



**”Ei vaan, että oppii toimimaan,
vaan että oppii toimimaan
kommunikoimalla.”**

**Kommunikaatiotaitojen tukeminen
Jyväskylän kaupungin autismiluokissa**

Heidi Katila

Opinnäytetyö, AMK

Helmikuu 2022

Terveys- ja hyvinvointialat

Kuntoutuksen ohjaaja (AMK)

Katila, Heidi

**”Ei vaan, että oppii toimimaan, vaan että oppii toimimaan kommunikoimalla.”
Kommunikaatiotaitojen tukeminen Jyväskylän kaupungin autismiluokissa**

Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Helmikuu 2021, 62 sivua.

Terveys- ja hyvinvointialat. Kuntoutuksen ohjaajan tutkinto-ohjelma. Opinnäytetyö AMK.

Julkaisun kieli: suomi

Verkkojulkaisulupa myönnetty: kyllä

Tiivistelmä

Kommunikaation ja sosiaalisen vuorovaikutuksen eritasoiset vaikeudet ovat autismikirjon häiriön keskeisiä piirteitä. Kuntoutuksen kohdentaminen lapsuuteen kannattaa, sillä varhain aloitetulla kuntoutuksella voidaan vaikuttaa myönteisesti autismikirjon lapsen ja nuoren kehitykseen. Koulussa autismikirjon lapset ja nuoret kuuluvat pääsääntöisesti erityisen tuen piiriin. Opetus järjestetään autismiluokissa tai yleisopetukseen integroituna.

Opinnäytetyön tavoitteena oli kuvata, kuinka Jyväskylän kaupungin autismiluokissa tuetaan oppilaiden kommunikaatiotaitojen kehittymistä. Tarkoituksena oli Jyväskylän kaupungin autismiluokkien erityisopettajien ja koulunkäynnin ohjaajien haastatteluiden kautta tarkastella, mitkä ovat kommunikaatiotaitojen tukemisen keinot ja painopisteet Jyväskylän kaupungin autismiluokissa kommunikaation kolmion ja kulmakivien viitekehyksessä. Opinnäytetyössä haastateltiin seitsemää Jyväskylän kaupungin autismiluokissa työskentelevää erityisopettajaa ja koulunkäynnin ohjaajaa. Haastatteluaineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisälönanalysillä käyttäen viitekehystenä kommunikaation kolmiota ja kulmakiviä. Opinnäytetyön toimeksiantajana oli Keski-Suomen autismiyhdistys ry.

Opinnäytetyön johtopäätöksenä todettiin, että Jyväskylän kaupungin autismiluokissa oppilaiden kommunikaatiotaitojen kehittymistä tuettiin monipuolisesti onnistuneen kommunikaation eri osatekijät ja kommunikaatiomotivaation vahvistaminen huomioiden. Kommunikaatiotaitojen tukeminen sulautui osaksi luokan päivittäistä toimintaa ja sen keinot ja menetelmät valittiin yksilöllisesti. Keskeistä oli monikanavainen viestiminen. Lämpimän vuorovaikutusilmapiirin luominen oli osa oppilaan kommunikaatiotaitojen tukemista.

Opinnäytetyössä ei saavutettu saturoituvaa aineistoa, joten kokonaisvaltaista kuvaa kommunikaatiotaitojen tukemisesta Jyväskylän kaupungin autismiluokissa ei saatu. Kattavamman kuvan muodostamiseksi haastatteluja voisi täydentää havainnoimalla autismiluokkien arkea. Tuolloin havainnointiluokkien valinnassa tulisi ottaa huomioon oppilasaineuksen heterogeenisuus, jotta koko autismin kirjon kommunikointitaitojen tukemisen keinot tulisivat esiin.

Avainsanat (asiasanat)

Autismikirjon häiriö, kommunikaatio, kuntoutus, kommunikaation kolmio ja kulmakivet, erityisopetus, laadullinen tutkimus, haastattelututkimus

Muut tiedot (salassa pidettävät liitteet)

Katila, Heidi

“No just to function but to learn function by communicating.” Supporting communication skills in the autistic classes in Jyväskylä

Jyväskylä: JAMK University of Applied Sciences, February 2021, 62 pages.

Health and Welfare. Degree Programme in Rehabilitation Counselling. Bachelor's thesis.

