahtuva yhteistyö tuo lapselle tyytyväisyyden ja mielihyvän tunteen. Tämä antaa rohkaisevaa palautetta myönteisestä sosiaalisesta toiminnasta. Kahilan (1993, 24) mukaan lapsi oppii vuorovaikutustilanteessa näkemään tapahtumat myös toisen yksilön näkökulmasta. Sosiaalisen kehittymisen kannalta olisikin tärkeää, että lapsen kokemat vuorovaikutustilanteet olisivat mahdollisimman monipuolisia ja että lapsi joutuisi toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Lasten, jotka ovat älykkäitä, ystävällisiä ja sosiaalisesti kyvykkäitä, on helpompaa solmia läheisiä toverisuhteita muiden lasten kanssa kuin sellaisten, joilla on käyttäytymishäiriöitä sekä vaikeuksia sosiaalisessa kanssakäymisessä. Voidaankin sanoa, että ystävyysuhteet ilmaisevat yksilöllisiä eroavaisuuksia ihmisten sosiaalisessa mukautumiskyvyssä. (Hartup & Sancilio 1986, 76.)

3.3 Kouluikässä toverisuhteista tulee yhä tärkeämpiä

Koulun aloittaminen vaatii sosiaalista kehittyneisyyttä, mikä ilmenee itsenäisyytenä ja kykyinä irtaantua vanhemmista. Koulunkäynnin aloittaminen vaatii lapselta erilaisia voimavaroja, koska lapsen maailma ja ympäristön vaatimukset muuttuvat. Tällöin lapselta edellytetään sosiaalisuutta ja kykyä eläytyä toisten kokemusmaailmaan eli empati-

aa. Lapsella täytyy olla kykyä sietää arvostelua ja sosiaalista kontrollia sekä valmiutta yhteistyöhön. (Lehtovirta, Huusari, Peltola & Tattari 1996, 157.) Koulun on tiedollisen kasvatuksen ohella oltava paikka, jossa lapset voivat harjoitella keskinäisessä vuorovaikutuksessaan toistensa kunnioittamista, vastuunottoa itsestään ja toisista sekä yhteistyötaitoja (Murto 1989, 7).

Koulunkäynnin aloittaminen merkitsee yleensä myös lapsen toveripiirin laajenemista ja tämän myötä sosiaalisten kontaktien lisääntymistä. Lapselle tulee hyvin tärkeäksi ryhmään kuuluminen ja sosiaalisen hyväksynnän saaminen muilta. Koulunkäynnin alussa lapsen suhteet muihin ovat hyvin subjektiivisia. Vastavuoroisuus lisääntyy huomattavasti kahdeksan ja kymmenen ikävuoden välillä. Tällöin lapsella alkaa ilmetä tarvetta läheiseen ystävään. Vaikka lapsi pystyy myös ajatuksissaan vastavuoroisuuteen, ymmärretään se vielä tilannekohtaisesti. (Laine 1997a, 174.) Vapaaehtoisesti syntyneessä kiinteässä ryhmässä "me-henki" pitää ryhmää koossa. Mitä parempi luottamus ryhmän jäsenten välillä valitsee sitä paremmin omaksutaan ryhmän arvot. Ryhmän jäsenyys koetaan yleensä palkitsevaksi, sillä jäsenyys tyydyttää monia yksilön tarpeita ja luo elämälle tarkoitusta. (Kalliopuska 1995, 53.)

Ikävuosien 7 - 12 väliseen aikaan kuuluu sosiaalisen vuorovaikutuksen edistämiseen liittyviä tehtäviä, kuten itsenäistyminen ja muiden kanssa toimeen tuleminen (Pulkkinen 1996, 29). Tässä iässä lapset alkavat selviytyä suhteellisen hyvin omin päin. He osaavat jo osoittaa tietämyksensä ja osaamisensa, mikä tekee vaikutuksen sekä heihin itseensä että aikuisiin. (Rödström 1992, 62 - 63.) 7 - 12-vuoden iässä lapset ovat hyvin riippuvaisia siitä, että heillä on mahdollisimman hyvät suhteet muihin lapsiin sekä aikuisiin. He tarvitsevat näitä suhteita voidakseen kehittää omaa identiteettiään. Verrattuna aikaisempaan toverisuhteiden merkitys aikuissuhteisiin kasvaa. Tutkijat ovat havainneet sekä toveriryhmittymien että yksittäisten toveriparien olevan hyvin merkityksellisiä tässä ikävaiheessa. Toveriryhmissä lapset oppivat asioita itsestään sekä ympäröivästä yhteisöstä ja sosiaalisista struktuureista. Jotta yksilö kykenee toimimaan ryhmässä, häneltä vaaditaan myös kommunikaatiotaitoja, yhteistyötaitoja ja itsehillintää. Lapsella, joka

ei ole suosittu toveriryhmässään, voi silti olla läheisiä ystäviä. Iän myötä toverisuosion ja -suhteiden välinen yhteys kuitenkin vahvistuu. (Fine 1981, 33 – 34, Hartup & Sancilio 1986, 63, Poikkeus 1995, 123.)

7 - 12-vuotiaana toverivalinta pitäytyy pääasiassa omaan sukupuoleen, mutta tämä ei estä tyttöjä ja poikia kokoontumasta yhteiseen harrastukseen tai toimintaan. Olemalla yhdessä molempia sukupuolia edustavien tovereiden kanssa he orientoituvat siihen, mitä tyttönä tai poikana oleminen merkitsee. (Rödström 1992, 91.) On tavallista, että pojat muodostavat suurempia ja joustavampia toveriryhmiä kuin tytöt. Poikien "paras kaveri" -suhteet eivät ole samalla tavoin suljettuja tai intiimejä kuin tyttöjen, vaan ne järjestäytyvät usein yhteisen harrastus- tai kiinnostusalueen ympärille, jossa sisältö on tärkeämpää kuin muodot. Pojat ovat myös toiminnoissaan avoimempia sekä suurempia kuin tytöt. Lisäksi heidän välinen vuorovaikutuksensa on tyttöjä toiminnallisempaa. Pojat kokevat tärkeäksi kyvyn hillitä pelkojaan ja kestämaan voimankoetuksia. Tyttöjen perinteinen "paras kaveruus" on usein parityyppistä, jolloin samanlaisuus on silmiinpistävä ja tavoiteltua. Tyttöjen välinen vuorovaikutus on verbaalisempaa ja intiimimpää kuin poikien. Lisäksi tytöt ympäröivät itsensä usein salaisuuksilla. (Laine 1997a, 173, Hartup & Sancilio 1986, 66, Rödström 1990, 91 - 92, Smith 1997, 148 - 149.)

Osa lapsista on 12-vuotiaana esipuberteetti-iässä eli he elävät murrosvaihetta lapsuuden ja aikuisuuden välimaastossa. Kun lapsi siirtyy ns. esipuberteettivaiheeseen, lisääntyy toveririippuvuus entisestään. Suuri tarve olla ikätovereiden kanssa johtuu lapsen jäsentymättömästä minästä. Minällä tarkoitetaan yhtä persoonallisuutemme rakenneosaa, jonka tehtävänä on jäsentää todellisuutta ja tyydyttää tarpeitamme siten, ettemme joudu liiaksi ristiriitaan itsemme tai ympäristömme kanssa. (Hämäläinen & Sava 1989, 49, Rödström 1992, 76.) Esipuberteettivaiheessa lasten minäkehitys on vielä kesken, jonka vuoksi he ovat riippuvaisia samoin ajattelevista tovereistaan: olemalla muiden joukossa esipuberteetti-ikäiset lapset uskaltavat enemmän sekä koettavat tasapainoilla lapsuuden ja lähestyvän aikuisuuden välillä. (Rödström 1992, 76, 86.)

3.4 Asperger-lasten sosiaalinen kehitys ja käyttäytyminen

AS-lasten ensimmäinen elinvuosi sujuu yleensä helposti. Lapset ovat mukautuvaisia ja helppohoitoisia. Vanhemmat alkavat kuitenkin huolestua, koska lapset ovat liiankin mukautuvaisia eivätkä ole kiinnostuneita muista perheenjäsenistä. Tyypillistä on myös se, ettei lapsi ole tehnyt eroa tuttujen ja tuntemattomien välille. Joissakin tapauksissa vanhemmat puolestaan huolestuvat lapsen yliaktiivisuudesta ja impulsiivisuudesta. (Gillberg 1999b, 35 - 37, Kivisaari 1997, 4 - 5.) Toisen ja kolmannen ikävuoden aikana käyttäytymistä leimaa itsekeskeisyys. AS-lasten uteliaisuus muita kohtaan on heikentynyt, eivätkä he ole kiinnostuneita muiden lasten seurasta, paitsi silloin, kun näillä on hallussaan tavoittelemisen arvoisia tavaroita. Osa lapsista suhtautuu muiden ihmisten läsnäoloon huolettomasti, toiset puolestaan jähmettyvät paikoilleen ja lopettavat kaiken toiminnan. (Gillberg 1999b, 38 - 39.) Neljän ja viiden vuoden iässä AS-lapset viihtyvät edelleen parhaiten omissa oloissaan, he puuhastelevat itsekseen eivätkä välitä ryhmässä toimimisesta. Tunteettomuus muita kohtaan on korostunut. (Gillberg 1999b, 40 - 42.)

AS-lasten poikkeava sosiaalinen kehitys tulee selvästi esille lapsen ollessa esikouluikäinen. Kun normaalisti lapset ovat tässä ikävaiheessa kiinnostuneita ikätovereidensa seurasta, AS-lapset viihtyvät yleensä yksinään tai ottavat yhteyden muihin lapsiin täysin omilla ehdoillaan. Jos leikki ei suju heidän asettamiensa määräysten mukaan, AS-lapset suuttuvat suunnattomasti. (Attwood 1999, 30, Gillberg 1999b, 40, Kivisaari 1997, 4 - 6.) He saattavat saada pitkiä ja toistuvia raivokohtauksia. Tämän seurauksena heidät saatetaan leimata huonosti kasvatetuiksi (Laiho 2000, 48). Tyypillinen AS-lapsi on päiväkodissa pikkuvanha yksilö, jonka muodollinen ja etäiseltä tuntuva käyttäytyminen aiheuttaa toisissa lapsissa ihmetystä ja oudoksuntaa. Yleensä AS-lapsi tulee hyvin toimeen aikuisten kanssa, jotka osaavat arvostaa hänen esitelmöivää keskustelutyyliään. Toiset AS-lapset saattavat ottaa aktiivisestikin kontaktia muihin lapsiin, mutta he kohtelevat heitä enemminkin esineinä kuin ihmisinä. AS-lapsi ei ymmärrä, kun muut lapset kyllästyvät hänen komenteluunsa ja poistuvat leikistä. Tämän seurauksena AS-

lapsi pikemminkin suuttuu kuin tulee surulliseksi. (Ehlers & Gillberg, 1996, 6 - 7.) AS-lapsilla saattaa olla muutama ystävä, mutta useimmiten he ovat AS-lasta huomattavasti nuorempia (Attwood 1999, 31).

"Kun olin nuorempi tapahtui joskus sellaista, että opettaja tai muut eivät ymmärtäneet vammaani, he yrittivät pakottaa minua tekemään asioita tavalla, joka ei sopinut minulle. He eivät ymmärtäneet, että minun todella täytyy saada olla yksin tai olla vain yhden henkilön kanssa kerrallaan." (Gerland 1999, 16.)

AS-lasten sosiaalisia vaikeuksia on kahdentyyppisiä. Osa lapsista on passiivisia ja sosiaalisesti eristäytyviä, he ovat rajoitetusti tekemisissä muutaman tutun aikuisen kanssa. Toiset lapset taas ovat aktiivisia. (Ehlers & Gillberg 1996, 7 - 8.) AS-lapsilla on myös huomattavia puutteita sosiaalisessa eläytymiskyvyssä sekä päättelykyvyssä. He voivat esimerkiksi kommentoida toisten ihmisten ulkonäköön liittyviä piirteitä ottamatta huomioon toisen tunteita. AS-lapsi ei ymmärrä tilanteen kiusallisuutta eikä pohdi sitä, miten toinen henkilö käsittää hänen puheensa. Tilanteet, jotka muiden mielestä ovat epämiellyttäviä, voivat AS-lapsesta olla hauskoja. Joskus tämä tunteettomuus saattaa yhdistyä yliherkkyyteen itseän kohdistuvan kritiikin suhteen. Vaikka AS-lapsi itse loukkaantuisikin helposti, hänen on vaikea ymmärtää oman käytöksensä loukkaavuutta. AS-lapsen vanhemmat huomaavat parhaiten kyvyttömyyden ymmärtää ja soveltaa sosiaalisen käyttäytymisen kirjoittamattomia sääntöjä. Siksi AS-lapsi tarvitsee sosiaalisten tilanteiden selkiinnyttämistä sekä sosiaalisen aistin kehittämistä. Iän myötä nämä vaikeudet lieventyvät, mutta ei ole lainkaan outoa kuulla aikuisen AS-henkilön kommentoivan esimerkiksi toisen ihmisen ulkonäköä muiden läsnäollessa. (Ehlers & Gillberg 1996, 8, Gillberg 1999b, 43.)

AS-lapsilla ja -nuorilla esiintyvät käytöshäiriöt ovat aina oire jostain, joten niihin on löydettävä syyt. Stressi voi johtua esimerkiksi liian stressaavasta ympäristöstä, myös liiallinen onnellisuus voi olla stressaavaa. Lapsen stressikäyttäytymistä ei pidä kuitenkaan ottaa liian henkilökohtaisesti tai tuntea siitä syyllisyyttä. AS-lapsi ei tarkoita sa-

4 KOULULUOKAN SOSIAALINEN RAKENNE

4.1 Koululuokka sosiaalisena ryhmänä

Sosiaalisten suhteiden muodostumisella luokassa on tärkeä merkitys lasten elämälle. Kouluikäinen lapsi tuntee yleensä voimakasta ”me-tunnetta”, hän ymmärtää jo paremmin ryhmän dynamiikkaa ja haluaa itsekkin kuulua johonkin ryhmään. Lapsiryhmän vuorovaikutusverkko on yllättävän tiheä ja sen vuoksi haasteellinen. Luokassa esiintyy paljon erilaisia tunteita: mahdollisuuksia ystävyyteen, vihaan, ihailuun ja arvostukseen sekä ihmissuhdetaitojen opetteluun on runsaasti. (Jarasto & Sinervo 1998, 15.)

Lasten sosiaaliset taidot kehittyvät ryhmässä. Heidän on opittava ratkomaan ristiriitoja, keskustelemaan asioista ja kuuntelemaan toisiaan. Vuorovaikutus on jo itsessään ratkaisevan tärkeää lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta. Kokemukset omassa ikäryhmässä kehittävät itsetuntemusta ja sosiaalisen todellisuuden tajuamista. (Jarasto & Sinervo 1998, 156.) Lasten sosiaalisen kehityksen taso vaikuttaa luokan sosiaalisten suhteiden muodostumiseen. Sosiaalinen kehitys etenee kausittain, joille on ominaista kehityksen suunnan ja painopisteen muuttuminen. Kaudet liittyvät toisiinsa ja edellinen kausi vaikuttaa seuraavaan kauteen. Sosiaalinen kehitys on tiiviissä yhteydessä myös lapsen muuhun kehitykseen. Neljännen kouluvuoden vaiheilla lapsen käyttäytymisessä

korostuu tarve ryhmäytymiseen ja yhdessäoloon. (Aho 1997, 61 - 62.) Aktiivinen sosiaalistuminen näkyy myös luokkahengen syntyisenä. Sosiaalistuminen omaan luokkaan sekä samanikäisten ryhmään luo perustan jatkuvasti kehittyville sosiaalisille taidoille. Tavallisessa luokkayhteisössä ryhmäpysyvyys on pitkäaikaista, ja jäsenten väliset suhteet muodostuvat läheisiksi. Ryhmänormit määrittelevät sen, minkälainen käyttäytyminen tai suhtautuminen on ryhmän jäsenelle toivottua, kiellettyä tai sallittua. Aina normeja ja sääntöjä ei ole sovittu tarkasti. Tällaisissa tilanteissa ne voidaan oppia vain kokemuksen kautta. Koulussa ryhmänormit saattavat vaihdella suuresti oppilaiden keskuudessa, luokkien välillä ja yhden luokan sisälläkin. Ryhmänormit yhdenmukaistavat ryhmän jäsenten asenteita, käyttäytymistä ja toimintaa. (Johnson & Johnson 1991, 452, 455 - 456, Murto 1989, 15 - 16, Schmuck & Schmuck 1997, 196 - 198.)

Jokaisen koululuokan sosiaalinen rakenne on yksilöllinen, mutta lähes kaikista luokista voidaan löytää tietyt oppilastyypit. Luokissa on oppilaita, joilla ei ole tovereita tai korkeintaan yksi toveri. Heidän kohdallaan voidaan puhua matalasta sosiaalisesta suosioista. Matalan sosiaalisen suosion omaavien oppilaiden lisäksi luokassa on sosiaalisesti suosittuja oppilaita. Kaikkein suosituimmasta oppilaasta käytetään nimitystä tähti, johon voidaan kytkeä myös johtajuus sekä korkea sosiaalinen suosio. (Hakkarainen 1980, 13 - 14.)

Koululuokka tarvitsee eri tyyppisiä yksilöitä, jotta luokan elämä muodostuisi monipuoliseksi ja virkeäksi. Eri asemassa olevien oppilaiden käyttäytyminen edistää luokan toimintaa ja oppilaiden kypsymistä. Aktiiviset ja itsenäiset oppilaat tekevät aloitteita ja auttavat muita oppilaita, passiiviset puolestaan rauhoittavat ja tasoittavat yhdessäoloa. Jotta luokan oppilaat voisivat kehittyä ryhmänä, heidän täytyisi saada olla riittävän kauan yhdessä. Vasta riittävän yhdessäolon jälkeen oppilaiden vuorovaikutustaidot voivat kehittyä. (Johnson & Johnson 1991, 207 - 209, 213, Koskenniemi 1982, 100.) Ryhmän koheesio vaikuttaa myös olennaisesti oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymiseen sekä yleiseen tyytyväisyyteen. Ryhmän koheesiolla eli kiinteydellä tarkoitetaan ryhmän jäsenten yhdessä tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan. Voimakas ko-

heesio vaikuttaa myönteisesti paitsi yksilöön niin myös koko ryhmän toimintaan. Tällaisissa ryhmissä on hyvä ilmapiiri, ryhmän jäsenet ovat avoimia toisilleen sekä arvostavat ja kunnioittavat toistensa toimintaa. (Johnson & Johnson 1991, 21 - 23, Laine 1997b, 203 - 205, Schmuck & Schmuck 1997, 121 - 123, 125.) Voimakkaan koheesion syntymiseen vaikuttaa ryhmän kiinteys, tarkoituksenmukaiset normit, jäsenten esittämät mielipiteet ja yksilöiden saama tyydytys ryhmästä (Laine 1997b, 205).

4.2 Koululuokan sosiaaliset roolit

Laineen (1988, 21) tutkimuksen mukaan oppilaan rooli luokassa muotoutuu hänen oman käyttäytymisensä ja ominaisuuksiensa perusteella. Muodostuneen roolin perusteella luokkatoverit ennakoivat, miten oppilas toimii ja reagoi eri tilanteissa. Myös oppilaalle itselleen muodostuu käsitys siitä, kuinka hänen odotetaan toimivan. Tämän käsityksensä pohjalta oppilas suuntaa käyttäytymistään odotusten mukaiseksi. Käyttäytymisen ennakoitavuus saa aikaan sosiaalisen tasapainon. Jos joku luokan sosiaaliselle rakenteelle tyypillinen oppilas poistuu, luokan tasapaino häiriintyy, kunnes joku vastaavanlaisen roolin omaava oppilas tulee tilalle. Syntyneitä rooleja on vaikea muuttaa. (Jarasto & Sinervo 1998, 156, Koskenniemi, 1982, 77.)

Koskenniemi (1982, 101) jakaa oppilaiden roolit kolmeen pääryhmään, joissa kussakin on kolme alaluokkaa. Ensimmäisen ryhmän muodostavat syrjässäolijat, joilla ei ole vaikutusvaltaa. Heidän osallistumisensa ryhmän päätöksiin on rajoittunutta. Myötäilijät puolestaan ovat aktiivisesti mukana luokan toiminnassa, mutta heidän vaikutuksensa luokkaan on ainoastaan osittaista. Johtajilla on vaikutusvaltaa suurimpaan osaan luokassa. Käsitys johtajien kyvyistä ja ominaisuuksista on jonkin verran ristiriitainen. He ovat usein älykkäitä, mutta eivät poikkea kovin paljon luokan muista oppilaista. Koulusuoritusten on todettu olevan yhteydessä johtajan asemaan. Myös fyysiset suoritukset voivat olla selityksenä oppilaan johtavaan asemaan. (Aho 1979, 11, Koskenniemi 1982, 103.)

Luokassa syrjässäolijoiden asema on kaikkein vaikein, sillä useimmiten lapsen persoonallisuus kärsii syrjinnästä. Syrjässäolijoihin kuuluu oppilaita, jotka ovat jollain tavoin fyysisesti tai henkisesti poikkeavia. Heidän käyttäytymisensä voi vaihdella välinpitämättömyydestä pettymykseen tai ärtymykseen. Syrjässäolijat ovat usein alisuoriutujia akateemisissa oppiaineissa. He eivät luota omiin kykyihinsä ja heidän itsetuntemuksensa on heikko. (Koskenniemi 1982, 83, Laine 1997b, 211, Schmuck & Schmuck, 122, 125, 127.) Eristäytyjät ovat syrjässä omasta tahdostaan. He voivat harrastaa eri asioita kuin muut luokkatoverit tai saattavat olla ujoja. Tilapäisen eristäytymisen saattaa aiheuttaa lapsen siirtyminen ikätovereitaan nopeammin seuraavaan kehitysvaiheeseen. (Koskenniemi 1982, 108.) Sivuutetut oppilaat joutuvat syrjään, vaikka he itse haluaisivat päästä mukaan luokan yhteiseen toimintaan. Heidän sivuuttamisensa ei ole näkyvää, vaan heidät vain ikään kuin unohdetaan. Sivuuttamiseksi tuleminen on usein seurausta siitä, että oppilas on jostakin syystä käyttäytynyt vihamielisesti muita oppilaita kohtaan. Sivuutetut ovat usein harmittomia yksilöitä, jotka eivät erikoisemmin välitä siitä, ettei heitä oteta tosissaan. (Koskenniemi 1982, 108, Laine 1997b, 211.) Torjutut oppilaat ovat itsehallintakyvyiltään heikkoja. He voivat joutua torjutuiksi fyysisen vajavaisuutensa, heikkoutensa tai epävakaisen käyttäytymisensä vuoksi. Torjutut itse viihtyvät koulussa huonosti ja kärsivät torjutuksi tulemisesta. Torjuttujen oppilaiden ongelmat liittyvät usein kehittymättömiin sosiaalisiin taitoihin. Tilanne on ongelmallinen, sillä oppilaan on hyvin vaikea kehittyä sosiaalisissa taidoissaan, koska häntä ei hyväksytä muiden joukkoon harjoittelemaan taitojaan. (Koskenniemi 1982, 108, Laine 1997b, 211, 215 - 218, Schmuck & Schumuck 1997, 107.) Torjuttujen oppilaiden käyttäytymiselle on ominaista vihamielisyys ja aggressiivisuus. Tappelut ja fyysinen väkivalta on kuitenkin yleisempää torjuttujen poikien kuin tyttöjen kohdalla. Tyttöjen torjunta on useimmin hiljaista syrjimistä, he eivät yleensä tappele vaan nipistelevät ja kiusaavat syrjässä muiden katseilta. Pojat torjuvat toisiaan näkyvämmiin tönimällä ja tappelemalla. Molemmat torjunnan muodot aiheuttavat torjutuille oppilaille epämuokkaan ja turvattoman olon. (Aho 1979, 13, Koskenniemi 1982, 108, Laine 1997b, 215 - 218, Schmuck & Schmuck 1997, 108, Thorne 1993, 92.)

Myötäilijöiksi kutsutaan suosikkeja, apureita ja seurailijoita. Suosikeiksi voivat tulla ulkonäöltään viehättävät, ystävälliset, yhteistyökykyiset ja auttavaiset oppilaat. Heillä on tyypillisesti hyvä itsetunto. Suosikkien ei kuitenkaan välttämättä oleteta olevan aktiivisia luokan toimiin osallistujia. (Koskenniemi 1982, 106, Laine 1997b, 218.) Luokkatoverit havaitsevat suosikissa myös kielteisiä ominaisuuksia, mutta myönteiset piirteet peittävät niiden vaikutukset. Apurit ovat tavallisesti vaikuttamassa luokan yhteisiin asioihin, mutta hankalissa tilanteissa he turvautuvat toisten apuun. He toimivat ryhmässä oma-aloitteisesti ja aktiivisesti. Koko luokkaan nähden heillä on kuitenkin vain rajallisesti vaikutusvaltaa. (Koskenniemi 1982, 106, Laine 1997b, 211.) Seurailijat eivät osoita toimissaan oma-aloitteisuutta mutta ottavat kuitenkin osaa ryhmän yhteisiin tehtäviin ja puuhiin (Laine 1997b, 211).

Myös johtajat voidaan jaotella kolmeen eri alaluokkaan. Johtaja on useimmiten hyvä koulussa. Ylemmille luokkatasoille mentäessä johtajassa nähdään tiettyjä persoonallisuuspiirteitä: johtaja on auttavainen, maltillinen ja puolueeton. Tällaista oman statuksen kannalta turvallista johtajaa pidetään hyvänä, koska hän kykenee tukemaan muiden oppilaiden työskentelyä ja samalla hallitsemaan ryhmän ihmissuhteita. Jos samalle luokalle osuu kaksi johtajatyyppeä, yleensä vain toisesta tulee johtaja. Toinen jää suosikin asemaan tai saattaa joissakin tapauksissa eristäytyä. Yksilön persoonallisuuden piirteet vaikuttavat siihen, miten hän käyttäytyy ellei hän saavuta johtavaa asemaa. (Koskenniemi 1982, 102 - 104, Laine 1997b, 221 - 222.) Aito johtaja on epäitsekäs yhteisten asioiden hoitaja, joka huolehtii ryhmänsä parhaasta. Tilapäinen johtaja ottaa johtajan roolin silloin, kun tarvitaan hänen asiantuntemustaan. Tilapäisjohtaja saattaa olla myös aidon johtajan varamies. (Koskenniemi 1982, 104.) Valtias erottuu muista johtajien tyyppiluokista sekä käyttämiensä menettelytapojen että toimintansa seurausten osalta. Valtias saa aikaan kumppaneissaan kiistaa ja tyytymättömyyttä, koska hänen johtamistyylinsä on käskevä. Hänellä on hyvin vähän ystäviä luokassa, ja hän saattaa aggressiivisella käyttäytymisellään edistää johtavan aseman saavuttamista. (Koskenniemi 1982, 106.)

5 ASPERGER-LAPSI OPPIJANA

5.1 Opetuksen järjestäminen

AS-lapsen opetuksessa tulee noudattaa perusopetuslakia. Oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on opetuksen ja siihen liittyvien tukitoimien pohjana. Opettajille tulee järjestää mahdollisuus ulkopuoliseen konsultaatioon Aspergerin oireyhtymästä, jotta välttyään mahdollisilta väärinkäsityksiltä. (Kielinen 1999, 10 - 11.) Osalla AS-lapsista on niin hyvät taidot toimia toisten oppilaiden kanssa, että heidän on mahdollista opiskella yleisopetuksen luokissa. Olennaista kuitenkin on se, että opettajat ovat perehtyneet Aspergerin oireyhtymään riittävästi ennen kuin ryhtyvät opettamaan AS-lasta. Opetuksen tulee olla strukturoitua, ja oppimistavoitteet on laadittava lapsen kykyjen mukaisesti. (Gillberg 1999b, 111.) Suurelle osalle AS-lapsista on tarpeellista käydä koulua 5-6 hengen erityisryhmässä, jotta he pystyvät keskittymään ja suoriutumaan tehtävistään. Kunkin lapsen kohdalla on tehtävä yksilölliset ratkaisut. (Kielinen 1999, 15, Gillberg 1999b, 111, 120.) Erityisen ratkaisevaa koulunkäynnin onnistumisessa on koulun henkilökunnan sekä perheen välinen yhteistyö, näin koulunkäynti on mahdollista saada toimimaan mahdollisimman ihanteellisesti. Espoon Kilon koulussa toimii luokka, joka on tarkoitettu AS-lapsia varten. Luokan opettaja Katariina Kilpuan mukaan AS-luokka on hyvä ja rauhaisa alku AS-oppilaan koulunkäynnille. Vanhem-

pien oppilaiden kanssa se on kuitenkin viimeinen paikka, jota kokeillaan, jos koulunkäynti ei yleisopetuksen luokassa ole onnistunut. AS-luokan opetus on hyvin yksilöllistä, ja jokaiselle oppilaille on laadittu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Osan tunneista oppilaat viettävät yleisopetuksen luokissa, ja tavoitteena on, että ainakin osa oppilaista voisi siirtyä yleisopetukseen. (Ahonen, 1999, 27 - 28.) AS-lapsen totuttamista muiden lasten joukkoon tuleekin pitää opetuksen tietoisena tavoitteena (Suomen Autismiyhdistys ry, Tampereen alueryhmä, 9). Kun AS-oppilaille järjestetään oma luokka, on vaarana, että kontaktit muihin oppilaisiin vähenevät liikaa. Opetusta järjestettäessä onkin varottava AS-oppilaiden liiallista eristämistä muusta koulun väestä. (Kielinen 1998, 263.)

Monilla AS-oppilailla on rutiininomaisia toimintoja, joiden avulla he selviävät arkipäivän askareista. Tätä samaa järjestelmällisyyttä olisi hyvä hyödyntää myös opetusta suunniteltaessa. Yksityiskohtainen lista, jossa on vaihe vaiheelta selvitetty päivän kulku, auttaa oppilasta selviämään vaikeammistakin tilanteista. Lisäksi voidaan käyttää apuna kuvia ja piirroksia selventämään asioita. (Kielinen 1999, 10.) Tällainen strukturoitu päiväjärjestys luo AS-lapselle turvallisuutta ja varmuutta hänen työskentelynsä, sillä jopa pienet muutokset tavanomaisessa koulupäivässä voivat aiheuttaa levottomuutta (Jordan 1992 - 1993, 9, Kielinen 1998, 263). Struktuurin suunnittelussa on huomioitava, että lapsen kehittyessä tukitoimia vähennetään pikku hiljaa. Säännöllinen seuranta lapsen edistymisistä tai taantumisista on tärkeää suunniteltaessa lapsen yksilöllistä opetusta. (Kielinen 1999, 11 - 12.)

”Me, joilla on tämä vamma haluamme, että meitä ympäröivät asiat pysyvät samoina. Me emme pidä muutoksista tai uusista asioista. Joskus, kun on kokeillut uusia asioita ne menevät väärin, ne tuntuvat työläiltä tai niissä epäonnistutaan. Oli hyvä, että luotin niihin ihmisiin, jotka ymmärsivät vaikeuteni ja auttoivat ja rohkaisivat minua kokemaan jotain uutta. Joskus uudet asiat ovat jopa hauskoja.” (Gerland 1997, 17.)

5.2 Koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia

AS-lapsen tullessa kouluun ei välttämättä edes huomata hänen erilaisuuttaan. Ongelmia alkaa kuitenkin ilmetä vähitellen, ja ne pahenevat usein pikku hiljaa. Lapsen käyttäytymisen hallitseminen koulussa saattaa olla mahdotonta, koska ei tunneta niitä tekijöitä, jotka ovat käyttäytymisen taustalla. (Kielinen 1999, 20.) Eräs AS-oppilaiden vaikeuksista koulussa on se, että heitä on tavattoman vaikea saada motivoitumaan asioihin, joita he eivät koe itselleen merkitykselliseksi (Simmonds, 1992 - 1993, 7). Koska AS-oppilaan suoritusprofiili on yleensä hyvin epätasainen, jotkut tehtävät ovat hänelle aivan liian helppoja, jotkut vastaavasti liian vaikeita. Sekä helppoihin että vaikeisiin tehtäviin AS-oppilasta on vaikea saada innostumaan. Yksi keino tilanteen helpottamiseksi on palkkioiden käyttäminen. Niissä ei kuitenkaan tule mennä liiallisuuksiin; yksi rusina tai käden silytys hyvin suoritetusta tehtävästä riittää. (Suomen Autis-miyhdistys ry, Tampereen alueryhmä 1999, 9.)

Strukturoimattomat tilanteet aiheuttavat erityisiä ongelmia AS-oppilaille. Myös päätöksenteko voi olla hankalaa. AS-lapsi ei aina ymmärrä sitä, että toiset ihmiset eivät voi tietää hänen tarpeitaan, ellei hän itse kerro niistä. (Jordan 1992 - 1993, 5.) Luokkaympäristö voi lisätä AS-lapsen levottomuutta: Melu, toisten oppilaiden liikehdintä ja läheisyys voivat häiritä hänen keskittymistään oleelliseen (Simmonds, 1992-1993, 5-6). Auditiviset, visuaaliset tai taktilliset ärsykkeet saattavat myös häiritä oppimista sekä aiheuttaa vaikeita ja yllättäviä kiukunpurkauksia. Jokin tietty sana tai ääni saattaa kiihdyttää AS-lapsen hyvinkin voimakkaaseen raivoon. (Ahonen 1999, 28.) Yksilölliset järjestelyt luokkahuoneessa ovatkin tarpeen, jos oppilas ei pysty keskittymään opiskeluun suuressa lapsijoukossa (Kielinen 1999, 20).

AS-oppilas saattaa tarvita suoraa ohjausta, jotta hän oppisi tulemaan toimeen muiden oppilaiden kanssa. Opettajan on huomioitava, että sosiaaliset tilanteet ovat AS-oppilalle rankkoja. Tarvittaessa opettajan onkin eritytettävä opetusta siten, että AS-oppilas voi opiskella välillä myös ei-sosiaalisissa tilanteissa, esimerkiksi tietokoneen ää-

ressä. (Jordan 1992 - 1993, 8.)

Jos AS-oppilaan kanssa työskentelevällä henkilöllä on ylimielinen asenne tai oppilas itse kokee sen sellaiseksi, on toivottujen tulosten saavuttaminen hankalaa, sillä AS-oppilas kokee tällaisen aikuisen tuen merkityksettömäksi eikä vastaanota häneltä neuvoja. AS-oppilaan kanssa työskentelyyn ei kannata hakea tehoa auktoriteetista, sillä AS-oppilas ei ymmärrä auktoriteetteja. Vasta kun aikuinen on saanut AS-oppilaaseen toimivan suhteen, lapsi ottaa aikuiselta vastaan tietoja ja häntä voi ryhtyä opettamaan. Tämän jälkeen yhteistyö voi alkaa. Jotta aikuinen voi saavuttaa AS-oppilaan hyväksynnän, tulee kasvattajan aidosti arvostaa häntä ja jakaa AS-lapselle tärkeät asiat. (Tapola 1998b, 6.)

5.3 Kognitiiviset taidot

Noin puolet AS-oppilaista selviytyy koulunkäynnistä ilman suurempia vaikeuksia. Osalla lapsista esiintyy erityisiä oppimisvaikeuksia. Dyskalkulia eli matematiikan oppimisvaikeudet ovat yleisempiä AS-lapsilla kuin muilla samanikäisillä oppilailla. AS-oppilailla esiintyy myös tavallista enemmän keskittymisvaikeuksia, minkä seurauksena suoritukset jäävät usein heikoiksi. Aspergerin oireyhtymään liittyy usein selvästi ikätason keskiarvoa parempi mekaaninen lukutaito eli hyperleksia. Sen sijaan hiljaa lukeminen ja luetunymmärtäminen saattaa olla hyvinkin heikkoa. (Gillberg 1999b, 72 - 73, Jordan 1992 - 1993, 6.) Opettajan tulee tarkistaa että oppilas ymmärtää lukemansa. Opettajan tulee myös muistaa, että AS-oppilaat saattavat kokea helpommaksi tekstin lukemisen kuin tarinan kuuntelemisen tai kuvista kertomisen. (Jordan 1992 - 1993, 6.)

AS-oppilaiden kognitiivisten taitojen kehittämiseen tulee kiinnittää huomiota. Opetuksen perussääntönä voidaan pitää sitä, että huomiota on kiinnitettävä niihin taitoihin, joita oppilas jo osaa ja rakennettava uudet asiat niiden varaan. (Tapola, 1998b, 3.) AS-oppilaat ovat usein yleislahjakkaita. Moni heistä suorittaa koulutehtävänsä huolelli-

sesti. Lisäksi osalla on suunnattoman pitkä pinna, mikä koskee niin ruumiillisia kuin älyllisiäkin suorituksia. (Gillberg 1999b, 79 - 80.) Oppilaita tulee opettaa soveltamaan oppimiaan asioita käytännön elämään. Tätä voidaan harjoitella ylioppimisella ja uusien tilanteiden harjoittelemisella. Tärkeitä elämiseen liittyviä asioita tulisikin opetella toiminnallisessa kontekstissa. Oppimisen pidempiaikaisena päämääränä tulisikin pitää sitä, että AS-oppilaat tulisivat tietoisiksi omista oppimisstrategioistaan ja oppisivat reflektimaan omaa oppimistaan. (Jordan 1992 - 1993, 9, Volkmar 1999, 185.)

5.4 Sosiaalisuus koulussa

AS-oppilaiden ryhmään sosiaalistumisen suurimmat pulmat tulevat esiin välitunnilla, kun heidän tulisi selviytyä luokkatoveriensa seurassa. He kuljeskelevat mieluummin itsekseen tutun kaavan mukaisesti, hakeutuvat jonkun tutun henkilökuntaan kuuluvan aikuisen seuraan tai yrittävät pysyä sisällä, vaikka koulun kirjastossa. Osa AS-oppilasta joutuu kiusankohdeiksi erilaisuutensa vuoksi. (Ehlers, & Gillberg, 1996, 8.)

AS-oppilaiden hankaluudet toimia ryhmässä johtuvat heidän kyvyttömyydestään vuorovaikutukseen muiden oppilaiden kanssa. AS-oppilaat toimivat täysin omien toiveidensa mukaisesti eivätkä ota huomioon muiden ryhmänjäsenten näkemyksiä ja mielipiteitä, mikä aiheuttaa ärtymystä luokkatovereissa. (Attwood 1999, 31, Jordan, 1992 - 1993, 4.) AS-oppilaalle aiheutuu usein suuressa luokassa stressiä, koska luokassa on paljon sosiaalista vuorovaikutusta, ja hänen on hankalaa keskittyä monenlaisiin asioihin. Oppilas saattaa kokea, että muut pitävät häntä kummallisena tai naurettavana. Luokassa tapahtuvien sosiaalisten tilanteiden vuoksi AS-oppilas on jatkuvasti tietoinen siitä, ettei hän sopeudu ryhmään. Yleisopetuksen opettajan on yleensä vaikea ymmärtää autistista käytöstä. AS-oppilaan käyttäytyminen muistuttaa hyvin usein ns. tavallisen lapsen ongelmia, vaikka syyt ovat toiset. (Attwood 1999, 31, Gillberg 1999b, 44.)

6 TUTKIMUKSEN KULKU

6.1 Tutkimuksen tehtävät

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää AS-lapsen sosiaalista selviytymistä ja asemaa yleisopetuksen opetusryhmässä. Lisäksi selvitämme, millaiset AS-piirteet luonnehtivat tutkimaamme tapausta. Tarkoituksenamme on verrata näitä löytöjä kirjallisuudessa esiteltyihin Aspergerin oireyhtymän piirteisiin. Perusolettamuksemme on, että AS-lapsen sopeutuminen ja selviytyminen koulumaailmassa riippuu pitkälti siitä, millaiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen hän kykenee. Pyrimme etsimään vastauksia asettamiimme tavoitteisiin mahdollisimman monesta eri näkökulmasta. Tähän pyrimme haastatteleamalla AS-lapsen opettajaa, AS-lapsen henkilökohtaista koulunkäyntiavustajaa, koulutovereita sekä äitiä ja AS-lastaa itseään. Lisäksi perehdymme AS-lapsesta tehtyihin dokumentteihin, muistiinpanoihin käydyistä keskusteluista äidin, koulunkäyntiavustajan ja opettajan kanssa sekä teemme sosiometrisen mittauksen AS-lapsen opetusryhmässä.

6.2 Tutkimuksen suorittaminen

Kiinnostus tutkimusaiheeseemme heräsi, kun toinen meistä, tämän tutkimuksen tekijöistä oli syksyllä 1997 harjoittelussa eräässä mukautetun opetuksen opetusryhmässä, jossa yhdellä oppilaalla oli diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä. Aloimme ottaa selvää, mikä tämä tällainen oireyhtymä oikein on. Pehdyimme kirjallisuuteen puolen vuoden ajan, jonka jälkeen aloimme miettiä, mistä löytäisimme tapauksen, jota voisimme tutkia. Koska Aspergerin oireyhtymän piirteisiin kuuluu yhtenä sosiaalisten suhteiden ja tilanteiden puutteellinen hahmottaminen, meitä kiinnosti selvittää, miten AS-lapsi selviytyy sosiaalisesti koulussa. Tarkoituksenamme oli saada tietoa sosiaalisesta selviytymisestä eri näkökulmista, kuten muiden oppilaiden, tapauksen, opettajien ja vanhempien, mikäli se olisi vain mahdollista. Otimme yhteyttä Autismiyhdistyksessä toimivaan psykologi Sari Kujanpäähän tammikuussa 1998 ja hän neuvoi meitä laatimaan kirjeen perheille, joiden lapsilla on diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä. Vaitiolovelvollisuuden täyttääkseen Kujanpää lähetti itse perheille laaditun kirjeen (Liite 1). Kirjeessä kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta sekä siitä, että se on ehdottoman luottamuksellinen. Parin viikon kuluttua kirjeen lähettämisestä saimme puhelinsoiton tapauksemme äidiltä, joka kertoi perheen olevan kiinnostuneen tutkimukseemme osallistumisesta. Äiti oli erittäin innostunut aiheestamme ja oli tutkimuksen alusta saakka apunamme.

Samalla viikolla otimme yhteyttä Villen (tutkimamme tapaus, nimi muutettu) kouluun ja sovimme, että tulisimme haastattelemaan Villen opettajaa ja henkilökohtaista koulunkäyntiavustajaa. Molemmat haastattelut tehtiin koulussa, ja ne kestivät 90 minuuttia. Haastattelutilanteet olivat erittäin leppoisia ja mukavia, minkä vuoksi myös aineistoa kertyi runsaasti. Äitiä haastateltiin kotona ensimmäisen kerran toukokuussa 1998. Haastatteluilmapiiri oli avoin ja miellyttävä. Kaikki haastattelut nauhoitettiin.

Kesän ja syksyn 1998 aikana litteroimme haastattelut ja analysoimme niitä. Saatujen löydösten perusteella ryhdyimme keräämään lisää tietoa Aspergerin oireyhtymästä tutkimuksemme kannalta olennaisesta näkökulmasta. Helmikuussa 1999 suoritimme Vil-

len luokassa sosiometrisen mittauksen. Sosiometriseen mittaukseen osallistui kahdeksan poikaa ja 14 tyttöä. Kaksi luokan oppilasta oli poissa koulusta (yksi tyttö ja yksi poika). Analysoimme mittausten tulokset, joiden perusteella valitsimme kolme Villen luokkatoveria haastatteluihin. Haastatelluista kaksi oli poikaa. Toinen heistä kohdisti sosiometrisessä mittauksessa myönteisiä valintoja Villeen, toinen kielteisiä. Kolmas haastateltava oli tyttö ja hänet valittiin sillä perusteella, että Ville oli tehnyt häneen myönteisen valinnan sosiometrisessä mittauksessa. Kyseinen tyttö suhtautui Villeen neutraalisti, hän ei kohdistanut yhtään valintaa Villeen sosiometrisessä mittauksessa.