Permission for web publication: Yes

Language of publication: Finnish

Abstract

Different levels of difficulties in communication and social interaction are the central features of the autism spectrum disorder. Targeted training in childhood pays off as an early start in the training and can positively affect the development of the child or youth on the spectrum. Mainly children and youth on the spectrum at school age receive special support. Teaching is organised in autistic classrooms or integrated into general teaching.

The target of this dissertation was to describe how Jyväskylä city autistic classes support students development in the area of communication skills. The target was supposed to be reached by interviewing the teachers and support staff in Jyväskylä city autistic classes. The support methods and focuses in the framework of the communication triangle and cornerstones were supposed to be found out through that. The dissertation bases on seven interviews with special needs teachers and support staff in Jyväskylä city autistic classes. The material gathered in the interviews was analyzed by theory based content analysis within the framework of the triangle and cornerstones of communication. Keski-Suomen autismiyhdistys ry initiated the dissertation.

As the conclusion of the dissertation it could be stated that in the Jyväskylä city's autistic classes the students communication skills development is supported in various ways that take into account different parts of successful communication and strengthening the motivation to communicate. Supporting the communication skills was integrated into the daily routine of the class and its methods were chosen individually. Creating a warm communication atmosphere was part of supporting the communication skills of the students.

The dissertation did not reach a saturated material and therefore it does not give a holistic picture of how the communication skills in Jyväskylä city autistic classes are being supported. To get a more comprehensive picture you could complement the study by observing the interaction in autistic classes. In that case you should take into consideration that the students should be heterogeneous to reveal all the methods of supporting communication skills with students on the autistic spectrum.

Keywords/tags (subjects)

Autism spectrum disorders (ASD), communication, rehabilitation, triangle and cornerstones of communication, special-needs education, qualitative research, interview study

Miscellaneous (Confidential information)

Sisältö

1	Johdanto	3
2	Systemaattinen tiedonhaku	5
3	Autismikirjon taustaa.....	8
3.1	Autismikirjo	8
3.2	Autismikuntoutus	10
3.3	Autismikirjon lapsi tai nuori koulussa	11
4	Kommunikaation kolmion ja kulmakivien viitekehys autismikirjossa	13
4.1	Kommunikaatio sosiaalisena ilmiönä	13
4.2	Kommunikaation kolmio ja kulmakivet.....	15
4.2.1	Kielen käyttötarkoitukset	16
4.2.2	Itsenäinen kommunikaatio	17
4.2.3	Kommunikaation välineet.....	18
5	Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymys	20
6	Toteutus	21
6.1	Menetelmä	21
6.2	Aineiston keruu	22
6.3	Aineiston analyysi.....	23
7	Tulokset.....	28
7.1	Kielen käyttötarkoitukset	28
7.2	Itsenäinen kommunikaatio	31
7.3	Kommunikaation välineet	32
7.4	Motivaatio	32
7.5	Vuorovaikutusilmapiiri	33
8	Johtopäätökset.....	34
9	Eettisyys ja luotettavuus	37
10	Pohdinta.....	39
	Lähteet	42
	Liitteet	46
	Liite 1. Tutkimuskutsut	46
	Liite 2. Aineiston pelkistäminen	48
	Liite 3. Aineiston ryhmittely	59

Kuviot

Kuvio 1. Kommunikaation kolmio ja kulmakivet	16
Kuvio 2. Kielen käyttötarkoitukset	17

Taulukot

Taulukko 1. Aineiston sisäänotto- ja poissulkukriteerit.....	5
Taulukko 2. Systemaattinen tiedonhaku	7
Taulukko 3. Alustava analyysirunko	25
Taulukko 4. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.....	26
Taulukko 5. Esimerkki aineiston ryhmittelystä	27

1 Johdanto

Kaikkien ihmisten oikeudesta sananvapauteen säädetään useissa laeissa ja kansainvälisissä sopimuksissa (esim. A 27/2016, 21. artikla; L 11.6.1999/731, 12 §; YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus, 19. artikla). Sananvapaus ei merkitse vain poliittisten mielipiteiden ilmaisua, vaan voi tarkoittaa myös sen kertomista, mistä pitää, mistä ei pidä tai mitä haluaa tehdä. Jokaisella on oikeus pystyä kertomaan itselleen merkityksellisistä asioista.