Luokkatovereiden ja Villen haastattelut tehtiin huhtikuussa 1999. Haastattelut suoritettiin koulussa lasten koulupäivän aikana, ja jokainen niistä kesti noin 60 minuuttia. Haastatteluissa oli rento ilmapiiri, ja lapset kertoivat asioista vapautuneesti. Tehdessämme luokkatovereiden haastatteluja juttelimme välituntisin opettajan ja koulunkäyntiavustajan kanssa, jonka perusteella teimme pikamuistiinpanoja käydyistä keskusteluista jo autossa lähtiessämme kotimatalle. Tarkemmat muistiinpanot kirjassimme kotona paperille. Opettajaa ja koulunkäyntiavustajaa haastattelimme toisen kerran koulussa toukokuussa 1999, äitiä haastattelimme uudelleen kotona niin ikään toukokuussa 1999. Ilmapiiri oli viihtyisä ja vapautunut. Kaikki haastattelut nauhoitettiin.

Tutkimusta tehdessämme meillä oli käytössä Villen sairaalaepikriisit ja psykologin lausunnot. Tutkimusprosessin aikana kävimme myös monia puhelinkeskusteluja äidin kanssa, niistä teimme muistiinpanot paperille.

6.3 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus, jossa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161). Kvalitatiiviselle tapaustutkimukselle on ominaista sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus sekä kompleksisuus. Aineiston monipuolinen kerääminen tekee mahdolliseksi aiheen tar-

kastelun eri näkökulmista. (Alasuutari 1994, 74-75.) Laadullisessa tapaustutkimuksessa tutkimuksen pääinstrumenttina on tutkija itse. Hänellä on paljon valtaa mutta myös vastuuta. Kvalitatiivinen tutkimus on usein samanaikaisesti myös pitkittäistutkimus, koska se kuvaa prosesseja ja niiden kehittymistä. (Bogdan & Biklen 1992, 29 - 30, Merriam 1988, 11 - 12, Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 15 - 16.)

Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jolloin on kyse käytännön ongelmien kokonaisvaltaisesta tarkastelusta ja kuvauksesta. Tätä ei voida tehdä irrallaan tietyistä yksittäisistä tilanteista tai tapahtumaketjuista. Tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen, ja se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää. (Syrjälä ym. 1994, 11 - 12.) Tapaustutkimusta tehdessään tutkija kietoutuu tutkimukseensa, jossa hän tekee tarkan ja yksityiskohtaisen kuvauksen asiasta, ryhmästä tai ihmisestä (Borg & Gall 1989, 402, Merriam 1988, 12). Juuri tiettyyn kohteeseen rajoittuminen tekee tapaustutkimuksesta hyvän keinon käytännön ongelmien ratkaisemiseen ja vastausten löytämiseen arkielämän erilaisiin kysymyksiin (Syrjälä ym. 1994, 15 - 16).

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään mieluummin itse prosessiin kuin lopputulokseen tai tuotoksiin. Erityisesti keskitytään merkitysten etsimiseen. Laadullisesti suuntautunut tutkija pyrkii selvittämään, millainen merkitys tietyillä asioilla on ihmisten elämään. (Merriam 1988, 11 - 12, Bogdan & Biklen 1992, 29 - 33, Syrjälä ym. 1994, 11 - 13.) Myös Varton (1992, 28) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on ihminen ja ihmisen maailma, tässä tapauksessa AS-lapsi ja hänen sosiaalinen maailmansa. Tapaustutkimusta voidaan kutsua joustavaksi tutkimustavaksi, sillä tietoja etsitään sieltä, mistä niitä on mahdollista saada. Tutkimus voi myös tavoitteeltaan ja toteutukseltaan muuttua todellisen tilanteen olosuhteiden perusteella. Aloittaessaan tutkimuksen tekemisen tutkijalla voi olla mielessään lähtöoletuksia tai tiettyä esiymmärrystä, mutta nämä odotukset saattavat muuttua tutkimuksen edetessä. Kvalitatiivinen tapaustutkimus ei pyrikään tarkkojen ennalta asetettujen hypoteesien todentamiseen: Tutkimusprosessi voi ennemminkin muuttua jännittäväksi seikkailuksi, joka saat-

taa merkitä uusien käsitteiden keksimistä, ilmiötä kuvaavien yhteyksien löytämistä tai entistä syvällisempää todellisuuden ymmärtämistä tutkimusaineistosta käsin. (Syrjälä ym. 1994, 14 - 16.) Merriam (1988, 11 - 12) korostaakin tätä laadullisen tutkimuksen heuristista luonnetta. Tässä tutkimuksessa meillä oli aluksi varsin suurpiirteiset tutkimustehtävät, jotka tutkimuksen edetessä tarkentuivat ja saivat lopullisen muotonsa haastattelujen ja sosiometrisen mittauksen analysointivaiheessa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmat eivät ole niinkään tiukkojen koeasetelmien laadinnassa vaan pikemminkin aineiston keruussa ja tulosten analyysissä. Koska tutkimustuloksia ei muokata numeeriseen muotoon, on kuvien, haastatteluiden ja kirjallisen aineiston muokkaaminen tärkeää tehdä perusteellisesti, ja siihen on käytettävä paljon aikaa. Liian nopeasti tehdyt tulkinnat voivat olla haitallisia, koska ne voivat sulkea pois tulkinnan toisista johtopäätöksistä. Mahdollisimman tarkalla kuvailulla pyritään antamaan tutkittavasta ilmiöstä paljon informaatiota. Bogdan & Biklen (1992, 32) korostavat laadullisen tutkimuksen induktiivista luonnetta: Aineiston analyysille tunnusomaista on todistusaineiston kokoaminen osista. (Bogdan & Biklen 1992, 29 - 33, Moberg & Tuunainen 1989, 107, 115.) Tutkimukseen osallistujien toiminta näkyy esitettyinä suorina lainauksina puheesta tai kuvina tapahtumista (Syrjälä ym. 1994, 11 - 13).

6.4 Aineistonkeruumenetelmät

6.4.1 Sosiometrinen mittaus

Sosiometrisellä mittauksella pyrimme selvittämään oppilaiden välisiä henkilösuhteita, esimerkiksi kenen kanssa oppilaan kanssa on helppo ystäväystyä ja kenen ei. Edellisessä tapauksessa kyseessä on myönteinen valinta, jälkimmäisessä kielteinen. Sosiometrisellä mittauksella voidaan siis saada selville ryhmän sosiaalinen rakenne ja jokaisen jäsenen

asema ryhmässä. Tutkimamme luokan oppilaista jokainen sai sosiometrisen mittarin (Liite 2), jossa hänen tehtävänä oli valita ryhmästään kuhunkin kysymykseen sopivin henkilö. Valintojen lukumäärä voidaan rajoittaa, kuten me olemme tässä tutkimuksessa rajoittaneet sen yhteen valintaan. Sen voi kuitenkin jättää tekemättä, mikäli tutkimuksen kriteerit eivät vaadi sitä. (Eskola 1986, 132 - 133, Laine 1997b, 212.) Kun valinnat pisteytetään, saadaan oppilaisiin kohdistuvista valinnoista yleiskuva, josta käy ilmi myös valintojen vastavuoroisuus. Valinnat kootaan sosiomatriisiksi, josta voidaan nähdä luokan sosiaalinen rakenne ja kunkin oppilaan sosiaalinen asema siellä. Valinnoista voidaan tehdä myös sosiogrammit, kuten myös me olemme tehneet tutkimusessamme. (Borg & Gall 1989, 515, Heikari & Helin 1988, 38, Laine 1997b, 212.) Kun sosiometrisen testaus tehdään tietyin väliajoin, saadaan selville, mitä muutoksia luokan rakenteessa ja oppilaiden suhteissa on tapahtunut (Heikari & Helin 1988, 38). Sosiometrisen mittauksen luotettavuudesta on useita eri käsitystä. Koskenniemen (1982, 71 - 72) mukaan ala-asteikäisten valinnat vaihtelevat mittauksen eri kerroilla. Lasosen (1981, 200 - 201) mukaan sosiometristen mittauksen luotettavuudesta ei ole päästy yksimielisyyteen.

6.4.2 Teemahaastattelu

Valitsimme tutkimuksemme yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Syrjälän & Nummisen (1988, 94) mukaan haastattelu on laadullisessa tutkimuksessa tyypillisin tiedonhankintakeino. Sen avulla voidaan saada selville ihmisten näkökulmia jostakin asiasta. Haastattelun avulla vältetään mahdollisilta väärinkäsityksiltä, koska epäselvissä tapauksissa sekä haastattelija että haastateltavat voivat esittää tarkentavia kysymyksiä. (Patton 1990, 278.) Puolistrukturoidussa haastattelussa aihepiirit ovat jo ennalta tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidun haastattelun kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Puolistrukturoitu haastattelu sopii käytettäväksi tilanteissa, joissa käsitellään emotionaalisesti arkoja aiheita, selvitetään heikosti tiedostettuja seikkoja ja muistamattomuuden arvellaan tuottavan virheellisiä vastauksia. Se on erittäin hyvä haastattelumuoto silloin, kun tutkitaan ilmiötä,

joista haastateltavat eivät ole tottuneet keskustelemaan päivittäin. Teemojen puitteissa haastattelija voi poiketa haastattelurungon rakenteesta parhaaksi katsomallaan tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35, Patton 1982, 197 - 198.)

Koimme teemahaastattelun sopivan parhaiten oman tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi. Puolistrukturoitu teemahaastattelu oli mielestämme sopivin haastattelumuoto, koska se antoi meille vapauden keskustella teemoista haluamillamme tavoilla. Koimme tärkeäksi sen, että haastattelutilanne tuntui luontevalta myös haastateltaville. Tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus on olennainen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Vuorovaikutuksen edellytyksenä on luottamuksen syntyminen haastateltavan ja haastattelijan välille. (Bogdan & Biklen 1992, 96 - 98, Syrjälä ym. 1994, 13 - 15, Syrjälä & Numminen 1988, 110.) Puolistrukturoitu haastattelu antoi lisäksi vapauden laajempaan kerrontaan sekä kysymysten tarkentamiseen. Halusimme antaa tutkimushenkilöillemme mahdollisuuden syventyä heitä itseään kiinnostaviin asioihin, jotta heidän ajatuksensa tulisivat parhaiten ja luontevimmin esille. Haastattelurunkoa laatiesamme emme laatineet yksityiskohtaista kysymysluetteloa vaan teema-alueuuttelon (Liite 3). Teema-alueiden pohjalta haastattelijan on mahdollisuus jatkaa ja syventää keskustelua niin pitkälle kuin tutkimuskriteerit edellyttävät ja haastateltavan edellytykset ja kiinnostus edellyttävät. (Hirsjärvi, Hurme 1982, 42.) Pyrimme myös sopimaan haastattelut parhaisiin mahdollisiin aikoihin, jotta ulkoiset tekijät häiritisivät mahdollisimman vähän. Lisäksi lisäkysymysten avulla pyrimme varmistamaan, että molemmat haastattelun osapuolet puhuvat samasta asiasta.

6.4.3 Dokumentit ja muistiinpanot

On melko tavallista että tutkijat käyttävät erilaisia kirjoitettuja aineistoja tukemaan muulla tavalla kerättyä aineistoa. Dokumentteina voidaan käyttää esimerkiksi kirjeitä, päiväkirjoja lausuntoja, virallisia dokumentteja, uutisia tai elämäkertoja. (Bogdan & Biklen 1992, 132 - 134, Grönfors, 1982, 124 - 125.) Suurin osa virallisista dokumenteista on aineistoa, joka on valmista tutkijan käytettäväksi, lukuunottamatta salaisia tai

suojattuja asiakirjoja. Dokumenttien avulla tutkijalla on mahdollisuus saada virallista näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön tai henkilöön. (Bogdan & Biklen 1992, 136.) Monet laadullisen tutkimuksen tekijät eivät koe dokumentteja tärkeiksi, koska laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus etsiä yhtä ainoaa oikeaa "totuutta" vaan tarkastella ja ymmärtää ilmiötä laajemmin. (Bogdan & Biklen 1992, 135 - 136.) Olemme käyttäneet tutkimushenkilöimme sairaalaepikriisejä ja psykologin lausuntoja tukemaan haastatelluilla saamiamme kuvauksia Villen luonteenpiirteistä. Ne ovat antaneet meille lääkärien ja psykologien näkökulmaa asioihin. Teimme keskusteluista äidin, koulunkäyntiavustajan ja opettajan kanssa kenttämuistiinpanoja. Näihin muistiinpanoihin kirjasimme keskustelumme sisällön, ilmapiirin ja ympäristön tapahtumat. Myös haastattelutilanteista kirjoitimme muistiinpanoja. Bogdan & Biklen (1992, 107, 199) kehottavatkin laadullisen tutkimuksen tekijää tekemään tällaisia muistiinpanoja, sillä näin kerätyt aineistot ovat huomattavasti kattavampia ja niihin saadaan syvyyttä. Myös tutkija itse pääsee näin paremmin sisälle aineistoonsa. (Bogdan & Biklen 1992, 107.)

6.5 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analysointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, vaan tutkijan on löydettävä oma tapansa tulkita aineistoa. Analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Tutkimuksen aineistoa pyritään analyysin avulla tiivistämään kadottamatta kuitenkaan tutkimuksen informaatiota. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Laadulliseen aineistoon perustuvassa tutkimuksessa analyysiä tapahtuu tutkimuksen kaikissa vaiheissa: analyysiä ei siis voida erottaa omaksi erilliseksi vaiheekseen (Bogdan & Biklen 1992, 154). Olemme pyrkineet kuvailemaan ja analysoimaan aineistomme systemaattisesti, jotta lukijalle jäisi mahdollisimman perusteltu ja selkeä kuva tutkimuksestamme. Vertailimme saatuja löydöksiämme yleiseen teoriaan sekä omiin

havaintoihimme jatkuvasti tutkimuksemme edetessä. Tällaisen refleктоivan analyysin avulla olemme pyrkineet saamaan tutkimuksesta juuri itsemme näköisen työn.

Käytimme aineiston analyysiin runsaasti aikaa ja pyrimme tekemään sen mahdollisimman tarkasti. Tutustuimme Villen sairaalaepikriiseihin ja psykologin lausuntoihin, ja luimme ne läpi useaan kertaan. Tämän jälkeen erottelimme epikriiseistä ja lausunnoista kaikki ne kohdat, jotka viittasivat Aspergerin oireyhtymälle ominaisiin piirteisiin. Sosiometrisen mittauksen tulokset kokosimme ensiksi sosiomatriisiin (Liite 4), johon merkitsimme kaikkien oppilaiden tekemät valinnat. Tarkastimme matriisin useaan kertaan, jotta pystyimme takaamaan virheiden poisjäännin. Tämän jälkeen teimme ensin käsin sosiogrammit. Myöhemmin teimme kuviot uudelleen tietokoneella. Teimme lisäksi sosiomatriisin (Liite 5) Villen tekemistä valinnoista. Tällä tavoin käsittelimme saamamme aineiston moneen kertaan ja pystyimme välttämään virheet tulosten koonnissa. Sosiomatriisien avulla pystyimme lisäksi selkeästi vertailemaan oppilaiden valintoja tekemiimme sosiogrammeihin. Keskusteluista tehdyistä kenttämuistiinpanoista nostimme esille mielestämme olennaiset seikat, kuten myös sanatarkasti litteroimistamme haastatteluista, jotta pystyimme hyödyntämään niitä mahdollisimman hyvin. Luimme niitä läpi useaan kertaan merkiten marginaaleihin ne kohdat, jotka sisälsivät tärkeitä asioita tutkimuksemme kannalta. Tämän jälkeen kokosimme mielestämme tärkeät vastaukset samaan teema-alueeseen alle. Samanaikaisesti muutimme tutkimuksesamme esiintyvien henkilöiden nimet seuraavasti anonymiteetin suojaamiseksi:

Opettaja	Pekka
Koulunkäyntiavustaja	Aino
AS-lapsi	Ville
Luokkatoverit	Lauri, Piia ja Risto

6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tällöin puhutaan tutkimuksen uskottavuuden osoittamisesta ja tulosten soveltamisesta. (Syrjälä & Numminen 1988, 135 - 136, Tynjälä 1991, 387 - 389.) Lincoln ja Guba (1985, 290 - 291) ovat muovanneet perinteisiä, kvantitatiiviselle eli määrälliselle tutkimukselle luotettavuuskäsitteitä, koska heidän mukaansa ne perustuvat oletukseen, jonka mukaan on olemassa vain yksi konkreettinen todellisuus, eivätkä ne tämän vuoksi sovi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Laadullisella tutkimuksella tavoitellaan useita eri näkökulmia eikä niinkään yhtä totuutta. Lisäksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien suhde on tiiviimpi ja läheisempi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa on oleellista olla tietoinen siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätöyöhön. Myös tutkimusmenettelyt on dokumentoitava huolellisesti, jotta tutkimuksen lukijan tai ulkopuolisen tarkastajan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida näin sen luotettavuutta. Olemme pyrkineet takaamaan tämän kertomalla huolellisesti koko tutkimusprosessimme kulun. (Lincoln & Guba 1985, 293, Tynjälä 1991, 392.)

Tutkimuksen validiteetti kertoo sen, mittaako tutkimus juuri sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. Tutkimuksen validiutta tarkasteltaessa tutkitaan tieteellisten löydösten tarkkuutta eli sitä, missä määrin tutkimuksen tulokset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on saatu. (Eskola & Suoranta 1998, 209 - 211, Hirsjärvi ym. 1997, 222.) Validius voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validius osoittaa sen, onko tutkija mitannut sitä, mitä oli tarkoitus. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan puolestaan sitä, voidaanko tutkimustuloksia yleistää. Lincoln ja Guba (1985, 290 - 291) ovat korvanneet sisäisen validiteetin käsitteen vastaavuudella. Tutkijan tehtävänä on osoittaa, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. (Tynjälä 1991, 390.) Olemme pyrkineet varmistamaan tämän käyttämällä erilaisia tekniikoita ja analysoimalla keräämämme aineistot mahdollisimman huolellisesti. Triangulaatiolla tarkoitetaan samassa tutkimuksessa käytettyjä erilai-

sia aineistoja, teorioita tai menetelmiä (Syrjälä & Numminen 1988, 140). Sen käyttöä perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada tarpeeksi kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Yksi tutkimusmenetelmä kuvaa kohdetta vain yhdestä näkökulmasta. Käyttämällä useampia tutkimusmenetelmiä on mahdollista korjata tätä luotettavuusvirhettä. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Omassa tutkimuksessamme olemme käyttäneet sekä tutkija- että menetelmätriangleriä, jossa olemme yhdistäneet sosiometriset mittaukset, teemahaastattelut sekä dokumentit ja muistiinpanot. Lisäksi olemme käyneet lukuisia yhteisiä keskusteluja ja pohdintoja tutkimuksemme eri vaiheissa.

Tutkimustulosten ulkoisen validiteetin eli yleistettävyyden kriteerinä voidaan pitää niin sanottua analyyttistä yleistämistä, jolloin pyritään osoittamaan teoreettisten oletusten paikkansapitävyys ja kytkeä tuloksia kirjallisuuteen. Toinen tapa on luonnollinen yleistäminen, jolloin jokaisella lukijalla on mahdollisuus yleistää tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei Guban ja Lincolnin (1985, 297) mielestä ole syytä puhua tämällyyppisestä tulosten yleistettävyydestä vaan pikemminkin niiden siirrettävyydestä. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tutkija, joka tuntee ainoastaan tutkimusympäristön, ei voi yksin tehdä johtopäätöksiä siirrettävyydestä. Jotta tutkimuksen tuloksia voitaisiin siirtää toiseen kontekstiin, on raportoinnin oltava riittävän tarkkaa. Tutkijan on kuvattava aineisto ja tutkimuksen kulku niin selvästi, että lukija voi pohtia tutkimustulosten siirrettävyyttä toisiin konteksteihin. (Syrjälä ym. 1994, 102 - 103, Patton 1990, 462.) Tähän olemme pyrkineet kuvailemalla mahdollisimman rikkaasti tutkimuksemme kulkua ja aineistoa. Olemme ottaneet huomioon myös tutkimuksemme lukijat, ja pyrimme välittämään mahdollisimman tarkasti sen tunnelman, joka tutkimuksen tekohetkellä vallitsi. Haastateltujen suorilla lainauksilla pyrimme saamaan lisää syvyyttä tutkimukseemme. Koska kyseessä on tapaustutkimus, siirrettävyyttä tärkeämpää on tutkimuksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Merriam 1988, 173).

Tutkimuksen reliaaбелиudella tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta, johdonmukaisuutta tai sisäistä yhtenäisyyttä. Reliaabeliudella pyritään osoittamaan, että tutkimustulokset pysyvät samana, mikäli tutkimuskohteessa ei tapahdu muutoksia. (Syrjälä ym. 1994, 101.) Koska laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan monia todellisuuksia, ei tulosten samana pysyminen ole relevanttia. Sen sijaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on otettava huomioon erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät ja arvioitava niiden vaikutuksia tutkimukseen. (Lincoln & Guba 1985, 292, Tynjälä 1991, 391.) Omassa tutkimusessamme aineiston analysointivaiheessa teimme työtä sekä yksin että yhdessä. Merkitsimme haastattelulitterointeihin kummankin mielestä tärkeät kohdat, jonka jälkeen keskustelimme ja perustelimme tekemämme valinnat. Arvioimme myös haastattelutilanteita ja totesimme niiden kaikkien olleen miellyttäviä jokaiselle osapuolelle, mikä varmastikin lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta oleellisesti. Lisäksi meillä oli aikaa tutustua haastateltaviin, minkä seurauksena haastattelutilanteet olivat luonnollisia.

7 LÖYDÖSTEN TARKASTELUA

7.1 Henkilökuvaus

Tutkimuskohteenamme oli 12-vuotias Aspergerin oireyhtymä -diagnoosin saanut poika Ville, joka tutkimushetkellä kävi 4:ttä ja 5:ttä luokkaa yleisopetuksessa 4 - 6-luokan yhdysluokassa pienessä kyläkoulussa.

Villen perheeseen kuuluu äidin ja isän lisäksi 16-vuotias isovelji, 14-vuotias isosisko sekä 10-vuotias pikkuveli. Villen lapsuus sujui normaalisti aina neljänteen ikävuoteen saakka. Äidin kertoman mukaan vanhemmat alkoivat kuitenkin huolestua, koska Villen käyttäytyminen vaikutti jotenkin omituiselta, ja hän oli motorisesti jäljessä ikätasostaan. Ville sai raivokohtauksia, hän perehtyi äärimmäisen tarkasti rajattuihin aiheisiin ja hänen kuivaksioppimisensa oli huomattavasti ikätasoa jäljessä. Lukuisten neurologisten ja psykologisten tutkimusten jälkeen hänellä diagnosoitiin Aspergerin oireyhtymä 9-vuotiaana. Tyypillinen oire hänelle on tiettyihin teemoihin ja ideoihin juuttuminen sekä sosiaalisten ja psykomotoristen taitojen puutteellinen hallitseminen. Fyysinen kehitys on edennyt ikätasoa vastaavalla vauhdilla. Villen kykyprofiili on epätasainen ja vaihtelee normaalin, heikon keskitason ja eräissä suorituspuolen tehtävissä heikkolahjaisen tason välillä. Paras tulos psykologisissa tutkimuksissa tulee yleiskäsitteiden hahmotta-

misen tehtävissä, ja heikoimmin menevät loogista päättelykykyä vaativat tehtävät. Edellä mainittujen tulosten perusteella Ville kuuluisi mukautettuun opetukseen, mutta ainakin tässä vaiheessa vanhemmat ja muut asiantuntijat katsovat hänen hyötyvän eniten yleisopetuksen opetusryhmästä. Nykyiseen opetusryhmään Ville on tullut kolme ja puoli vuotta ennen tutkimuksen tekoa. Sitä ennen hän oli ollut sairaalakoulussa vuoden verran oltuaan tutkimusjaksolla erikoisen käyttäytymisensä vuoksi. Vилlelle on laadittu HOJKS, ja hänellä on käytössään jatkuvasti henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja. Ville on vapautettu kokonaan englannin ja uskonnon opetuksesta, koska niiden opiskelu on opettajan ja vanhempien mielestä Vилlelle liian vaativaa.

7.2 Sosiometrinen mittaus

Ystävyysuhteet

Sosiometrisessä mittauksessa ystävyysuhteet jakaantuivat siten, että tytöt ja pojat muodostivat omat ryhmänsä. Risto jäi kokonaan nimeämättä ystäväksi. Ville valitsi parhaaksi ystäväkseen Laurin ja toiseksi parhaaksi ystäväkseen tytön, Piian. Lauri valitsi vastavuoroisesti Villen parhaaksi ystäväkseen. Piia puolestaan ei nimennyt Vилleä ollenkaan ystäväkseen. Eräs luokan pojista nimesi Villen toiseksi parhaaksi kaverikseen (Liite 6).

Vierustoveruus

Lauri halusi istua Villen vieressä tunnilla. Myös Ville halusi vastavuoroisesti istua Laurin vieressä. Ville ei halunnut istua Riston vieressä tunnilla, eikä myöskään Risto halunnut istua Villen vieressä tunnilla. Lisäksi eräs muu poika luokasta ei halunnut istua Villen vieressä tunnilla (Liite 7).

Ryhmätyöt

Kukaan luokan oppilaista ei halunnut Villen kanssa samaan ryhmätyöhön. Ville puolestaan halusi samaan ryhmätyöhön Laurin kanssa. Lauri puolestaan ilmoitti, ettei halua samaan ryhmätyöhön Villen kanssa, vaikka olikin valinnut Villen parhaaksi kaverikseen ja halusi istua tämän vieressä tunnilla. Myöskään Risto ei halunnut Villen kanssa samaan ryhmätyöhön. Valinta oli jälleen vastavuoroinen, Ville ei halunnut samaan ryhmätyöhön Riston kanssa (Liite 8).

Suosion jakautuminen luokassa

Luokan oppilaista kukaan ei valinnut Villeä luokan suosituimmaksi oppilaaksi. Risto nimesi Villen luokan vähiten suosituimmaksi oppilaaksi. Valinta oli jälleen vastavuoroinen, Ville nimesi Riston luokan vähiten suosituimmaksi oppilaaksi. Valtaosa luokan oppilaista nimesi Riston luokan vähiten suosituimmaksi oppilaaksi. Ville nimesi luokan suosituimmaksi oppilaaksi tytön, jota kukaan muu ei nimennyt luokan suosituimmaksi oppilaaksi (Liite 9).

Yksin vai ryhmässä

Kukaan luokan oppilaista ei ollut sitä mieltä, että Ville tykkää leikkiä ryhmässä. Sen sijaan Ville nimesi itsensä henkilöksi, joka tykkää leikkiä ryhmässä. Laurin, Riston ja kahden muun pojan mielestä Ville viihtyi paremmin omissa oloissaan. Villen mielestä omissa oloissaan viihtyi Lauri (Liite 10).

Johtajuus ja ystävyystyminen

Johtajuutta tutkittaessa kukaan luokan oppilaista ei nimennyt Villeä johtajaksi. Ville valitsi johtajaksi luokaltaan Laurin. Laurin mielestä Villen kanssa puolestaan oli helppo ystävyystyä. Valinta oli vastavuoroinen. Villen mielestä ystävyystyminen oli vaikeaa Riston kanssa. Hän puolestaan ilmoitti nimesi Villen kanssa ystävyystymisen vaikeaksi (Litteet 11 ja 12).

7.3 Villen aspergerpiirteet

7.3.1 *“Minähän niitä lamppuja teen. Se on semmonen juttu, että mä oon kauppannutki niitä”* - Erityiset mielenkiinnon kohteet

Villellä oli tutkimushetkellä erityisenä mielenkiinnonkohteena erilaisten lamppujen rakentelu. Hän on siinä erityisen taitava, hän on tuonut lamppuja näytteille kouluunkin. Aikaisemmin hän rakenteli rajattuja tiloja, kuten esimerkiksi pakastimia.

Näitä lamppujahan se suunnittelee ja keksii. Ennen se teki niitä pakastimia, mut nyt se on ollu ihan lamppuhommii. Äiti.

Leikkimökki sillä on ja sitä se aina korjaa ja tekee kaikkia lamppuja ja sellasta siellä. Se on varmaan aika mielenkiintoista se rakentaminen. Lauri.

Minähän niitä lamppuja teen. Se on semmonen juttu, että mä oon kauppannutki niitä. Ville.

Villen työskentelylle on tyypillistä uppoaminen siihen niin syväälle, että yhteys ulkomaailmaan lähes katkeaa, ja kaikki mielenkiinto ja energia suuntautuu rakentamiseen. AS-henkilöille onkin tyypillistä, että heillä on kapea-alaisia mielenkiinnonkohteita, joiden hallinnassa he ovat poikkeuksellisen hyviä. Tällaisia erityistaitoja on usein sellaisillakin AS-henkilöillä, joiden yleinen älykkyydentaso on alhainen. (Gillberg 1999b, 78 - 79.) Vaikka kiinnostuksen alueet vaihtelevat lapsesta toiseen, niistä voi löytää tiettyä samanlaisia tunnusmerkkejä. Yleensä kukaan muu perheenjäsen ei harrasta samaa asiaa. (Ehlers & Gillberg 1996, 10 - 11.) Tällainen erityinen mielenkiinnonkohde saattaa hallita AS-lapsen jokaista hetkeä. Kun yleensä lapset keskittyvät yhteen asiaan rajallisen ajan, saattaa AS-lapsi käyttää siihen lähes jokaisen valveillaolotuntinsa. (Gillberg 1988, 141, Gillberg 1999b, 89 - 90, 92 - 93.) Villen taitavuus käsitöissä on huomattu myös koulussa. Koulunkäyntiavustaja ja opettaja kehuivat lamppujen rakentelun lisäksi myös Villen taitavuutta rakennella kaikenlaista muutakin. Ville itse haaveili tu-

levaisuudessa puusepän ammatista. Erityiset mielenkiinnonkohteet säilyvät AS-henkilöillä yleensä koko elämän, vaikka ne saattavatkin vaihtua vuosien kuluessa (Ehlers & Gillberg 1996, 11).

Kädentaito, siis mahtava rakentelemaan kaikenlaisia lampputa, oikein pöytälampputa. Just toi rakentelu ja kädentaidot on tosi vahvoja, sahaa kaikenmaailman juttuja laudasta. Et lamput ja rakennussysteemit. On tuonu kouluunkin näytille aivan mahtavia lampputa, mitä on tehny, et ne ei oo mitään huuhaata, vaan ne toimii ja valo syttyy. Aino.

Kyl se on kova rakentelemaan erilaisia legohommia ja suunnittelee lampputa ja tekee täntyyppisiä, ihan toimivia. Pekka.

7.3.2 “*Se on tuuliajolla koko poika*” - Rutiinit ja stereotypiat

AS-henkilöillä on usein motorisia stereotypioita. Joillakin AS-lapsilla saattaa olla pakonomaisia stereotyyppisiä toimintoja, jotka saattavat liittyä suoraan johonkin erityisharrastukseen. Toisinaan AS-lapsi määrää tehtäväksi monia asioita, jotka täytyy tehdä ennen kuin voidaan siirtyä jonkun toiminnan pariin. AS-henkilöille on myös tärkeää rutiinien noudattaminen. Toiminta menee aivan sekaisin, jos se ei suju ennalta sovitussa järjestyksessä. Rutiinien tarve korostuu erityisesti silloin, kun AS-henkilöiden elämässä on tapahtunut muutoksia. (Gillberg 1999b, 46, 159.) Villellä ei ole minkäänlaisia stereotyyppisiä toimintoja. Sen sijaan rutiinien noudattaminen on hänelle erittäin tärkeää. AS-henkilöt kokevatkin pystyvänsä niiden avulla jäsentämään paremmin ympäristöönsä sekä hallitsemaan epävarmuuttaan (Attwood 1999, 99 - 101, Gillberg 1999a, 159).

Kyllä pitäs mennä niinku rutiinilla, et jos on vaikka ollu et eka tunti on aina matikkaa, nii ku niitä vaihdetaan, ni tulee kyselyitä miks tehdään näin. Yhteen aikaan mää pidin sitä lukujärjestystä, et kirjoitin mitä tehdään, mut ei se oikein toiminu. Villen kohdalla kyllä ne rutiinit on hirveen tärkeitä, et kaikki menis niinku rutiinilla ja rauhallisesti eikä hirveitä muutoksia tulis. Et sillo menee vähä Villen elämä sekasin, jos kovasti on muutoksia. Aino.

On Villellä tärkeä, että seki on hirveen tärkeä se, että mää oon kotona ku se tulee koulusta. Nimittäin nyt, kun mää olen sitte täällä ja jos mää en sano mitää, ni se on semmone, että se on vaatteet päällä, talvellaki se on pipo päässä ja takki päällä saat-

taa olla koko iltapäivän, jos ei sille olla muistuttamassa. Mää oon joskus tullu myöhempään töistä, tullut joskus viien aikaan, niin se on ihan tuuliajolla koko poika. Et siihen on hirveen vaikee saada sillon kontaktia, se on kauheen semmonen levoton ja äänekäs. Sitten ku vähän aikaa käskee ja pyytää välipalalle, ni se sitte rauhottuu ja tehään jotain muuta. Sitte se niinku jollain lailla niinku pääsee semmosseen siedettävään olotilaan. Äiti.

7.3.3 *“Ku Jeesus ei istu tossa vieressä, ni ei hän ymmärrä vertauskuvia sitte”* - Kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän poikkeavuus

AS-lasten puhe on yleensä tarkkaa ja erittäin kehittynyttä. Ääni on yleensä kimeä tai erikoisen nuottinen. Vaikka puhe onkin hyvin kehittynyttä, ongelmia esiintyy sen ymmärtämisessä. AS-henkilöt ymmärtävät helposti väärin vertauskuvallisen puheen tai ilmaukset, joita heille ei ole selitetty yksityiskohtia myöten. Myös huumorin ymmärtäminen on ongelmallista. He takertuvat helposti puheen yksityiskohtiin. (Attwood 1999, 67 - 68, Gillberg 1999a, 160, Gillberg 1999b, 47, 160.) Ei-kielelliselle viestinnälle on tyypillistä kasvojen ilmeettömyys sekä läpitukenka katse. AS-henkilö tulee usein liian lähelle keskustelukumppaniaan huomioimatta sitä millään tavalla. (Gillberg 1999b, 18 - 23, 49, 51.) Äidin ja koulunkäyntiavustajan kertoman mukaan Villen katsekontakti on ajoittain erikoinen. Omituinen kasvojen ilmeily on kuitenkin vähitellen jäänyt pois. Vertauskuvalliset ilmaisut ja keskustelut ovat Villelle hankalia.

Välillä se välttelee katsekontaktia, mut sitte saattaa taas tulla, et se niin napittaa suoraan silmiin. Sit vähän sitä heijaamista on. Naamaan ilmeet on jäänyt pois. Aino.

Tarkasti pitää kuitenkin sanansa asettaa, et ykski päivä ku mää olin röntgeniin menossa, ni polvet piti kuvata. Ville oli, et miten sä voit sen pelkän polven viedä sinne. Et just jos sanoo puoli huolimattomasti jonku, niin se takertuu heti kyllä siihen miten tää on mahdollista. Aino.

Ku Jeesus ei istu tossa vieressä, ni ei hän ymmärrä vertauskuvia sitte. Äiti.

Joskus sillä on semmosia ihmeellisiä tuijotuksia ja on sillä semmosia ei-kielellisiä, et-tä ei se aina kaikkia sanoja ymmärrä. Että Villen kanssa ei voi jutella normaalisti. Se takertuu johonki sanaan ja sitten se kysyy ja mää yritän selittää sitä sanna ja sitte kun mun selityksessä on joku sana, ni sitte se takertuu siihen. Sitte mennään sekasin, se höpöttää ja keskeyttää koko ajan. Se on ilmeisesti se, ettei se niinku ymmärrä. Äiti.

Huumorin puutetta Villellä ei koulunkäyntiavustajan ja opettajan mukaan ole, päinvastoin.

Kyllä joskus on väitetty, ettei tommoset autistiset ihan sillai ymmärrä mitään, joitain asioita, mutta musta Villen kanssa voi kyllä ihan vitsiäkin jutella ja yllättävän hyvinkin. Joskus huomaa paljon paremmin, kun jotkut noista toisista oppilaista niinku jonkun asian. Pekka.

Sillä on se oma huumorinsa kyllä ja Villellä tulee ihan oikeessa tilanteessa se. Et se osaa joskus aina yllättää, et siinä on ihan naurussa pitelemistä, ku se sanoo niin aidosti ja oikeesti kyllä. Eli musta Ville on huumorintajuinen. Musta välillä tuntuu, et se osaa lukea mun ajatukset aivan täysin. Aino.

7.3.4 *“Se on kato vaikeeta käyä toisilta nappaamassa sitä jalkapalloo” - Motoriikka*

Ville ei osallistu mielellään liikuntatunneille, etenään kun pelataan joukkuepelejä. AS-henkilöiltä puuttuukin usein pojille tyypillinen kiinnostus urheiluun. Useimmiten AS-henkilöt eivät ole selvästikään kiinnostunut minkäänlaisesta urheilusta. Heiltä puuttuu pelisilmä ja kiinnostus joukkuepelejä kohtaan. (Ehlers & Gillberg 1996, 16 - 17.) AS-henkilöillä on yleensä myös vaikeuksia tietynlaisessa kehohallinnassa ja yleisesti liikuminen on kömpelöä (Kulomäki 1998, 153). Äiti epäili Villen kohdalla liikunnan vastenmielisyyden johtuvan motorisista ja kognitiivisista seikoista.

Onko siinä sitten se, et sillä ei niinku oikein oo noissa peleissä sitä pallosilmää. Et onko se vaikee sitte hahmottaa et miten se tulee ja missä vaiheessa ottaa kiinni. Et se ei niinku hirveen sukkelasti tapahu hänellä päässä se reaktio. Äiti.

Lähes kaikilla AS-henkilöillä on erilaisia motorisia vaikeuksia. Suhteellisen lievien ongelmien, kuten kömpelyyden tai haparoinnin lisäksi, AS-henkilöillä saattaa olla motorisia ongelmia etenkin sosiaalisissa tilanteissa. (Gillberg 1999b, 72 - 73.) Liikuntatunnit saattavatkin tuottaa juuri näiden seikkojen vuoksi erityisiä vaikeuksia, koska AS-lapsen kömpelyys ja toisten huomioiminen häiritsee suoriutumista. Sekä koulunkäyntiavustaja että opettaja epäilivätkin Villen inhon liikuntaa kohtaan johtuvan ryhmätyötaitojen puutteesta. He eivät niinkään korostaneet motoristen taitojen kömpelyyttä. Opettaja arveli lisäksi sääntöjen aiheuttavan lisävaikeuksia Villelle. Tutkimushetkellä

Ville ei ollut halukas osallistumaan liikuntatunneille. Häntä ei pakotettukaan osallistumaan niille, vaan hän sai puuhaila omissa oloissaan.

Se on hirveen vaikee niinku sanoo ku se aina vaan sanoo, et hän inhoo, et hän ei lähe niinku jalkapallookaan pelaamaan ja tällästä. Musta tuntuu, et siinä on osa ainakin sitä, et se ryhmätyöskentely ei oo hänen niinku niitä hänen vahvoja puoliaan. Aino.

Mieluummin haluaa istua itekseen ja leikkiä vaikka hiekkalaatikolla ja rakennella siellä. Talvella on hyvä tehdä lumiukkoja ja kaivaa monttuja tonne hankeen. Pekka.

Niin ja ne säännöt on sellasia, että ei niitä tarvii aina noudattaa eikä haluta noudattaa. Ne on niinku ylivoimasia. Pekka.

Piian mielestä Ville yksinkertaisesti viihtyy paremmin omissa oloissaan kuin urheilussa. Lauri puolestaan epäili, että Ville pitää enemmän rakentelupuuhista eikä sen vuoksi halua osallistua liikuntatunneille. Lauri arveli myös, että Ville haluaisi mieluummin laiskotella kuin urheilla. Ville itse koki pelien olevan hänelle liian vaikeita ja väsyttäviä. Hänen mainitsemansa syyt olivat puhtaasti motorisia.

Se ei yhtään tykkää. Ville haluaa aina jotakin tehdä, liikuntatunneillakin laiskotella ja semmosta. Se rakentelee aina hirveesti kaikkee lamppuja, se varmaan tykkää enemmän niistä. Lauri.

Se on kato vaikeeta käyä toisilta nappaamassa sitä jalkapalloo. Se ärsyttää siinä, ku joku tulee nappaamaan sen. Siinä väsähtää helposti, siinä on syy. Ville.

7.4 Koulunkäynti

7.4.1 ”Oikeestaan laskee päässään semmosiakin laskuja mitä ei nyt välttämättä tarvii ees yrittääkkään päässään laskee” - Kognitiiviset taidot

Ville on ollut tämän hetkisessä opetusryhmässä kolme ja puoli vuotta ennen tutkimuksen tekohetkeä. Sitä ennen hän oli vuoden verran sairaalakoulussa. Villelle on laadittu

HOJKS, jossa pääpaino on perustaitojen harjoittelemisessa. Kielisen (1999, 111) mukaan onkin tärkeää, että oppimistavoitteet laaditaan jokaiselle AS-lapselle yksilöllisesti, sillä jokainen AS-lapsi on erilainen taidoltaan. Tutkimusten mukaan AS-lapsilla on todettu olevan matematiikan oppimisvaikeuksia ikätovereihin verrattuna (Gillberg 1999b, 72 - 73, Jordan 1992 - 1993, 6). Sekä Villen opettaja että äiti kuitenkin kertoivat, että matematiikka on Villelle kaikista vahvin aine.

Henkilökohtainen opetussuunnitelma on siltä, että se on tavallaan olemassa, mutta ei oo oikein kirjoitettu ihan noin näkyville. Mutta lähinnä niinkun mä sanoin, matkassakin mennään normaalikirjaa eteenpäin ja sieltä otetaan nää peruslaskutaidot ja sen mukaan edetään. Kyllä matematiikassa ainakin, minkä mää pystyn sanomaan, niin kyllä hän oppii ne ja ne uudet asiat, kun ne käydään läpi ja yllättävän nopeestikin. Ei tarvi kovin ihmeesti niinku neuvoo ja sanoo, et se itekin sanoo, et kyl mää nyt osaan ja ymmärrän. Oikeestaan laskee päässään semmosiakin laskuja, mitä ei nyt välttämättä tarvii es yrittääkkään päässään laskee. Pekka.

Ville on vapautettu kokonaan uskonnon ja englannin opiskelusta. Ympäristötiedossa sekä äidinkielessä on mukautetut oppikirjat. Ville inhoaa molempia aineita. Vaikka mekaaninen lukeminen onnistuu Villeltä mukavasti, tekstin sisältö jää yleensä epäselväksi. Useilla AS-lapsilla onkin ongelmana tekstinymmärtäminen, vaikka mekaaninen lukutaito olisikin hyvä (Gillberg 1999b, 72 - 73, Jordan 1992 - 1993, 6). Myös vaikeudet kirjoittamisessa aiheuttavat ongelmia Villelle, mikä heijastuu levottomana käyttäytymisenä. AS-lapset tarvitsevat paljon ohjausta aloittaakseen ja suorittaakseen koulu-tehtävät (Ehlers & Gillberg 1996, 19). Ville pyrkii tekemään valtaosan tehtävistään koulussa koulunkäyntiavustajan kanssa, jotta kotona ei syntyisi kaaosta.

Et ympäntunnit ku on, ni kyllä pitää siinä vieressä olla ja sanoa, et mitä tehdään seuraavaks ja että lue tämä ja mitä tossa lukee ja tehtäviä katotaan. Et siinä tarvii aika paljon apua. Ja sitten olen niinku huomannu ton, et niinku eilenkin hän oli lukenut, mut hän ei varmaan niinku ollu sisäistänyt sitä mitä hän luki, ei ymmärtänyt sitä. Mää ajattelin, et mun täytyy ekaks ruveta tekeen silleen, et hän lukee ekaks kysymykset, et tämmöset kysymykset on, et lue sitte vasta. Aino.

Kyllä se semmonen kirjoittaminen, kova vihkotyö on niinku työn takana. Et sitä saa koko ajan valvoo, et se tekee sen. Pekka.