Suomessa on vähintään 55 000 autismikirjon henkilöä (Timonen & Castrén 2019, 48; Väestö 2021), joilla on eriasteisia vaikeuksia oman mielipiteensä ilmaisemisessa ja muiden välittämien viestien ymmärtämisessä (Castrén 2019, 46). Autismikirjo on kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö (Virta & Koponen 2020a), jonka päivittäiselle elämälle tuomat haasteet ovat huomattavia (Moilanen & Rintahaka 2016, 221; Timonen 2019a, 67; Virta & Koponen 2020b). Varhain aloitetulla kuntoutuksella voidaan vaikuttaa myönteisesti autismikirjon lapsen kehitykseen (Avellan & Lepistö 2008, 9) ja parhaat tulokset saavutetaan, kun kuntoutus aloitetaan lapsen ollessa alle 2-vuotias (Hämäläinen & Haapala 2019, 238). Kaikilla autismikirjon lapsilla on vähintään lieviä haasteita kielen ja kommunikaation oppimisessa ja joka kolmannelta vuorovaikutuksellinen puhe puuttuu kokonaan (Jansson-Verkasalo, Lepistö & Korpilahti 2010, 230). Kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen onkin keskeinen osa autismikuntoutusta (Moilanen, Mattila, Loukusa & Kielinen 2012, 1458). Yhteisen kielen puuttuminen joko täydellisesti tai osittain lisää väärinymmärryksiä ja niiden myötä riskiä haastavaan käyttäytymiseen (Kerola & Sipilä 2017, 90).

Suurin osa autismikirjon lapsista ja nuorista kuuluu pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin ja heille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Valinta opetuksen järjestämisestä autismiluokan ja yleisopetukseen integroimisen välillä tehdään yksilöllisesti ja mahdollista on myös osittainen integrointi yleisopetuksen ryhmään. (Autismiopetuksen ryhmät n.d.; Kerola & Sipilä 2009, 176.) Autismikirjon oppilaan opetuksessa tulisi painottaa puheen ja kommunikaatiotaitojen sekä vuorovaikutusaloitteiden tekemisen ja niihin vastaamisen opettelua (Kangas 2008, 123).

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvata, millä keinoin Jyväskylän kaupungin autismiluokissa tuetaan oppilaiden kommunikaatiotaitojen kehitystä. Tavoitteena oli Jyväskylän kaupungin autismiluokkien erityisopettajien ja koulunkäynnin ohjaajien haastatteluiden kautta tarkastella, mitkä

ovat kommunikaatiotaitojen opetuksen keinot ja painopisteet Jyväskylän kaupungin autismiluokissa kommunikaation kolmion ja kulmakivien viitekehyksessä. Opinnäytetyö toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena haastatteleamalla kolmea erityisopettajaa ja neljää koulunkäynnin ohjaajaa, jotka työskentelivät Jyväskylän kaupungin autismiluokissa. Opinnäytetyössä oli myös tapaustutkimuksen piirteitä, sillä siinä tutkittiin rajatun alueen rajattua joukkoa vailla pyrkimystä tulosten yleistettävyyteen (Kananen 2013, 28). Kerätty aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisälönanalyysillä kommunikaation kolmion ja kulmakivien viitekehysten kautta.

Kommunikaation kolmio ja kulmakivet on kohtalaisen uusi malli tarkastella kommunikaation osatekijöitä ja tunnistaa kommunikaatiossa esiintyviä haasteita ja vahvuuksia. Sen avulla voidaan selvittää 1) kommunikaation välineitä ja niiden riittävyyttä, 2) kielen käyttötarkoitusten hallintaa sekä 3) kommunikaation itsenäisyyttä. Mallin tuottaman tiedon avulla on mahdollista suunnata kommunikaatiotaitojen kuntoutuksen painopistettä oikeaan suuntaan. (Nivarpää-Hukki, Tanskanen & Tarpila 2012, 8, 10.)

Opinnäytetyön toimeksiantajana oli Keski-Suomen autismiyhdistys ry.

2 Systemaattinen tiedonhaku

Kirjallisuuteen perehtyminen aloitettiin syksyllä 2020, jolloin aikomuksena oli tehdä kirjallisuuskat-
saus kuvallisten menetelmien käytöstä autismikirjon lasten ja nuorten kuntoutuksessa. Ajan kulu-
essa aihe tarkentui ja metodi muuttui laadulliseksi tutkimukseksi. Niinpä varsinainen systemaatti-
nen tiedonhaku aloitettiin vasta elokuussa 2021. Suomenkielisen lähdeaineiston etsimiseen
käytettiin tietokantoja Finna ja Medic, ja englanninkielistä materiaalia haettiin tietokannasta
CINAHL Plus with Full Text (EBSCO). Finna on kaikille avoin tietokanta, Medic ja CINAHL Plus with
Full Text (EBSCO) ovat käytettävissä JAMK:in käyttäjätunnuksilla.

Tietokannoista tehtiin useita koehakuja yhdistelemällä eri hakusanoja. Hakusanoja katkaistiin
*-merkillä, jotta kaikki asiaan liittyvät lähteet löydettäisiin. Englanninkielistä materiaalia päädyttiin
huomioimaan lyhyemmältä aikajänteeltä kuin suomenkielistä, koska englanninkielisiä tutkimuksia
julkaistaan suomenkielisiä enemmän. Tietokirjoista mukaan tarkasteluun otettiin vain saman teok-
sen uusin painos. Valitun aikajänteen alkupuolella julkaistut tietokirjat rajattiin tarkastelun ulko-
puolelle, jos niiden mukaan ottaminen ei antanut lisäarvoa opinnäytetyöhön ts. kahdesta samansi-
sältöisestä teoksesta mukaan valittiin vain uudempi. Samaten ne tietokirjat, joissa ei ollut
merkittävää tietoa tutkimuksen aihepiiriin liittyen, rajattiin tarkastelun ulkopuolelle. Aineiston si-
säänotto- ja poissulkukriteerit on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Aineiston sisäänotto- ja poissulkukriteerit

Sisäänottokriteerit	Poissulkukriteerit
Tieteellinen julkaisu, väitöskirja tai tietokirja	Ei tieteellinen julkaisu, väitöskirja tai tietokirja
Käsittelee autismikirjoja	Autismikirjoja ei käsitellä lainkaan tai vain hyvin vähän
5–17-vuotiaat lapset ja nuoret	Alle 5-vuotiaat lapset ja 18 vuotta täyttäneet aikuiset
Kirjoissa vain uusin painos	Kirjasta on ilmestynyt uudempi painos tai samaa aihepiiriä käsitellään uu- demmassa teoksessa
Käsittelee autismikirjoja kattavasti tai kommunikaatiota ja vuorovaiku- tusta autismikirjossa	Ei käsittele autismikirjoja tai käsittelee vain yhtä tiettyä AAC- tai kuntou- tusmenetelmää
Suomenkielisissä materiaaleissa jul- kaisu vuonna 2008 tai sen jälkeen tai englanninkielisissä materiaa- leissa julkaisu vuonna 2011 tai sen jälkeen	Suomenkielisissä materiaaleissa julkaisu ennen vuotta 2008 tai englan- ninkielisissä materiaaleissa julkaisu ennen vuotta 2011

Finnan kohdalla koehakujen kautta päädyttiin käyttämään katkaistuja hakusanoja autism*, kuntoutu*, vuorovaikutu*, kommunik*, AAC* ja asperger* niitä eri tavoin yhdistelemällä. Rajaukseksi asetettiin suomenkielinen kirja, e-kirja tai väitöskirja, jonka julkaisuajankohta on 2008–2021, ja joka on saatavilla Jyväskylän yliopiston tai Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjastosta. Tämä haku tuotti yhteensä 84 eri teosta, joista valittiin 13. Haku tehtiin erikseen Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjaston Janet-tietokannalla (janet.finna) ja Jyväskylän yliopiston JYKDOK-tietokannalla (jyu.finna), sillä koehauissa huomattiin, ettei finna.fi löydä pitkällä hakulausekkeella kaikkia niitä teoksia, mitä OR-merkein erotetuina hakulausekkeiden osilla haettaessa löytyi. Koehakuja testtiin myös Keskikirjastojen materiaaliin, mutta tämä haku ei tuottanut lisäarvoa edellä mainittuihin hakuihin.

Medic-tietokannan osalta haussa yhdisteltiin katkaistuja hakusanoja autism* ja kuntoutu*. Koehakuja tehtiin myös lisäämällä hakusanoiksi kommunik* tai vuorovaikut*, mutta nämä hakusanat päädyttiin jättämään pois niillä löydetyin aineiston vähäisyyden vuoksi. Rajauksiksi asetettiin suomenkielinen väitöskirja, kirjassa oleva artikkeli, alkuperäistutkimus tai katsausartikkeli, jonka julkaisuajankohta on 2006–2021. Haku tuotti yhteensä 10 tulosta, joista 3 täytti sisäänottokriteerit. Yksi sisäänottokriteerit täyttäneistä artikkeleista oli löytynyt jo Finnan haulla. Vain Medic-tietokannalla löytyneet kaksi artikkelia eivät olleet luettavissa JAMK:in kirjaston käyttäjätunnusten kautta vaan niiden lukemiseen tarvittiin erilliset tunnukset.