Yhteen aikaan mää huomasin, et ku se sai hirveesti läksyjä ympäristöopista, ni sehän tuolla tuo ovi paukahti heti ja se potkas tuohon oveen ja sano tuota v-kirjaimella al-

kavaa sanna ja oli kauheen levoton ja äänekkäs ja piti mennä koiran tykö just ja pör-
räyttää sitä. Piti saaha aikaan semmonen kaaostilanne, ku hällä itellä oli semmonen
kaaos. Et just tämmöset tilanteet just edesauttaa sitä, että hän haluaa ärsyttää tai saa-
ha kaaoksen ylle täällä kotona. Häntä harmittaa hirveesti ne läksyt. Äiti.

Osalle AS-henkilöistä on ominaista, että he ovat malttamattomia ja luovuttavat hel-
posti annetun tehtävän tekemisen. Toiset puolestaan ovat äärimmäisen kärsivällisiä.
Lisäksi on sellaisia, jotka ovat kärsimättömiä asioissa, joita he pitävät tylsinä tai liian
vaikeina. Sen sijaan jos kysymyksessä ovat erityisen kiinnostavat asiat, AS-henkilöt
saattavat paneutua yllättävänkin kauan tällaisiin tehtäviin. (Gillberg 1999b, 50, 79 -
80.) Vilellä tämä näkyy hänen loistavassa rakentelutaidossaan. Sen sijaan kirjoittami-
nen on hänelle erityisen vastenmielistä, hän ei pidä ollenkaan vihkotyöskentelystä. Vil-
len kirjoitus onkin erittäin epäsiistiä, ja sen perusteella voisi todeta hänellä olevan huo-
no hienomotoriikka. Äidin ja koulunkäyntiavustajan mukaan kaunokirjoituksesta ol-
laan luovuttu kokonaan, koska kirjoittamisen harjoittelu vaikutti niin ylivoimaiselta ja
sosiaalisten taitojen harjoittelu nähtiin tärkeämpänä.

Sanotaan, että semmonen vihkotyöskentely on menny vähän niinku alaski päin, et
ilmeisesti se väsy niin paljon, ettei jaksa välittää siitä tommosesta käen motoriikasta
ja unohtaa semmosen. Pekka.

Et kaunoo ei kirjota ollenkaan. Et se oli niin ylivoimaista, et me jätettiin kokonaan
pois se. Et kaikki nää muut asiat, niinku tää sosiaalinen puoli, on tärkeemmät ku
kaunokirjotus. Aino.

Ville itsekin kertoi tulevansa huonolle tuulelle, jos kotiin tulee läksyjä. Koulunkäyn-
tiavustaja onkin tärkeä tuki Villen opiskelussa ja he tekevät paljon yhteistyötä. Ville
vaatii koulunkäyntiavustajalta hyvin kokonaisvaltaista huomiota, eikä haluaisi jakaa
tätä muiden oppilaiden kanssa.

Tuun huonolle tuulelle, mää teen ne ihan päin mäntyä. Mää teen ne monena päivänä
täällä koulussa siks. Ville.

Kyllähän se Ville aina yrittää mua omia, et se sanookin, et sää oot mun avustaja. Et
jos mää lähen muualle, että sää saat potkut, että sää oot pelkästään hänen. Me ollaan
tehty läksyjäkin kahen kesken täällä koulussa, ettei tarvi kotona sitten. Aino.

Vaikka koulussa onkin vaikeuksia, koulunkäyntiavustajan mukaan edistymistä on kuitenkin tapahtunut, vaikka koenumerot, todistus ja yleinen käyttäytyminen kotona viestittävät jotain muuta. Äiti kertoi miettineensä välillä, onko Villen koulunkäynnissä tapahtunut mitään edistystä. Hänen mukaansa Villellä ei ole mitään erityislahjakkuutta: hän mainitsee vahvuudeksi ainoastaan näkömuistin, kuten myös koulunkäyntiavustaja. Monilla AS-henkilöillä on jokin erityislahjakkuus, mikä liittyy usein heidän kaikki nielevään kiinnostuksen kohteeseensa (Asperger 1991, 88 - 89).

Ville on edistynyt, vaikka kotona ei niin, mut se on niin erilaista. Et siellä tulee niitä raivokohtauksia. Musta Ville on ainakin tsempannu paljon ainakin kouluelämässä. Et just ku se täällä tsemppaa, niin kotona ei enää jaksakkaan. Et tälleen tuntuu, ku koulussa on mennyt niin hyvin, et uskooko ne kotona, kun siellä taas on välillä niin mahotonta kaaosta. Välillä tuntuu, et jos kokeesta on tullut huono numero, ni se ei kuvaa sitä, mitä Ville on kokonaisuudessaan oppinut. Kotona ehkä luullaan et Ville ei oo oppinut mitään, mut sit kun täällä huomataan, et se on mennyt hirveesti eteenpäin. Aino.

No Villehän ei ole mitenkään niinku lahjakkaimmasta päästä AS-lapsia. Et Villellä on tuo näkömuisti yllättävän hyvä sillä lailla kaikin puolin. Kun Villen syystodistusta katottiin, niin tuntu, et siinä oli aika paljon sellasta negatiivista siinä todistuksessa, etä onko siitä koulunkäynnistä mittään hyötyä. Äiti.

Suuressa ryhmässä toimiminen ei ole Villelle helppoa. Opetusryhmä jaetaan välillä kahteen osaan, suureen ja pieneen. Ville kertoi viihtyvänsä paremmin pienessä ryhmässä, koska se on rauhallisempi. Hän ei kuitenkaan pidä siitä, että Risto on hänen kanssaan samassa ryhmässä. Parhaiten Ville pystyy toimimaan tilanteissa, joissa saa olla kahdenkesken koulunkäyntiavustajan kanssa. Ville itse toivoi pääsevänsä opiskelemaan Ainon kanssa kahdestaan. Tähän hän pyrkii välillä tietoisesti häiritsemällä opetusta.

Pienemmässä on Risto, mutta kyllä mä viihtyisin siellä, jossa Risto ei olis. Pienempi on paljon parempi, se on hiljasempi. Ville.

Kyllähän sitä kuuluu molemmissa sekä isossa että pienessä ryhmässä, et Ville häiritsee. Se on mieluisaa, kun mä sanon sille, et me lähetään kahen kesken, ni se sanoo joo et kivaa. Mä oon yrittäny korostaa sille, et tää ei ole palkinto sulle vaan pikeminkin rangaistus, ku sää häiritset. Joskus Ville on sanonutkin, et mä rupeen sit riehumaan, et mä pääsen sitten kahestaan. Tässäki olis kuitenkin sopeuduttava olemaan ryhmässä. Aino.

7.4.2 *“Et jos joku sellanen erityisryhmä, jossa olis hälinää, ni Ville häiriintyis sellaisessa”* - Sopiva koulumuoto

AS-lapsille sopivaa koulumuotoa ei voida yleisesti määritellä, koska jokaisella AS-lapsella on yksilölliset tarpeet. Opetusmuotoa suunniteltaessa onkin selvitettävä ne edellytykset, jotka lapsella on opiskeluun. (Gillberg 1999b, 111, 120, Kielinen 1999, 11, 15.) Koulunkäyntiavustajan mukaan tämän hetkinen ryhmä on sopiva Villelle, koska luokan yleinen ilmapiiri on rauhallinen. Myös äiti oli tyytyväinen tämän hetkiseen opetusryhmään. Hän epäili, että erityisryhmässä Ville omaksuisi huonoja käytöstapoja. Opettaja ei nähnyt opetusryhmää Villelle parhaaksi mahdolliseksi, koska oppilasaines on niin hajanaista, ja tukiovetusta ei ole mahdollista saada tarvittavaa määrää. Käytännössä Ville saa tukiovetusta ainoastaan satunnaisesti, koska koulunkäyntiavustaja on hänen tukenaan jatkuvasti. Paras ratkaisu olisi löytää pieni, saman luokkatason opetusryhmä. Opettaja ei pitänyt erityisluokkaa hyvänä vaihtoehtona.

No tää on ollu hirmu hyvä, et ku täällä kuitenkin on tällasta rauhallista. Et jos joku sellanen erityisryhmä, jossa olis hälinää, ni Ville häiriintyis sellaisessa. Et täällä kuitenkin niin sanotut normaalit oppilaat tekevät hiljaista työtä. Et jos siellä on muita AS-lapsia niinku, et jos ne on samanlaisia niinku Ville, ni musta tuntus, et Ville ärsyyntyis niinku sellasesta. Aino.

Oppilaat on kuitenkin tuossa koulussa ihan semmosia normaaleja ja Villehän ottaa hirveesti vaikutteita toisista. Ville on semmonen, että se ei voi sietää, että jos joku esimerkiksi ulkonäöltään poikkeaa hirveästi. Jos se joutus olemaan tarkkailuluokassa, missä on kielenkäyttö sellasta, ni Villehän omaksuu kaikki semmoset huonot tavat. Paras koulumuoto on just tää, pieni koulu ja henkilökohtainen opetussuunitelma. Äiti.

No ei tää varmaan ainakaan tällä hetkellä oo paras mahollinen, koska tää on niin hajanaainen. Mä oon tossa laskeskellu, että pitäis jakaa ainakin seittemään, jos ei yhdeksäänkin eri ryhmään tuo sakkii. Mutta toisaalta sitten kun on mietitty sitä, että oisko Villen paikka sitten tuolla kirkonkylällä erityisluokalla, ni ei oikein oltu sitäkään mieltä. Et jos löytyis semmonen pieni ryhmä, jossa ois vaan yks luokkataso, ni semmonen ois paras. Villeen tarttuu hirveen helposti huonot käytöstavat ja niitäkin saa sitten varoa vähän. Pekka.

7.5 Sosiaalisuus

7.5.1 *“Kyllä määhaluaisin täältä koulusta useamman kaverin” - Ystävyysuhteet*

AS-lapsille on tyypillistä, että kyky sosiaaliseen kanssakäymiseen on rajoittunutta. He eivät ole kiinnostuneita samanikäisten lasten seurasta vaan viihtyvät mieluummin omis- sa oloissaan tai hakeutuvat aikuisten, itseään huomattavasti nuorempien tai van- hempien henkilöiden seuraan. (Gillberg 1999b, 158, Kivisaari 1997, 4 - 6.) AS-ihmiset ovat pohjimmiltaan lämpimiä, mukavia ja jopa hauskojakin, mutta heidät on ensin opit- tava tuntemaan. Opettajan ja koulunkäyntiavustajan kertoman mukaan Villellä on luo- kassa yksi hyvä kaveri Lauri, jota hän kunnioittaa ja arvostaa todella paljon. Myös äiti kertoi Laurin ja Villen välisestä ystävydestä. Hänen mukaansa Lauri ymmärtää Villeä harvinaisen hyvin. Äiti kertoi, että kaikki muut Villen kaverit olivat tätä huomattavasti nuorempia. Syynkin tähän äiti tuntui tietävän.

Oikeestaan sillä on ehkä niinku yks sellanen hyvä, hyvä kaveri, jonka kanssa se viih- ty. Pekka.

Sillä on niinku se yks semmonen hyvä kaveri. Aino.

Tää Lauri on jotenkin semmonen, joka ymmärtää Villeä. Se on sanonutkin Villelle, et säähän hyvä jätkä, vaikka sulla onkin vamma päässä. Äiti.

Villen muut kaverit on semmosia viisivuotiaita. Pienet lapset tottelee Villen käskyjä paremmin ja se pystyy helpommin saamaan tahtonsa läpi niiden kanssa. Äiti.

Lauri nimesi sosiometrisessä mittauksessa Villen parhaaksi kaverikseen. Haastatte- lussa hän ei kuitenkaan osannut sen tarkemmin määritellä syitä ystävyYTEEN. Piia ei sosiometrisessä mittauksessa valinnut Villeä ystäväkseen, mutta suhtautui kuitenkin tähän myönteisesti. Syyksi hän mainitsi oman asenteen merkityksen ystävyysuhteiden luomisessa.

Jos sille menee ihan nätisti puhumaan ja tälleen, niin kyllä se sitten ystävystyy heti. Et jos on tyly jollekin, niin kyllä sitä saattaa saada sitä kohtelua sitten itekin. Piia.

Myös Ville kertoi hänen ja Laurin välisestä ystävydestä. Hän kertoi, että vaikka heillä onkin joskus erimielisyyksiä, he ovat toistensa parhaita kavereita. Ville osoitti suorastaan suurta ihailua Lauria kohtaan.

Monta vuotta oon ollu sen kaa kaveri. Sen kanssa pystyy tekeen kaikkee hauskaa, se ei soita suuta. Ville.

Lauri on joka aamu semmonen aamuärtyne ja se rupee huutaan. Mää oonkin hiljaa taksissa sitten. Eilenkin se kuitenkin tuli luokse ja sano: "Ville, tuu ulos mun kanssa". Se oli kivasti sanottu. Sitten kun mää täällä koulussa näytin mun timanttilamppua, niin Lauri piti huolen, ettei se säry. Ville.

Ville kuitenkin toivoi, että hänellä olisi enemmän kuin yksi hyvä kaveri. Tämä on mielenkiintoista, sillä yleensä AS-henkilöt eivät kaipaa ystäviä ympärilleen (Attwood 1999, 28 - 30). Ville pitää itseään luokassa suhteellisen suosittuna, vaikka kukaan ei häntä sosiometrisessä mittauksessa nimennyt luokan suosituimmaksi. Myöskään kukaan haastateltavista ei pitänyt Villeä erityisen suosittuna.

Kyllä mää haluaisin täältä koulusta useamman kaverin, ku pelkästään Laurin. Jarkolle (nimi muutettu) mää oon puhunu, että mää menisin käymään sen luona. Viikkukuukin tytöt on semmoisia, joiden kaveri oisin enemmänkin. Ville.

Mulla on välit silleen ihan tosi hyvät, että kaikki välittäs hirveesti mun kanssa olla. Ville.

Villen ja Riston välinen ystävyys ei tutkimushetkellä vaikuttanut kovin hyvältä. Opettaja ja koulunkäyntiavustaja eivät asiaa kommentoineet. Sen sijaan äiti kertoi, että Ville oli sanonut inhoavansa Ristoa. Sosiometrisessä mittauksessa pojat kohdistivat toisiinsa vastavuoroisesti negatiivisia valintoja. Molemmat pojat suhtautuivat toisiinsa myös haastatteluissa todella negatiivisesti. Ville piti Ristoa ilkeänä ja ärsyttävänä, Risto puolestaan Villeä tyhmänä ja hölmönä.

Se ärsyttää ihan hirveesti. Se aina soittaa suutansa ja ärsyttää. Se näki mun ison RC-auton, mikä mulla on. Se alko, et sillä on tehokkaampi ja se tuo keltaisen autonsa ja

puskee sen mun auton. Mää sitten suojelin sitä mun omaa autooni. Ville.

Näyttää siltä, et sillä on joku aivovamma, se on vähäsen hölömö ja tyhmä ja aina ottaa voimalla. Se ei yhtään ajattele järjellä, se tekee voimalla. Se on hyvin tyhmä, ääliöin mitä oon koskaan nähnyt. Risto.

Syytä Riston negatiiviseen asenteeseen Villeä kohtaan muut haastateltavat eivät pystyneet tarkasti sanomaan. Joitakin epäilyjä heillä kuitenkin oli.

Emmä tiiä, Risto oli päiväkodissa tapellu Villen veljen kanssa aina siellä ja Ville oli mennu puolustamaan. Risto oli sitten aina puolustanut itseensä ja ne on varmaan pienestä pitäen tapellu. Lauri.

Piia sekä Ville kertoivat, että Ristolla oli tapana tapella ja riidellä muiden oppilaiden kanssa, jonka vuoksi hänellä ei haastateltavien mukaan ole luokalla kavereita.

Se ei oikein tuu kenenkään kanssa toimeen. Sitten sillä on aika tyhmiä juttuja. Piia.

Risto tahtoo olla sellanen, jolla ei ole kavereita, mut se ite aiheuttaa ne riidat. Ville.

Ville ei kuitenkaan pidä mahdottomana ajatusta ystävydestä Riston kanssa. Hän kertoi myös yrittäneensä sitä. Ristoa toveruuden rakentaminen ei kiinnosta.

Mä oon yrittänyt olla sen kaveri, mut se soittaa suutansa heti. Voisin mää kuukilla olla sen kaveri. Ville.

Se on semmonen nuija, tosi nuija. Inhoan sitä eniten ku ketään. Tuskinpa meistä kavereita tulee, sen nuijan kanssa ei tuu. Ja toivoisin, että ei mitää. Risto.

7.5.2 *“Usein me istutaan tossa penkillä ja jutellaan autoista”* - Vuorovaikutus

AS-henkilöillä on vaikeuksia olla ryhmän sosiaalisena jäsenenä. Tyypillistä heidän käyttäytymiselleen on vetäytyminen omiin oloihinsa. (Gerland 1997, 16.) Kaikki eivät kuitenkaan ole passiivisia ja eristäytyviä vaan päinvastoin aktiivisia. Tällaiset henkilöt ovatkin usein tunteettomia ja tunkeilevia kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa. (Ehlers & Gillberg 1996, 8, Gillberg 1999b, 158, Kivisaari 1997, 4.) AS-lapsi on yleensä koulussa yksin, mutta Villen tilanne vaikuttaa toisenlaiselta. Sekä opettajan

että koulunkäyntiavustajan mukaan Ville viihtyy parhaiten omissa oloissaan, mutta edistymistä vuorovaikutuksen luomisessa on tapahtunut.

On se sitten mikä tahansa aine, et jos pitää yhdessä tehdä, ni hän ei niinku, et hän on ihan omissa oloissaan. Et sitte että liikuntatunnitkin tykkää keinua tuolla tai sitte hiekkalaatikolla, möyryää siellä, et se on kyllä semmone puuha mistä tykkää. Aino.

Kyl se välitunnillakin on jonkun kanssa tuolla, mut sitten ku hän haluaa olla omissa oloissaan niin sitten hän kyllä on. Aino.

Vihkotyöntarkkuus on mennyt vähän niinku alaskin päin oikeestaan ja huonontunu, mutta sitten tilalle on tullu enemmän tällästä toisten kanssa olemista. Pekka.

Luokkatovereiden mielestä Ville viihtyy parhaiten omissa oloissaan. Lauri ja Piia arvelivat, että Ville haluaa olla rauhassa ja on yksinkertaisesti kiinnostunut olemaan omissa oloissaan. Lauri kuitenkin kertoi viettävänsä useimmiten välitunnit Villen kanssa.

Se tykkää vaan olla yleensäkin aina välitunnilla omissa oloissaan tuolla pihalla. Se on varmaan kiinnostunut enemmän kaikista jutuista sitten itsestään. Piia.

Ville tykkää olla rauhassa. Usein me istutaan tossa penkillä ja jutellaan autoista. Lauri.

Riston mukaan Ville viihtyy omissa oloissaan muiden asioiden vuoksi.

Se tahtoo tehdä niinku salassa kaikkea mitä ei saa. Sillä taitaa olla joku aivovamma. Risto.

Ville itse kertoi viihtyvänsä välitunnilla mieluiten Laurin kanssa, koska tällöin hänellä on seuraa enemmän. Hän ei maininnut viihtyvänsä omissa oloissaan.

Yleensä mä meen tonne alas, missä on eessä ne penkit Laurin kanssa jutteleen. Laurin kanssa on seuraa paljon enemmän. Ville.

7.5.3 “Et Ville ei osaa yhdistää ollenkaan semmoisia asioita, mitä puhutaan ja missä seurassa” - Sosiaalisten tilanteiden hahmotusvaikeudet

AS-henkilöille on tyypillistä muiden mukana meneminen: he lähtevät helposti mukaan pahan tekoon, josta heitä sitten rangaistaan (Gillberg 1999a, 159). Luokkatoverit kertoivat Villen suostuvan kaikenlaiseen hölmöön aina pyydettyä. Myös äiti kertoi, että Lauri nauttii hirveästi, kun Villelle voi puhua rumia asioita. AS-henkilöiden on vaikea eläytyä muiden tunteisiin ja heidän on hankala erotella, millainen käytös missäkin tilanteessa on toivottavaa (Frith 1991, 19).

Kyllä se suostuu, mutta se sanoo aina, et ei kannata. Lauri.

Se uskoo kaikkea mitä sille sanoo, tekee iha hölmyyksiä. Jos käskis vaikka, et lyö Aino, niin se tekis. Tyttöjä se rupee pussailee ja jahtaa. Risto.

Ne on semmosia, et ne vähän yllyttää sitä aina tekemään kaikkee tyhmää. Ville tottelee, jos ei sille sit kukaan muu sano, että älä tee sitä. Piia.

Lauri nauttii hirveesti, kun Villelle voi puhua kaikkia rumia ja Villehän tykkää ku kaikkia puhutaan tämmösiä alapään asioita. Ero Laurin ja Villen välillä on, etä ku ne istuu vaikka ruokapöydässä, ni Ville ruppee puhumaan kaikkia törkeyksiä. Laurista huomaa selvästi, et se häpeää, et Ville ei osaa yhdistää ollenkaan semmoisia asioita mitä puhutaan ja missä seurassa. Äiti.

AS-lasten kyky ymmärtää sosiaalisia tilanteita on usein heikosti kehittynyt, minkä vuoksi heidän on hankala hahmottaa muiden ihmisten näkökulmia ja tunteita (Tappola, 1998b, 7). Laurin ja Riston sekä koulunkäyntiavustajan mielestä, Ville sanoo kaiken, mikä hänen mieleensä juolahtaa eikä hänellä ole minkäänlaista hienotunteisuutta.

Kyllä se sanoo. Joskus se sanoo aina opettajankin kuullen jotain pahaa aina joskus sattuu sanomaan. Lauri.

Et Vilellä saattaa olla sellasta, et se saattaa sanoo jollekin, et sää oot lihava tai ärsytät. Tai se on semmonen, et se sanoo aina suoraan kyllä, ei kaunistele. Se on Villen näkemys, se on totta, jos se näkee, et sää oot lihava, ni se on totta ja se voi sanoo sen. Siinä ei sellasta hienotunteisuutta ole. Aino.

Monilla AS-henkilöillä onkin kompastuskivenä ainainen totuudellisuus, he ymmärtävät harvoin omaa parastaan ja voivat puolustaa jotain oikeana pitämään näkemystä, vaikka olisivatkin alakynnessä (Gillberg, 1999b, 69 - 70). Piian mielestä Ville kuitenkin pystyy pitämään asioita myös pelkästään omana tietonaan.

Kyllä se varmaan pystyy niinku olla sanomatta sen, mutta kyllä silläkin joskus lipsahtaa. Mutta kyllä se suurin piirtein on sillein aina, et pitää asiat mielessä. Piia.

7.5.4 *“Lauri taas ei halua mun kanssa samaan ryhmään”* - Ryhmätyöskentely

Kaikki haastateltavat ovat sitä mieltä, että ryhmätyöt Villen kanssa eivät onnistu. Tämä ei ole ollenkaan erikoista, sillä useimmilla AS-henkilöille on ominaista ongelmia ryhmätyöskentelyssä (Gerland 1997, 16). Heille on ominaista kyvyttömyys ymmärtää muiden toiveita, ja he toimivat pitkälti omilla ehdoillaan. AS-henkilöt tarvitsevat myös jonkun, joka ohjaa toimintaa eteenpäin, sillä he eivät yleensä ole kovin oma-aloitteisia. (Ehlers & Gillberg 1996, 16 - 17, Tantam 1991, 163 - 164.) Opettajan ja koulunkäyntiavustajan mielestä ryhmätyöt ovat Villelle erityisen hankalia. Ville ei saa oikein mitään aikaan ja käyttäytyminen ryhmätyöskentelytilanteissa on usein joko häiritsevää tai sitten Ville on täysin poissaoleva. Myös yhteistyö muiden oppilaiden kanssa on vaikeaa.

On se sitten mikä tahansa aine, et jos pitää ryhmässä tehdä, ni hän ei niinku, et hän on ihan omissa oloissaan sitte, että semmone ei oo niinku niitä hänen vahvoja puoliaan. Aino.

Mieleen tulee lähinnä tollasia paperipiirrustushommia ja mitä mulle tulee mieleen, niin kyllä hän mieluummin piirtää ite, että ei lähe kenenkään parin kanssa oikein, mutta saattaa kuitenkin sillä tavalla tehdä samanlaista työtä kun joku kaveri. Pekka.

Opettaja on todennut ryhmätyöskentelyn olevan ylivoimaista Villelle, ja hänelle tavallisesti keksitään muuta työtä ryhmätöiden ajaksi.

Et me ollaan sitte tehty sillä lailla, että kun toiset sanoo, et Ville ei tee mitään, niin Ville on saanut tehdä ihan jonkun oman jutun. Et niitä ollaan sitten karsittu, et väkisin ei viitti niinku tehdä mitään, että siitä ei niinku tuu mitään kyllä. Aino.

Kukaan Villen luokkatovereista ei halua Villen kanssa samaan ryhmätyöhön. Yleisenä ongelmana pidetään Villen aikaansaamattomuutta sekä häiritsevää käyttäytymistä.

Se mölöttää aina välillä, niin ei sitä pysty. Ei se pysty aina hoitamaan sen tehtäviä. Joskus menee siihen kaverien kanssa jutteluun se aika Villen kanssa. Lauri.

Se rupee kesken aina ihan päättömiä sanomaan. Ihan hölmö se on. Risto.

No se ei ymmärrä asioita oikein hyvin. Piia.

Vaikka haastateltavat pitivät ryhmätöiden tekemistä hankalana, Ville itse olisi tykännyt tehdä niitä. Erityisesti hän haluaisi samaan ryhmätyöhön Laurin kanssa, mutta kertoi, ettei Lauri halua hänen kanssa samaan ryhmään. Syynkin Ville tuntui tähän tietävän.

Kyllä ois Laurin kanssa kiva piirtää vaikka samaa piirrustusta, oon mä yhen kerran tehnytki. Lauri ei taas halua mun kanssa samaan ryhmään. Se sanoo, että mää häiriten tunnilta niin paljon, että se ei halua. Ville.

7.5.5 “Mä oon joskus riitelijä ja joskus kaikkien kaveri“ - Villen rooli luokassa ja vaikutus luokan ilmapiiriin

Sekä opettajan että äidin kertoman mukaan Villen luokkatoverit ovat tietoisia Villen vaikeuksista ja sen vuoksi ymmärtävät Villen erikoista käyttäytymistä. Äidin mukaan Ville on ystävällinen niille ihmisille, joista hän pitää ja inhottava niille, joista ei pidä. Hän arveli, että koulussa ei mene erityisen huonosti. Yhtenä syynä hän pitää sitä, että konfliktitilanteita ei pääse syntymään, koska koulunkäyntiavustaja vie Villen pois luokasta aina tämän alkaessa häiritsemään kohtuuttomasti. Myös koulunkäyntiavustaja ja opettaja näkevät Villen käyttäytymisessä eri puolia.

Kyllä koululla on sanottu Villestä tai sillä lailla, että Ville on vähän erilaisempi, niin osaahan ne ymmärtää. Villehän on semmonen ystävällinen ja avoin toisille. Jos Ville inhoaa jotain, esimerkiksi sitä Ristoa, niin sille hän saattaa sanoa hyvin pahasti. Ei Ville oo puhunu, että huonosti menis niitten luokkakavereiden kanssa. Kun on vaikeeta, niin Ainin kanssa pääsee rauhoittumaan, ettei silleen pääse niitä konfliktitilanteita syntymään. Villehän häiritsee kovastikin sitä opetusta. Sillon häntä varmaan niinku kaikki inhois, mut semmoisia tilanteita ei pääse niinku oikein tulemaan. Äiti.

No kyllä siinä on kumpaakin puolta. Kyl se melkein siel huomaamatta ärsyttää ja tökkii toisia mennessään. Sitten jos oikein on, on tuota hyvällä päällä, niin se rupee pyytään jopa anteeks. Ja hyvin helposti lähtee silleen, et jos joku toinen rupee kiusan toista, niin menee sitten siihen räkättään matkaan. Pekka.

Musta välillä tuntuu, et hänestä löytyy kaikkee. Et Villellä on kyllä se kyky ärsyttää, et saattaa mennä vaikka toisen eteen ja lälätellä vaikka toinen ei olis tehnyt mitään. Mut sit toisekseen se on sellanen empaattinen ja sanoo, et tehhään vaan näin kun sä näytät tai et se on ihan millä päällä sattuu olemaan et kaikkia näitä puolia löytyy kylä. Aino.

Luokkatovereiden mielestä Ville häiritsee opetusta ja härnää välillä muita oppilaita. Lauri ja Risto kertovat Villen osallistuvan myös tappeluihin.

Joskus se aina jos niinku pitäis olla hiljaa ja antaa toisille työrauha, niin joskus se rupee sitten siellä olemaan vähän niinku koväänisempi kuin muut ja mut ei se aina silleen. Piia.

Ville erityisesti vaikuttaa silleen, et siellä tulee tosi tuskallinen tunne. Se Ville tekee ihan kauheeks, se pussaa kaikkee, poikia. Sitte se vielä härnää kaikkee. Risto.

Se aina uhkailee jotain pahoja asioita, et mä lyön turpiin. Ville vihaa erityisesti Ristoa aika paljon. Lauri.

Ville ku se ei osaa käyttää päätänsä, ni se joka kerta rupee potkii ilma, että ei ole ees syytää. Se rupee aina härnäämää ja kiusaamaa. Ja käyttää nyrkkiäkin, iha hölömö. Risto.

Myös äiti arveli, että Ville on luokassa härnääjän roolissa. Ville puolestaan piti itseään tilanteesta riippuen riitaisana, ystävällisenä tai avuliaana. Ville kertoi kuitenkin olleensa aikaisemmin avuliaampi kuin haastatteluhetkellä. Myös se, kuka apua tarvitsee, vaikuttaa siihen, tarjoaako Ville sitä.

Musta tuntuu, että Ville on härnääjä, et kyllä se sitte joskus ossaa sannoo tosi hankalasti sitte niinku joillekin. Äiti.

Mää oon joskus riitelijä ja joskus kaikkien kaveri. Musta voi tulla taas viisaampi kesälöman jälkeen, ku on saanut levätä. Ristoon mä käyn käsiks, kun se härnää niin paljon. Riitojen väliin en mee, mähän saan ite nyrkkiä sen jälkeen. Ville.

Lauri on Villelle todella tärkeä ystävä ja Ville kunnioittaa häntä suuresti. Usein kenenkään muun, eivät opettajankaan, käskyt mene perille Villen mölytessä tai häiritessä tunnin kulkua. Kun Lauri puuttuu tilanteeseen, Ville tottelee välittömästi. Erityisen hyvin tämä tilanteessa, jossa Ville häiritsee työskentelyä.

Justiin tämä kaveri, jonka kanssa Ville haluaa olla, olla kaverina ja tykkää siitä. Et jos se sanoo, ni kyllä Ville silloin hiljenee. Mut jos se on joku toinen, se saattaa huutaa takaisin, että oo ite. Pekka.

Siellä on yks sellanen oppilas, joka on oikein idoli Villelle. Tää yks oppilas tässä luokassa ni se on jännä, jos mikään ei mene et mä vaikka kiellän Villeä, ni sitte tämä oppilas saattaa tulla ja sanoa, että oo hiljaa, et sä häiritset, ni se loppuu siihen. Aino.

Riston mielestä Ville ei tottele kuin opettajaa. Piian mukaan Ville tottelee paremmin opettajaa kuin oppilaita. Lauri taas kertoi Villen tottelevan hyvin hänen pyyntöjään.

No aino, jota se tottelee, on tuo Pekka. Muuten se riehuu kuin päätön kana. Risto.

Kyllä se yleensäkin oppilaitakin tottelee, mut kyl se opettajaa paremmin. Piia.

Kyllä se mua tottelee aina kun sanon oo hiljaa. Lauri.

Ville kertoi kyllä lopettavansa mölyämisen, jos muut oppilaat sitä vaativat. Erityisesti Laurin käskyä Ville kertoi tottelevansa.

Kyllä mä monesti, ku toiset huutaa, että hiljaa, ni oon hiljaa. Kyllä mä oon aika paljon muita totellu, itteni mielestä. Ristoa ainakin tottelen, jos se huutaa et hiljaa nyt. Ville.

Kun Vileltä kysyttiin, miten hän arveli mölyämisen vaikuttavan luokan ilmapiiriin, hän ei osannut nähdä sitä muuten kuin omalta kannaltaan.

Ei se oo kivaa, jos joku istuu mun korvan juuressa vieressä ja sitte se rupee mölyämään. Mää sanon sitten, että pää kiinni. Ville.

Koulunkäyntiavustaja kertoi Villen pyytävän toisinaan anteeksi aivan automaattisesti, kun on tajunnut toimineensa väärin tai inhottavasti jossakin tilanteessa. Risto kertoi,

ettei Ville pyydä tekosiaan anteeksi. Sen sijaan Piia ja Lauri sanoivat Villen pyytävän anteeksi Ainolta, jos hän on ollut Ainolle inhottava. Ville itse sanoi pyytävänsä anteeksi tekosiaan muilta paitsi Ristolta.

Se on siinä mielessä empaattinen, et osaa kyllä pyytää anteeks, et niinku nästä muista ei kyllä kukaan muu oo pyytänyt anteeksi. Villeltä se saattaa tulla ihan automaattisesti, et se sanoo sitte vaikka seuraavana päivänä, et anteeks Aino, et olin sulle ilkeä. Aino.

Pyydän Ainolta usein, mutta en Ristolta. Aino on vähän mukavempaa tyyppiä. Ville.

Asioiden järjestelijänä tai johtajatyypinä häntä ei pitänyt kukaan haastatelluista. Selkeitä perusteita ei kuitenkaan osattu asettaa. Syyksi nähtiin lähinnä se, ettei Ville ole kovin suosittu eikä muutenkaan tee kovin täsmällisesti asioita. Piian mielestä hän kuitenkin saa tarvittaessa huomion luokkatovereiltaan ja häntä kuunnellaan.

Ei se oikeastaan oo mitään johtajatyyppeä, mutta kyllä se joskus jottain jättää tekevä. Mutta kyllä sitä kuunnellaan, jos sillä on asiaa. Piia.

Ville on enemmän mukana tulija. Kukaan ei tykkää siitä Villestä niin paljoo. Lauri.

8 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli tehdä löydöksiä tutkimamme AS-lapsen sosiaalisesta asemasta ja selviytymisestä yleisopetuksen opetusryhmässä. Lisäksi selvitimme, millaiset piirteet olivat ominaisia tapauksellemme, ja vertailimme niitä kirjallisuudessa esitelyihin kuvauksiin Aspergerin oireyhtymästä. Haastateltavien arvioinnit Villen ominaisuuksista tukivat pitkälti toisiaan. Kuitenkin jonkin verran eroavaisuuksia voitiin havaita. Erityisesti äidin ja kouluhenkilökunnan väliset näkemyserot käyttäytymisessä ja yleisessä selviytymisessä olivat mielenkiintoisia. Tämä tukee sitä käsitystä, jonka mukaan lapsi saattaa käyttäytyä koulussa eri tavoin kuin kotona. Koulussa vaadittavat taidot ovat usein erilaisia kuin kotona, jolloin tietyt käyttäytymispiirteet nousevat koulu yhteisössä voimakkaammin esille. Myös Villen omat näkemykset poikkesivat melko paljon muiden haastateltavien näkemyksistä.

Villen motorinen suoriutuminen on hankalaa, ja hän pitää liikuntaa erityisen vastenmielisenä kouluaineena. Hän tekisikin mielellään liikuntatuntien aikana jotain muuta kuin osallistuisi aktiivisesti tunnille. Mielestämme Villen olisi kuitenkin tärkeää osallistua liikunnan opetukseen, sillä liikuntatunneilla opitaan monia hyödyllisiä taitoja. Liikunnalla on paitsi monia fyysistä terveyttä niin myös sosiaalisia taitoja edistäviä vaikutuksia. Villeä on turha pakottaa osallistumaan joukkuepeleihin, sillä ne ovat hänelle vaikeita. Villelle voi antaa muuta tekemistä joukkuepelien ajaksi, mutta vapauttamista kaikista liikuntatunneista emme pidä hyvänä. Villen tulisikin osallistua liikuntatunneille

kykyjensä ja soveltuvuutensa mukaan. Opettajan on kuitenkin huomioitava AS-oi-reyhtymän asettamat rajoitukset. Vapauttaminen liikuntatunneista kokonaan ei ole tar-koituksenmukaista, se voi myös aiheuttaa närkästystä muissa oppilaissa.

Myös kirjoittaminen tuottaa Villelle suuria ongelmia, mikä heijastuu levottomana käyt-täytymisenä. Vaikka se tuntuukin usein ylivoimaiselta, kirjoittamisen harjoittelemine-n olisi mielestämme todella tärkeää, tarvitaanhan sitä jatkuvasti jokapäiväisessä elä-mässä. Esimerkiksi tietokoneen käyttö voisi motivoida Villeä kirjoittamiseen, sillä tällä tavoin hän pystyisi suhteellisen helposti näkemään aikaansaannoksensa. Mielenkiin-toista on se, että Ville tykkää erityisen paljon erilaisten lampujen rakentelemisestä, mikä vaatii erittäin tarkkaa hienomotorista työskentelyä. Lampujen rakenteleminen viekin Villen vapaa-ajasta suuren osan. Tulevaisuutta silmällä pitäen olisi tärkeää tukea Villeä tässä harrastuksessa, sillä se saattaa vaikuttaa olennaisesti tulevaan ammatinva-lintaan.

Matematiikka oli Villelle mieluinen oppiaine, ja hän onkin siinä taitava. Olisi tärkeää, että innostus matematiikkaan säilyisi ja Ville saisi onnistumisen kokemuksia. Näin edes jonkinlainen motivaatio koulunkäyntiin säilyisi. Ville oli tutkimushetkellä vapautettu kokonaan englannin ja uskonnon opiskelusta. Vaikka Villellä on hankaluuksia ymmär-tää vertauskuvia, joita uskonnon oppitunneilla varmastikin esiintyy, hän kuitenkin ym-märtää huumoria. Tämän löydöksen perusteella hän kuitenkin pystyy ainakin jonkin verran ymmärtämään merkityksiä sanojen välistä. Mielestämme Ville voisikin yrittää opiskella uskontoa. Myös englannin opiskelu olisi hyväksi maamme jatkuvasti kansain-välistyessä. Opiskeltavat sisällöt voitaisiin eriyttää Villelle sopivan tasoiseksi. Olisi hy-vinkin mahdollista, että Ville voisi innostua englannin kielestä, josta varmasti olisi hyö-tyä tulevaisuudessa. Englannin opiskelun pääpaino tulisi mielestämme olla suullisessa ilmaisussa, sillä sen avulla me olemme vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Käsiteltävät asiat voisivat kietoutua esimerkiksi rakentamiseen, koska se on tällä het-kellä hänen erityinen mielenkiinnonkohteensa.

Opettajan ja koulunkäyntiavustajan mielestä Ville on edistynyt erityisesti sosiaalisissa taidoissa. Äiti ei kuitenkaan ollut huomannut tätä, päinvastoin. Hän jopa mietti välillä koulunkäynnin kannattavuutta. Ehkä tämä kertookin siitä, että kotona Ville ei jaksakaan kiinnittää huomiota käyttäytymiseensä, minkä seurauksena se on usein aliarvoista. Koulussa ympäröivä ryhmä ei myöskään ole yhtä tuttu kuin oman perheen jäsenet, minkä luulisi hillitsevän Villen käyttäytymistä.

Sekä sosiometrisessä mittauksessa että kaikkien haastateltavien kommentteista käy ilmi, että Villellä on luokassa yksi hyvä ystävä Lauri, joka on Villelle hyvin tärkeä. Mielenkiintoinen löytö oli kuitenkin se, että vaikka Lauri piti Villeä vastavuoroisesti sosiometrisessä mittauksessa parhaana ystävänä, hän ei ollut halukas istumaan Villen vieressä tunnilla eikä työskentelemään samassa ryhmätyössä. Yleensä tämänikäiset lapset, jotka nimeävät jonkun ystävän parhaaksi kaverikseen, valitsevat hänet myös vierustoveriksi tai yhdessä tehtäviin projekteihin. Haastateltavien mukaan Villen kanssa työskentely on hankalaa. Hän menettää helposti malttinsa tai sitten vajoaa omaan maailmaansa, kun asiat eivät suju niin kuin hän toivoisi. Mielestämme Villeä ei tule pakottaa ryhmiin, sillä ne ovat hänelle erittäin rasittavia tilanteita. Opettajan onkin jälleen oltava tietoinen AS-oireyhtymän asettamista rajoitteista. Jos Villellä esiintyy mielenkiintoa esimerkiksi pienimuotoisiin paritöihin, tulee häntä kannustaa niihin. Vaikka ryhmätyöt ovatkin AS-henkilölle vaikeita, eivät ne välttämättä ole mahdottomia, jos niiden tekemistä tietoisesti harjoitellaan. Kuitenkin on huomioitava, etteivät ryhmätyöt ole AS-oppilaille paras tai tehokkain tapa opiskella.

Villelle tarvitsee opiskelussaan jatkuvasti koulunkäyntiavustajan tukea. Hän ei halua jakaa koulunkäyntiavustajaa kenenkään muun oppilaan kanssa. Välillä tuntuu siltä, että Villen häiriökäyttäytyminen luokassa johtuu Villen halusta päästä työskentelemään kahdestaan koulunkäyntiavustajan kanssa. Ehkä tämä kertookin siitä, että Ville ei hallitse luokkatilanteen monien muuttujien kenttää ja kokee turvalliseksi kahdenkeskisen oppimistilanteen. Lisäksi hän pääsee muiden oppilaiden luota aikuisen seuraan, jonka jakamattoman huomion hän saa. Myös kotona Villen käyttäytyminen muuttuu huo-

mattavasti paremmaksi, kun hän saa olla kahdestaan äidin kanssa. Koko perheen läsnäollessa hän puolestaan tyypillisesti aiheuttaa tahallaan “sekasortoa”. Voisi olettaa, että Ville pystyy paremmin hallitsemaan tilanteen ollessaan kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa.

Luokkayhteisössä Villeen suhtauduttiin melko neutraalisti. Äiti sen sijaan arveli Villen olevan luokassa hännääjän roolissa. Tämä mielikuva ei ole mielestämme ollenkaan yllättävä, sillä näkeehän äiti suhteellisen harvoin Villen panostavan omaan käyttäytymiseensä. Huomionarvoista oli, että luokassa Ristoon suhtauduttiin erittäin kielteisesti. Tämä kävi ilmi paitsi sosiometrisessä mittauksessa niin myös kaikissa haastatteluissa. Risto itse kohdisti Villen kaikki kielteiset valinnat, joita hän sosiometrisessä mittauksessa teki. Myös Ville suhtautui Ristoon varautuen. Toisaalta hän kuitenkin oli valmis rakentamaan heidän välistä ystävyyyttään. Mielenkiintoista olisi tietää, muuttuisiko luokkatovereiden suhtautuminen Villeen, mikäli Risto ei olisi luokan jäsenenä.

Kaikki haastatellut näkivät Villessä monia eri puolia, eikä häntä voitu asettaa tiettyyn rooliin luokassa. Kukaan häntä ei kuitenkaan pitänyt johtajatyypinä. Koulutovereiden mukaan Ville viihtyi omissa oloissaan, kun taas Ville itse kertoi kaipaavansa kavereiden seuraa. Mielenkiintoista oli, että Ville valitsi itsensä sosiometrisessä mittauksessa henkilöksi, joka tykkää leikkiä ryhmässä. Ehkä tämä valinta on yhteydessä siihen, että hän toivoi saavansa luokalta lisää kavereita. Tämä on mielenkiintoista, sillä yleensä AS-henkilöt eivät kaipaa juurikaan ikäistänsä seuraa. Ville myös koki, että moni luokkakavereista haluaisi olla hänen ystävänsä, vaikka haastatteluista kävi ilmi, että Villeä ei erityisesti haluta ystäväksi. Kuitenkaan hän ei ole luokassa syrjityssä asemassa. Tämä kertoo siitä, että AS-henkilöiden on usein hankalaa hahmottaa ympäröivää sosiaalista maailmaa ja oman käytöksensä vaikutuksia muiden suhtautumistapaan. Toisaalta Ville kuitenkin ymmärsi toisinaan käyttäytymisensä sopimattomuuden ja osasi pyytää anteeksi.