CINAHL Plus with Full Text (EBSCO) -tietokannasta haettaessa hakusanoina käytettiin termejä ”autism, asd or autism spectrum disorder”, ”interaction or communication” ja ”rehabilitation”. Hakusanoista muodostettiin hakulauseke yhdistämällä ne AND-operaattorilla. Julkaisuajankohtaa rajattiin kapeammaksi kuin suomenkielisessä haussa, sillä englannin kielellä julkaistaan enemmän tutkimusartikkeleja kuin suomen kielellä. Haku rajattiin koskemaan vertaisarvioituja, ajankohtana 2011–2021 julkaistuja akateemisia englanninkielisiä tutkimusartikkeleja, joista saatavilla on tiivistelmä ja kokoteksti PDF-muodossa. Lisäkriteerinä oli, että tutkimusten tulisi käsitellä kuusi vuotta täyttäneiden lasten tai 13–17-vuotiaiden nuorten ikäryhmiä. Hakutuloksia löytyi 31. Näistä 16 valittiin otsikotason tarkastelun perusteella, edelleen 8 tiivistelmien perusteella ja aineiston tarkemman lukemisen jälkeen sisäänottokriteerit täytti 7 artikkelia.

Systemaattinen tiedonhaku tietokannoista on kuvattu taulukossa 2.

Taulukko 2. Systemaattinen tiedonhaku

Tietokanta	Hakulauseke	Rajaukset	Tulos / Valitut (syyskuu 2021)
Finna	autism* AND kuntoutu* OR autism* AND vuorovaikutu* OR autism* AND kommunik* OR kommunik* AND aac menetelmät OR asperger* AND kuntoutu* OR asperger* AND vuorovaikutu* OR asperger* AND kommunik*	Kieli: suomi. Aika: 2008–2021. Aineistotyyppi: kirja, e-kirja, väitöskirja. Organisaatio: JYU kirjasto, JAMK kirjasto	84/13. Janet.finnalla löytyi 28 tulosta ja jyu.finnalla 73 tulosta. Näistä poistettiin samat kappaleet ja saman teoksen eri painokset, jolloin teoksia löytyi 84. Näistä valittiin 13.
Medic	autism* AND kuntoutu*	Kieli: suomi. Aika: 2008–2021. Vain kokotekstit, asiansanojen synonyymit käytössä. Aineistotyyppi: väitöskirja, artikkeli kirjassa, alkuperäistutkimus, katsausartikkeli, väitöskatsaus	10/3. 10 tulosta, joista yksi löytynyt jo Finnan haussa. Valittiin 3, joista 2 aiemmin löytymättömiä.
CINAHL Plus with Full Text (EBSCO)	(autism or asd or autism spectrum disorder) AND (interaction or communication) AND rehabilitation	Full Text; Abstract Available; Published Date: 2011-2021; English Language; Peer-reviewed; Research Article; PDF full text available; Academic journals Age groups 6-12 years, 13-18 years	31/7. 31 tulosta, joista valittiin 16 otsikkotason tarkastelun perusteella, edelleen 8 tiivistelmien perusteella ja 7 tarkemman lukemisen jälkeen.

Lisäksi lähdemateriaalina käytettiin AMK-opintojen myötä tutuksi tullutta teosta Kliininen neuropsykologia sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, perusopetuslakia ja autismoopetuksen osalta Jyväskylän kaupungin verkkosivuja. Myös joitakin systemaattisessa haussa esiin tulleiden lähteiden alkuperäislähteitä etsittiin. Kliininen neuropsykologia valittiin systemaattisen haun ulkopuolelta, koska sen painos on uudempi ja tieto ajantasaisempaa kuin esimerkiksi systemaattisessa haussa löytyneessä teoksessa Kliininen neuropsykiatria, joka käsitteli autismikirjon osalta lähinnä vain Aspergerin oireyhtymää.