Tutkimuksen tekohetkellä Villen katsottiin hyötyvän eniten pienestä opetusryhmästä.

Sekä äiti että opettaja ja koulunkäyntiavustaja pitivät sen hetkistä ryhmää hyvänä, tosin opettajan mielestä se olisi voinut olla parempikin. Erityisesti äiti epäili voimakkaasti erityisluokan soveltuvuutta Villelle. Myös meidän mielestämme Ville sopeutui hyvin luokkaan. Hän ei joutunut olemaan yksin ja muutenkin hän vaikutti selviävän suhteellisen mukavasti työyhteisössä. Nyt vuotta myöhemmin Villen koulua ollaan lakkauttamassa, ja hän siirtyy tulevana syksynä pienluokkaan, jossa on sekä mukautettuja että sopeutumattomia oppilaita. Tämä voi olla ratkaiseva käänne Villen koulunkäynnissä. Koska Villellä on suuri taipumus muiden oppilaiden mukana menemiseen, omaksuu hän helposti myös huonot käyttäytymistavat. Tulevalla opettajalla onkin ratkaiseva rooli siinä, miten Ville sopeutuu uuteen ympäristöön ja miten koulunkäynti lähtee sujumaan. Olisi tärkeää, että Villen olisi mahdollista työskennellä myös tulevina vuosina Ainon kanssa, koska heidän välilleen on syntynyt vuosien aikana tiivis ja luottamuksellinen suhde.

Tutkimuksemme luotettavuutta pyrimme lisäämään käyttämällä tutkimuksessamme eri tutkimusmenetelmiä. Perehdyimme kirjallisuuteen perusteellisesti ja laajasti. Kirjallisuutta Aspergerin-oireyhtymästä on vielä saatavilla niukasti, ja valtaosa siitä on Ehlersin & Gillbergin laatimaa. Onnistuimme kuitenkin saamaan suhteellisen paljon eri lähteitä internetin ja Suomen Autismiyhdistys ry:n avulla. Sen sijaan Jyväskylän autismikeskuksessa henkilökunta ei ollut kovin yhteistyöhaluista: Kirjoja ei saanut lainaan edes lyhyeksi ajaksi, ja muutenkin suhtautuminen tutkimuksemme tekemiseen oli välinpitämätöntä. Ainoastaan psykologi Sari Kujanpää oli aidosti kiinnostunut tutkimuksestamme ja auttoi meitä mm. tutkittavan tapauksen etsimisessä. Hän jäi kuitenkin virkavapaalle kesken tutkimuksemme tekoa. Olisi luullut, että autismikeskuksen henkilökunta olisi suhtautunut myönteisemmin tällaiseen tutkimukseen, onhan heidän yhtenä tehtävänänsä jakaa tietoa Aspergerin oireyhtymästä. Nyt tuntui siltä, että kaikki heillä oleva kirjallisuus oli tarkoitettu ainoastaan henkilökunnan omaan käyttöön, ja tutkimuksemme etenemistä ei haluttu tukea millään tavalla.

Sosiometrisen mittauksen avulla pystyimme erottelemaan selvästi ne tapaukset luo-

kasta, jotka suhtautuivat Villeen erityisen myönteisesti tai kielteisesti. Näin meillä oli mahdollisuus selvittää haastatteluissa niitä syitä, jotka näihin valintoihin olivat vaikuttaneet. Sosiometrisen mittauksen tulokset antavat suuntaa luokan sosiaalisista suhteista, mutta niihin on kuitenkin syytä suhtautua varauksella. Koska kukin oppilas kertoo asenteensa muutamaa oppilaaseen, ei kaikkien oppilaiden sosiaalista asemaa saada näin selville. Kuitenkaan tämä ei ollut suuri puute tutkimuksessamme, sillä tarkoituksenamme oli kartoittaa Villen asemaa eikä niinkään koko luokan sosiaalista rakennetta ja lisäksi mittaus oli vain yksi käyttämistämme tutkimusmenetelmistä, eikä sen avulla siis kerätty kaikkea aineistoa. Sosiometrisestä mittauksesta oli poissa kaksi oppilasta. Tämä on saattanut myös vaikuttaa tehtyihin valintoihin, varsinkin siinä tapauksessa, että kyseiset oppilaat ovat olleet poissa koulusta pitkään.

Haastattelujen avulla saimme paljon tietoa tutkimusaiheeseemme. Luotettavuutta lisäsi paitsi haastateltavien lukumäärä myös se, että haastattelut tehtiin peräkkäisinä keväinä, jolloin pystyimme saamaan syvyyttä tutkimuksemme löydöksiin. Haastateltavat olivat yhteistyöhaluisia ja kiinnostuneita aiheesta, mikä lisäsi omalta osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Meillä oli myös aikaa tutustua haastateltaviin, mikä varmastikin on lisännyt tämän tutkimuksen syvyyttä. Olisimme saaneet tutkimukseemme vielä lisää luotettavuutta, jos olisimme ottaneet haastateltaviksemme myös Villen isän ja sisaruksia. Toisaalta kuitenkin tutkimuksemme päätavoitteena oli selvittää Villen sosiaalista selviytymistä ja roolia koulussa. Villen kotona selviämisestä voisi tehdä kokonaan uuden tutkimuksen. Mielenkiintoista olisi myös selvittää haastateltaviksi valittujen oppilaiden kotitaustat ja niiden mahdolliset vaikutukset Villeen suhtautumiseen. Koska AS-lapsi usein tajuaa rajoittuneisuutensa ja erilaisuutensa murrosiässä, voisi tätä pro gradu -tutkimusta jatkaa eteenpäin Villen ollessa murrosiässä ja seurata niitä muutoksia, joita hänen käyttäytymisessään tapahtuu.

9 LÄHTEET

- Aho, S. 1979. Luokan sosiaaliset tyypit. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A: 63.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa S. Aho. & K. Laine Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava, 16 - 65.
- Ahonen, R. 1999. Asperger-lapsi tarvitsee rutiineja ja turvallisuutta. Opettaja 38, 26 - 28.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. Juva: WSOY.
- Asperger, H. 1991. "Autistic psychopathy" in childhood. Teoksessa U. Frith (toim.) Autism and Asperger syndrome. Cambridge: Cambridge University Press, 37 – 92.
- Attwood, T. 1999. Asperger's syndrome. A Guide for Parents and Professionals. London: Jessica Kingsley publishers.

- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative Research for Education and Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. *Educational Research*. New York: Longman.
- Burk, D. I. 1994. Understanding Friendship and Social Interaction. *Childhood Education. Infancy Through Early Adolescence* 72 (5), 282 - 285.
- Courchense, E. 1997. Autismin syyt selviämässä? *Autismi* 2, 15 - 21.
- Durkin, K. 1995. *Developmental Social Psychology From Infancy to Old Age*. Cambridge: BlackWell Publishers.
- Ehlers, S. & Gillberg, C. 1996. *Aspergerin syndrooma –yleiskatsaus*. Suom. Hallikainen, C. & Hallikainen, K. Helsinki: Suomen Autismiyhdistys ry.
- Ehlers, S., Nydén, A., Gillberg, C., Dahlgren-Sandberg, A., Dahlgren S-O., Hjelquist, E. & Odén, A. 1997. Asperger Syndrome, Autism and Attention Disorders: A Comparative Study of the Cognitive Profiles of 120 Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38 (2), 207 - 217.
- Eskola, A. 1986. *Sosiaalipsykologia*. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Fine, G. A. 1981. Friends, impression management and preadolescent behavior. Teoksessa S. R. Asher & J. M. Gottman (toim.) *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press, 29 - 52.

- Frith, U. 1991. Asperger and his syndrome. Teoksessa U. Frith (toim.) *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press, 1 – 36.
- Furman, W. 1988. The Development of Children's Social Networks. Teoksessa D. Belle (toim.) *Children's Social Networks and Social Supports*. New York: A Wiley-Interscience Publication, 151-172.
- Gerland, G. 1997. Det är bra att fråga om Asperger syndrom och högfungerande autism. Stockholm: Cura.
- Ghaziuddin, M. & Gerstein L. 1996. Pedantic Speaking Style Differentiates Asperger Syndrome from High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 26 (6), 585 - 595.
- Gillberg, C. 1988. *Autism och andra barndomspsykosor*. Stockholm: Borås AB.
- Gillberg, C. 1991. Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies. Teoksessa U. Frith (toim.) *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press, 122 - 146.
- Gillberg, C. 1999a. *Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Gillberg, C. 1999b. *Nörtti, nero vai normaali? Aspergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Grandin, T. & Scariano, M. M. 1992. *Minun tarinani - ulos autismista*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva: WSOY.

- Hakkarainen, P. 1980. Suosio ja torjunta koululuokassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 304.
- Hartup, W. W. 1982. Lapset ja heidän ystävänsä. Teoksessa H. Mc Gurk (toim.) Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin+Göös.
- Hartup, W. W. & Sancilio, M. F. 1986. Children's Friendships. Teoksessa E. Schopler & G. B. Mesibov (toim.) Social Behavior and Autism. New York: Plenum Press, 61 - 77.
- Heikari, M. & Helin, P. 1988. Minäkäsityksen ja sosiometrisen aseman väliset yhteydet peruskoulun neljäs- ja kuudesluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Kyriiri Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Howlin, P. & Asgharian, A. 1999. The diagnosis of autism and Asperger syndrome: findings from a survey of 770 families. *Developmental Medicine & Child Neurology* 41, 834 - 839.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. 1991. *Joining together. Group theory and group skills.* London: Prentice-Hall International.

- Jordan, R. 1992 - 1993. The Special Educational Needs of Children with Asperger syndrome. A collection of papers from two study weekends by Inge Wakehurst. The University of Hertfordshire. Julkaisematon lähde.
- Kadesjö, B., Gillberg, C. & Hagberg, B. 1999. Brief Report: Autism and Asperger Syndrome in Seven-Year-Old Children: A Total Population Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 29 (4), 327 - 332.
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus & Sisäsuomi Oy.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.
- Kielinen, M. 1998. Asperger-lapsen ja -nuoren kuntoutus. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Autismi - teoriasta käytäntöön*. Juva: WSOY, 229 - 240.
- Kielinen, M. 1999. Aspergerin syndrooma. Kouluikäisen Asperger-lapsen kasvun tukeminen. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kivisaari, K. 1997. Aspergerin oireyhtymän varhaisesta havaitsemisesta on apua lapselle. *Psykologiuutiset* 10, 4 - 6.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Helsinki: Otava.
- Kulomäki, T. 1998. Teoksessa L. Laukkarinen & M. Rüfenacht *Yhden asian mies. Asperger-lapsen kasvu aikuiseksi*. Hämeenlinna: Tammi, 151 - 157.

- Laiho, M. 2000. Poikkeavuus on suhteellista. *Lapsen maailma* 1, 48 - 49.
- Laine, K. 1988. Luokkatovereihin liittyvät henkilökäsitykset ja sosiaaliset attribuutiot peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 130.
- Laine, K. 1997a. Teoksessa S. Aho & K. Laine *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava, 163 - 199.
- Laine, K. 1997b. Yksilö ryhmässä. Teoksessa S. Aho & K. Laine *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava, 203 - 254.
- Lasonen, K. 1981. Siirto-oppilas Ruotsin koulu yhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. *Studies in Education. Psychology and Social Research* 44. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtovirta, M. Huusari, M., Peltola, L. & Tattari, K. 1997. *Kasvurenkaita. Psykologia ja kehityspsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Merriam, S. B. 1988. *Case study research in education. A Qualitative Approach*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. *Erityispedagogiikan metodologinen perusta*. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Murto, K. 1989. *Kohti oppilaskeskeistä pedagogiikkaa*. Jyväskylä: Rotaprint-Paino.
- Patton, M. 1982. *Qualitative evaluation methods*. London: Sage.

- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage Publications.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Porvoo: WSOY, 122 - 137.
- Pulkkinen, L. 1996. Lapsesta aikuiseksi. Juva: WSOY.
- Rüfenacht, M. 1998. Aikamatka menneisyyteen. Teoksessa L. Laukkanen & M. Rüfenacht Yhden asian mies. Asperger-lapsen kasvu aikuiseksi. Hämeenlinna: Tammi.
- Rödham, M. 1990. Lapsen kehitys 0 - 3-vuotta. Keuruu: Otava.
- Rödham, M. 1992. Lapsen kehitys 7 - 12-vuotta. Keuruu: Otava.
- Schmuck, R. A. & Schumck, P. A. 1997. Group processes in the classroom. United States of America: Times Mirror Higher Education Group.
- Simmonds, C. 1992 - 1993. The Asperger students in mainstream settings. Children with Asperger syndrome. A collection of papers from study weekends by Inge Wakehurst. Julkaisematon lähde.
- Smith, S. J. 1997. Observing Children on a School Playground: The Pedagogics of Child-watching. Teoksessa A. Pollard, D. Thiessen & A. Filer (toim.) Children and their Curriculum. The perspectives of Primary and Elementary School Children, 143 - 161.
- Stazmari, P. A. 1991. Asperger's syndrome: diagnosis, treatment and outcome. Psychiatric Clinics of North America 14, 81 - 93.

- Suomen Autismiyhdistys ry, Tampereen alueryhmä. 1999. Aspergerin syndrooma - lasten opetuksen onnistumisen edellytykset. *Autismi* 2, 7 - 9.
- Syrjälä, L., Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Monistus & kuvakeskus.
- Tantam, D. 1991. Asperger Syndrome in adulthood. Teoksessa U. Frith (toim.) *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press, 146 - 183.
- Tapola, A. 1998a, Asperger-lapsen ja -nuoren sosiaalisia taitoja kannattaa harjoittaa. *Autismi* 1, 19 - 27.
- Tapola, A. 1998b. Asperger-lapsen ja -nuoren itsetunnon vahvistaminen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. *Autismi* 2, 6 - 8.
- Tapola, A. 1999. Itsetehdyillä sosiaalisilla tarinoilla voi auttaa AS-lastia. *Autismi* 3, 13.
- Thorne, B. 1993. *Gender Play. Girls and Boys in school*. The United States of America: Rutgers University Press.
- Trevharten, C., Aitken, K., Papoudi, D. & Rodas, J. 1996. *Children With Autism. Diagnosis and Interventions to Meet their Needs*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22 (5 - 6), 387 - 398.

- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjahtymä.
- Volkmar, F. D. 1999. Ask the Editor. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 29 (2), 185 - 186.
- Volkmar, F. D., Klin, A., Schultz, R. T., Rubin, E. & Bronen, R. 2000. Asperger's Disorder. *The Journal of Psychiatry* 157, 262 - 267.
- Wing, L. 1991. The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. Teoksessa U. Frith (toim.) *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press, 93 - 121.

Liite 1: Kirje vanhemmille

HEI!

Olen erityispedagogiikan opiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen lopputyötäni, pro gradu-tutkielmaa, ala-asteikäisestä lapsesta, jolla on diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä. Tarkoitukseni on selvittää lapsen sosiaalista selviytymistä ja asemaa yleisopetuksen luokassa. Jotta saisin aiheeseen mahdollisimman monta eri näkökulmaa, tarkoitukseni on haastatella lasta itseään, teitä vanhempia sekä kouluväkeä, mikäli vain mahdollista. Tämän lisäksi ajatukseni on tehdä lapsen luokassa sosiometrinen mittaus, jossa kartoitetaan luokan oppilaiden välisiä suhteita. Jos Te haluatte lapsenne osallistuvan tähän tutkimukseen, pyydän teitä ystävällisesti ottamaan yhteyttä minuun mahdollisimman pian. Tutkimus on ehdottoman luottamuksellinen ja siihen osallistuvat henkilöt esiintyvät tutkimusraportissa peitenimillä.

Yhteistyöterveisin: Anna-Leena Kokko
Vellamonkatu 4 A 5
40100 Jyväskylä
Puh: 050-3011487

Liite 2: Sosiometrinen mittari

Nimi: _____

1. Nimeä paras kaveri luokaltasi.

2. Nimeä toiseksi paras kaveri luokaltasi.

3. Kenen vieressä haluaisit istua tunnilla?

4. Kenen vieressä et haluaisi istua tunnilla?

5. Kenen kanssa haluaisit samaan ryhmään ryhmitöissä?

Liite 2 jatkuu

6. Kenen kanssa et haluaisi samaan ryhmään ryhmätöissä?

7. Kuka luokassasi on mielestäsi suosituin?

8. Kuka luokassasi on mielestäsi vähiten suosittu?

9. Kuka luokkalaisistasi tykkää leikkiä ryhmässä?

10. Kuka luokkalaisistasi viihtyy omissa oloissaan?

11. Olette lähdössä retkelle. Kenet valitset johtajaksi luokaltasi?

Liite 2 jatkuu

12. Kenen luokkalaisesi kanssa on mielestäsi helppo ystävästyä?

13. Kenen luokkalaisesi kanssa on mielestäsi vaikea ystävästyä?

Liite 3: Haastatteluteemat

HAASTATTELUTEEMAT

(Opettaja ja koulunkäyntiavustaja)

-Tutkitun tapauksen henkilötiedot ja tausta

-Tutkimuskohteen kuvailu

motoriikka

erityiset mielenkiinnon kohteet ja rutiinit

kielellinen ja ei-kielellinen viestintä

sosiaaliset tilanteet

-Koulunkäynti

oppimisvaikeudet -mitä ja millaisia

vahvuudet

oppimisen edistyminen

koulumuoto

koulumenestys

työskentelytavat luokassa ja tarvittavat tukitoimenpiteet

-Tapauksen sosiaalinen selviytyminen

kaverisuhteet

vaikutus luokan ilmapiiriin

asema/rooli luokassa

HAASTATTELUKÄYNNIT

(äiti)

-Tutkitun tapauksen henkilötiedot ja tausta**-Tutkimuskohteen kuvailu**

motoriikka

erityiset mielenkiinnon kohteet ja rutiinit

kielellinen ja ei-kielellinen viestintä

sosiaaliset tilanteet

-Koulunkäynti

oppimivaikeudet-mitä ja millaisia

vahvuudet

oppimisen edistyminen

koulumenestys

koulumuoto

-Tapauksen sosiaalinen selviytyminen

vuorovaikutus

kaverisuhteet

käyttäytyminen vuorovaikutustilanteissa

HAASTATTELUKÄYNNIT

(luokkatoverit ja tapaus)

-Henkilökuvaukset

nimi, ikä, luokka-aste

luonteenpiirteet

mielenkiinnonkohteet

ystävyyssuhteet

-Koulunkäynti

vahvuudet, parannettavat alueet

käyttäytyminen opetusryhmässä

luokan ilmapiiri

positiiviset asiat

negatiiviset asiat

parannusehdotukset

eri oppilaiden roolit ja asemat luokassa

Liite 4: Sosiometriisi oppilaiden valinnoista

	1. Nimeä paras kaveri luokaltasi.	2. Nimeä toiseksi paras kaveri luokaltasi.	3. Kenen vieressä haluaisit istua tunnilla?	4. Kenen vieressä et haluaisi istua tunnilla?	5. Kenen kanssa haluaisit istua ryhmätöissä?	6. Kenen kanssa et haluaisi istua ryhmätöissä?	7. Kuka luokassasi on mielestäsi suosituin?	8. Kuka luokassasi on mielestäsi vähemmän suosittu?	9. Kuka luokkalaisiasi tykkää leikkiä ryhmässä?	10. Kuka luokkalaisiasi viihtyy omilla oloissaan?	11. Olette lähdössä retkelle. Kenet valitsit johtajaksi luokaltasi?	12. Kenen luokkalaisiasi kanssa on helppo ystäväystyä?	13. Kenen luokkalaisiasi kanssa on mielestäsi vaikeaa ystäväystyä?
A	2	2	3		2					4			1
B	1		1		2					1		1	1
C						1							
D	1	3			2		4				4		
E	2		2		1								
F			5			2		3		4			2
G	2		1		1								
H	2		2	1	1		4						
I	1		2	2		6		4					
J	1		1		3		1				1	3	
K	1		1		1	3							
L							1						
M	2		1		2				5				1
N	1				3		3						
O			10			8		14			2		2
P	1		1				1				4	3	
Q	1		1				2						
R													
S			1				1		4			2	
T	1	1	2			2		1					
U	2		3		1					4		1	1
V	2						1						
X	2		1		1								
Y		2					1				2		
Z	2	2	2		2		2	2	2	2	2	2	2

V A L I N N A N K O H D E

T = tutkimamme tapaus Ville

V = poissa

X = poissa

- Kohdassa 9 T valitsi itsensä

- Kohdassa 13 yksi oppilas ei tehnyt valintaa

Liite 5: Sosiometriisi Villen valinnoista

	1. Nimeä paras kaveri luokaltasi.	2. Nimeä toiseksi paras kaveri luokaltasi.	3. Kenen vieressä haluaisit istua tunnilla?	4. Kenen vieressä et haluaisi istua tunnilla?	5. Kenen kanssa haluaisit samaan ryhmätyöissä?	6. Kenen kanssa et haluaisi samaan ryhmätyöissä?	7. Kuka luokassasi on mielestäsi suosituin?	8. Kuka luokassasi on mielestäsi vähemmän suosittu?	9. Kuka luokkalaisiasi tykkää leikkiä ryhmässä?	10. Kuka luokkalaisiasi viihtyy omilla oloissaan?	11. Olette lähdössä retkelle. Kenet valitsit johtajaksi luokaltasi?	12. Kenen luokkalaisesi kanssa on helppo ystäväystyä?	13. Kenen luokkalaisesi kanssa on mielestäsi vaikeaa ystäväystyä?
1 A													
2 B													
3 C													
4 D		I											
5 E													
6 F													
7 G													
8 H													
9 I													
10 J													
11 K													
12 L													
13 M													
14 N													
15 O													
16 P													
17 Q													
18 R													
19 S													
20 T													
21 U													
22 V													
23 X													
24 Y													