3 Autismikirjon taustaa

3.1 Autismikirjo

Autismikirjon häiriö on kehitykseen laaja-alaisesti vaikuttava neuropsykiatrinen häiriö (Avellan & Lepistö 2008, 9; Virta & Koponen 2020b), jonka oireisto aiheuttaa päivittäisiä haasteita elämän eri osa-alueilla (Moilanen & Rintahaka 2016, 221; Virta & Koponen. 2020a). Autismikirjon häiriön keskeisiä piirteitä ovat pitkäaikaiset tai pysyvät vaikeudet kommunikaatiossa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä käyttäytymispiirteet, toiminnot ja mielenkiinnon kohteet, jotka ovat luonteeltaan rajoittuneita ja toistavia. Nämä piirteet näkyvät jo varhaislapsuudessa ennen kolmen vuoden ikää (Castrén 2019, 42, 47–48; Moilanen & Rintahaka 2016, 219) ja diagnoosi tehdään yleensä lapsen ollessa 2–3-vuotias (Virta & Koponen 2020b). Diagnoosiin voidaan päätyä huomattavasti myöhemmin, sillä poikkeavat piirteet tulevat täysin näkyviin vasta, kun henkilö ei enää selviä ympäristön kasvavista sosiaalisen käyttäytymisen vaatimuksista (Castrén 2019, 48). Diagnoosin edellytyksenä on kuitenkin aina se, että oireita voidaan varmuudella osoittaa olleen jo varhaislapsuudessa (Virta & Koponen 2020a).

Autismikirjon häiriö vaikuttaa toimintakykyyn laajasti (Timonen 2019a, 67) ja aiheuttaa vaikeuksia elinkaaren mukaan vaihtuvissa sosiaalisissa ympäristöissä (Castrén 2019, 48). Oireiden vaikeusaste ja painottuminen eri osa-alueille vaihtelee yksilöllisesti. Toimintakykyyn vaikuttavat myös autismikirjon henkilön ikä, persoonallisuus, sosiaalinen ympäristö, saatu kuntoutus sekä liitännäissairaudet. (Castrén 2019, 48; Jansson-Verkasalo ym. 2010, 229–230; Timonen 2019a, 66.) Kognitiivinen kykyprofiili voi olla epätasainen (Virta & Koponen 2020a). Vaikein oirekuva on lapsuusiän autismissa ja lievin Aspergerin oireyhtymässä, jossa kognitiiviset taidot ja kielenkehitys eivät ole merkittävästi viivästyneet (Castrén & Kylliäinen 2013, 569; Jansson-Verkasalo ym. 2010, 229).

Autismikirjon henkilölle sosiaalinen vuorovaikutus on haastavaa ja hän saattaa vältellä sosiaalisia kontakteja. Vaikeuksia ilmenee mm. kontaktin ottamisessa toiseen ihmiseen, kommunikaation ymmärtämisessä ja oman mielipiteen ilmaisussa. (Timonen 2019a, 67.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuus näkyy erityisesti vastavuoroisuuden puutteena, ja vuorovaikutus muihin tapahtuu usein autismikirjon henkilön omista tarpeista käsin. Kommunikaation vaikeudet näkyvät myös muodollisena puheena, konkreettisina tai omaperäisinä sanontoina sekä asiayhteyden sopimattomina sanavalintoina. (Virta & Koponen 2020a.)

Autismikirjon henkilöille ovat tyypillistä rajoittuneet ja kaavamaiset toimintamallit. Heidän huomi-
onsa suuntautuu helposti ennemmin asioiden peräkkäistä toistoa vaativiin tehtäviin kuin tehtä-
viin, joissa asioita tehdään samanaikaisesti. Tämä johtuu vaikeudesta nähdä toimintojen tilanneyh-
teyttä ja hahmottaa kokonaisuuksia. (Timonen 2019a, 66–67.)

Autismikirjon häiriöihin liittyy usein neurokognitiivista poikkeavuutta tarkkaavaisuuden, muistin
ja havainnoinnin osalta. Yleistä on myös huomion kiinnittyminen yksityiskohtiin kokonaiskuvan
muodostamisen sijaan sekä aistisäätelyn yli- tai aliherkkyys. (Moilanen ym. 2012, 1454–1455.)
Muut kehitykselliset häiriöt ja rinnakkaissairaudet, kuten mm. aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häi-
riöt, epilepsia, unihäiriöt, käytöshäiriöt ja ahdistuneisuus- ja mielialahäiriöt, ovat tavallisia. Ruokai-
luun ja nukkumiseen liittyviä ongelmia esiintyy autismikirjon lapsilla neurotyypillisiä lapsia enem-
män. 45–70 % autismikirjon henkilöistä on älyllisesti kehitysvammaisia. (Castrén 2019, 42–44.)