V A L I N N A N K O H D E

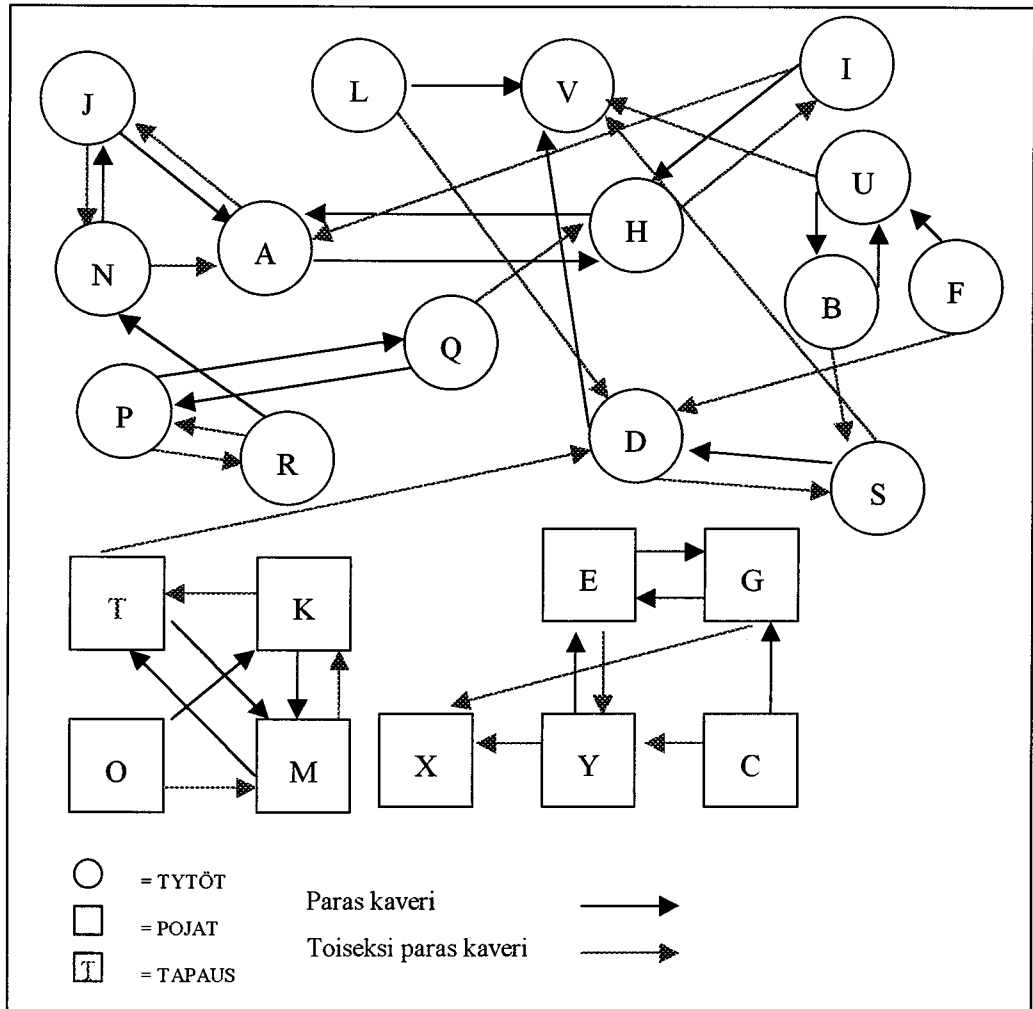
T = tutkimamme tapaus Ville

V = poissa

X = poissa

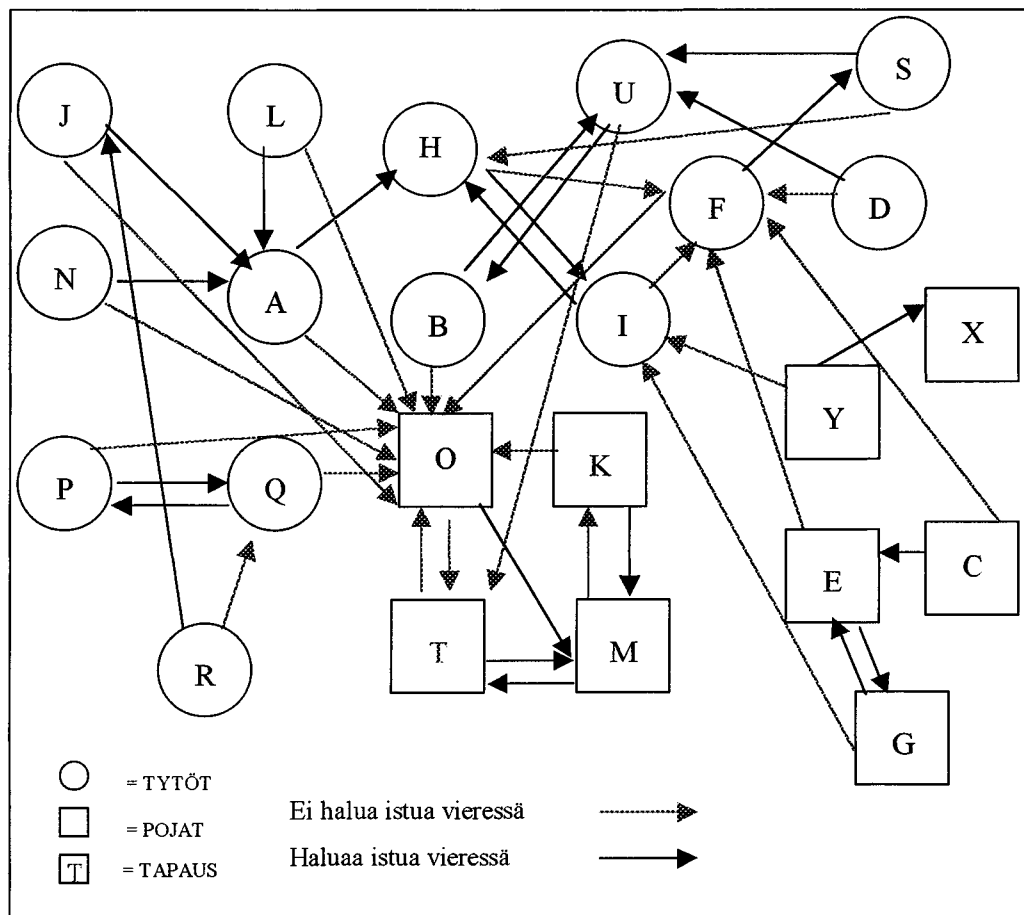
- Kohdassa 9 T valitsi itsensä

Liite 6: Sosiogrammi luokan ystävyysuhteista



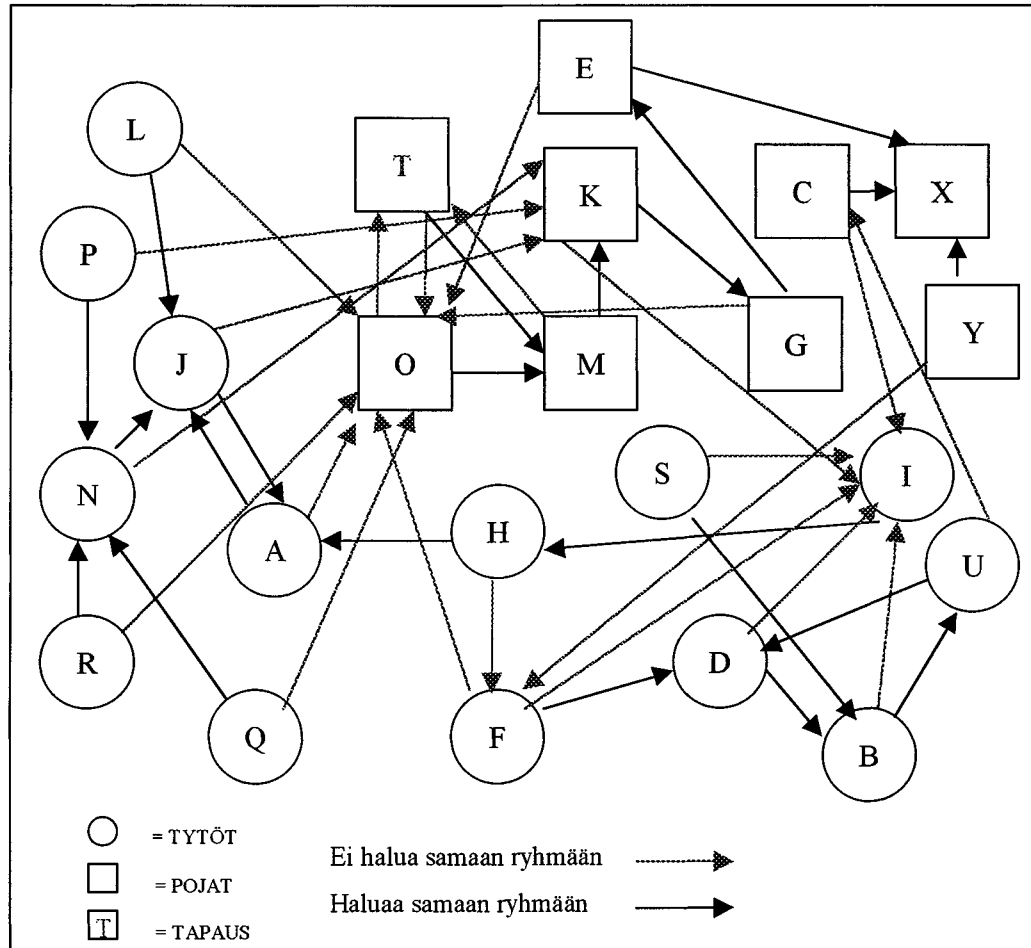
KUVIO 1. Sosiogrammi luokan ystävyysuhteista

Liite 7: Sosiogrammi vierustoveruudesta



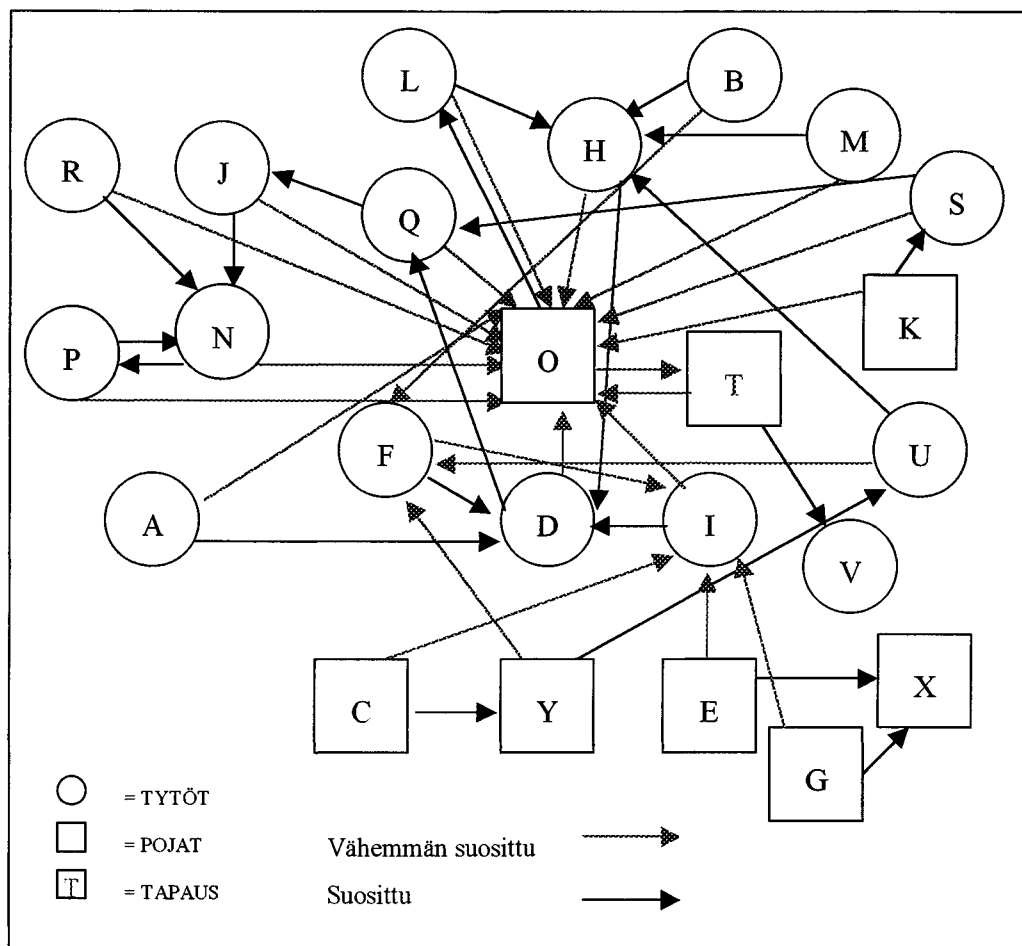
KUVIO 2. Sosiogrammi vierustoveruudesta

Liite 8: Sosiogrammi ryhmätyöskentelystä



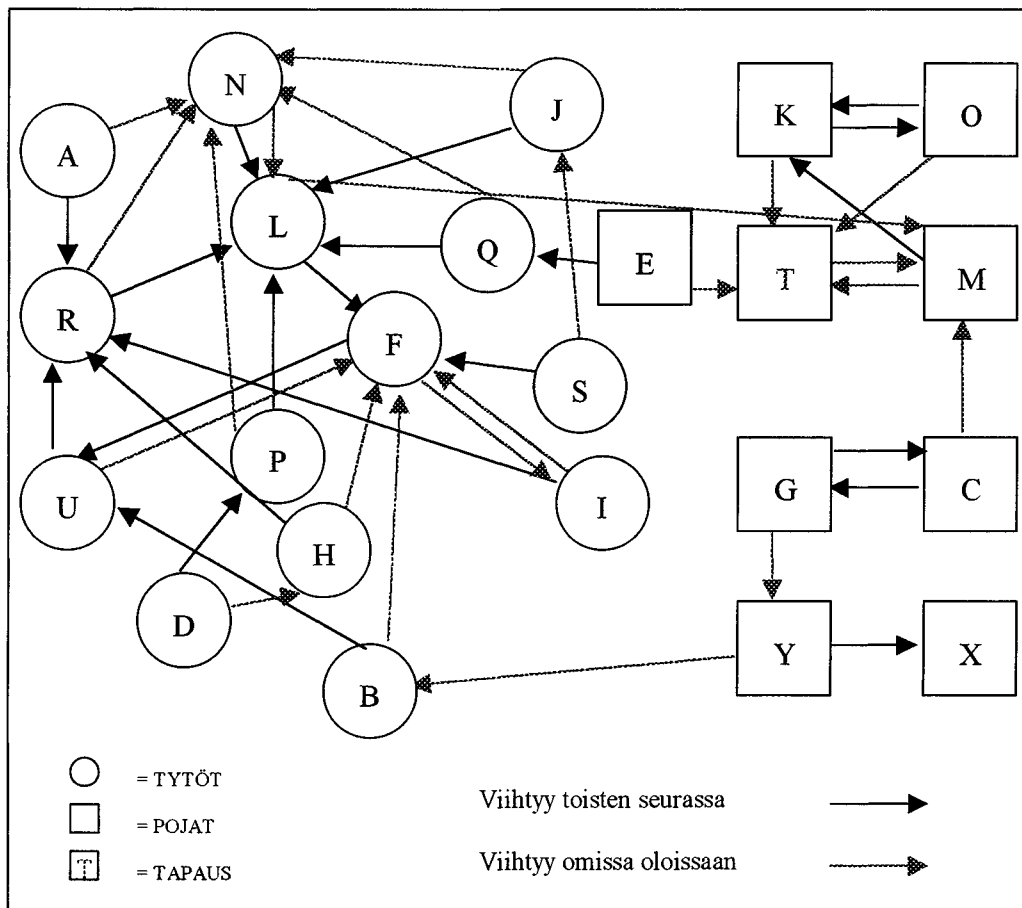
KUVIO 3. Sosiogrammi ryhmätyöskentelystä

Liite 9: Sosiogrammi suosion jakautumisesta luokassa



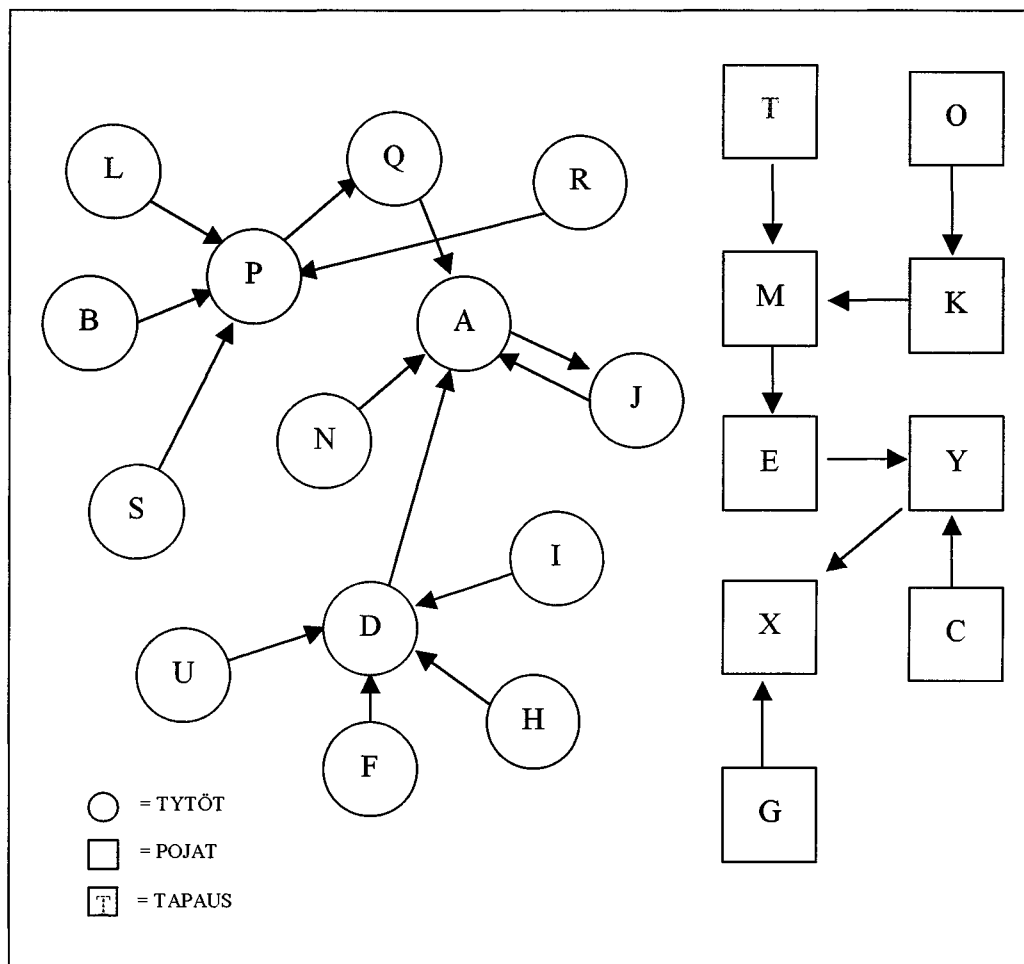
KUVIO 4. Sosiogrammi suosion jakautumisesta luokassa

Liite 10: Sosiogrammi yksin vai ryhmässä



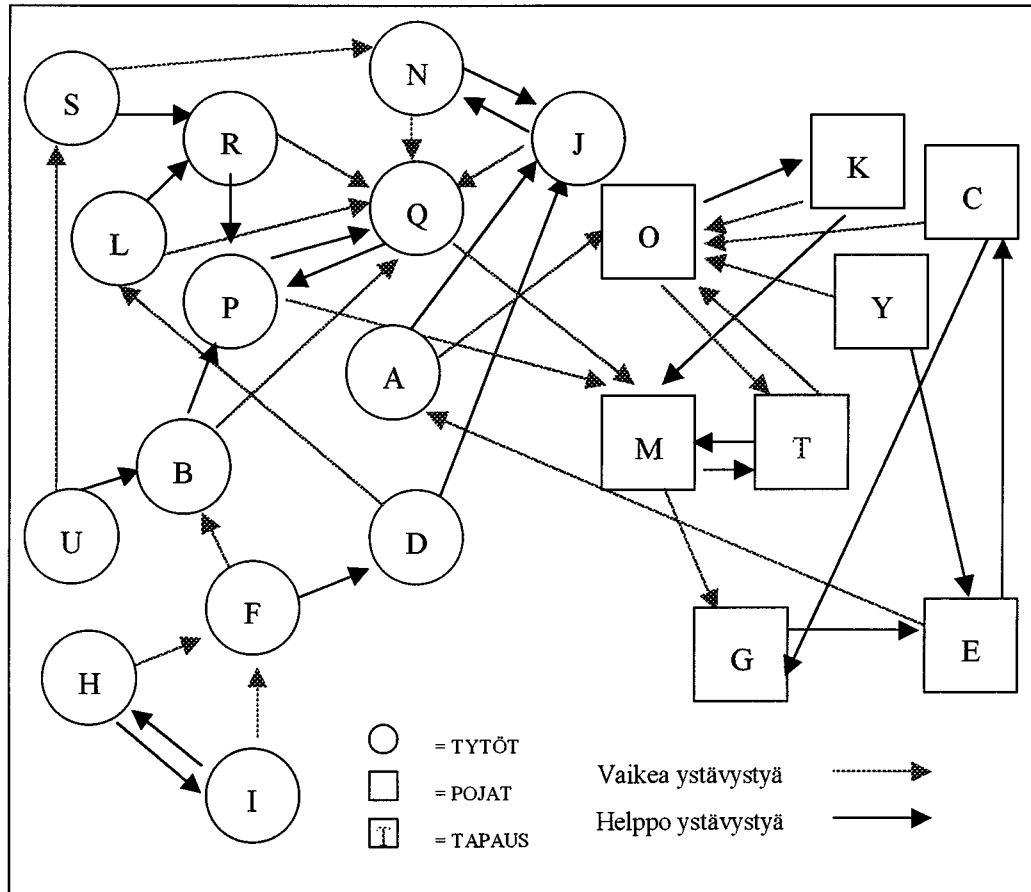
KUVIO 5. Sosiogrammi: yksin vai ryhmässä

Liite 11: Sosiogrammi johtajuudesta



KUVIO 6. Sosiogrammi johtajuudesta

Liite 12: Sosiogrammi ystäväystymisestä



KUVIO 7. Sosiogrammi ystäväystymisestä