Autismikirjon häiriöiden esiintyvyys on kasvanut merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana
ollen nyt noin 0,6–1 % (Timonen & Castrén 2019, 52; Virta & Koponen 2020a). Kyse ei välttämättä
ole kuitenkaan todellisesta tapausmäärän kasvusta, vaan ainakin osin esiintyvyyden kasvua selittää
parantunut diagnostiikka (Koskenranta, Sauna-aho & Varkila-Saukkola 2013). Keyes kumppanei-
neen (2012) raportoikin autismikirjon esiintyvyyden lisääntyneen huomattavasti vuosien 1992–
2003 välisenä aikana erityisesti kognitiivisesti hyvätasoisilla lapsilla (Keyes, Susser, Cheslack-Pos-
tava, Fountain, Liu & Bearman 2012, 495).

Autismikirjon häiriöt ovat pojilla 2–10 kertaa tyttöjä yleisempiä; mahdollisesti osin siitä syystä, että
poikien autismikirjon häiriö tunnistetaan paremmin (Virta & Koponen 2020a). Autismikirjon poi-
kien kognitiivinen taso on kuitenkin parempi kuin tyttöjen (Moilanen & Rintahaka 2016, 228).

Autismikirjon häiriöt ovat vahvasti perinnöllisiä (Virta & Koponen 2020a). Timonen ja Castrén
(2019) raportoivat Lotterin (1966) sekä Gillbergin ja Wahlströmin (1985) tutkimuksista, joiden mu-
kaan perheissä, joissa yhdellä lapsella on todettu autismikirjon häiriö, perheen tulevien lasten riski
autismikirjon häiriöön on 50–100-kertainen verrattuna lapsiin, joiden sisarukset ovat neurotyypilli-
siä (Timonen & Castrén 2019, 51).

3.2 Autismikuntoutus

Autismikuntoutuksen varhainen aloittaminen on tärkeää ja parhaat tulokset saavutetaan, kun kuntoutus aloitetaan lapsen ollessa alle 2-vuotias (Hämäläinen & Haapala 2019, 238). Varhain aloitettu kuntoutus on myös yhteiskunnalle taloudellisesti kannattavampaa kuin kuntouttamatta jättäminen, sillä se voi tuottaa huomattavia säästöjä (Järnbrick & Knabb 2001, 18–19).

Kuntoutuksella pyritään toimintakyvyn ylläpitämiseen tai lisäämiseen (Partanen 2010, 43) ja elämänlaadun parantamiseen. Tavoitteena on mahdollisimman itsenäinen elämä. (Hämäläinen 2019, 14.) Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikaatiomenetelmän eli AAC-menetelmän (*Augmentative and Alternative Communication*) opettaminen on keskeinen osa kuntoutusta. Lapsen tai nuoren kuntouttamisen ohella tulee mukauttaa myös hänen toimintaympäristöään, sillä selkeä ja ennakoitava toimintaympäristö tukee toimintakykyä ja helpottaa uusien taitojen oppimista. (Partanen 2010, 45–46.)

Autismikirjoon liittyvän yleistämisvaikeuden kuntoutusta tulisi toteuttaa vaihtelevissa ympäristöissä, jotta opittu taito siirtyisi myös arkielämään (Avellan ym. 2008, 13, 28; Timonen 2019b, 337). Kuntoutuksessa tulisi painottaa eri osa-alueita, kuten sosiaalisia, vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja sekä jäljittelyä, toiminnanohjausta, omien tunteiden tunnistamista ja aistimusten säätelyä (Moilanen ym. 2012, 1458). Yhdellä osa-alueella edistyminen ei tarkoita edistymistä toisella osa-alueella ja esimerkiksi kielellisten taitojen oppiminen ei merkitse vuorovaikutustaitojen paranemista (Timonen 2019b, 337).

Autismikirjossa käytettyjä kuntoutusmenetelmiä on lukuisia: osa näyttöön perustuvia, osa vailla näyttöä, osa jopa haitallisiksi todettuja (Hämäläinen 2019, 23). Kuntoutusmenetelmä valitaan yksilöllisesti lapsen tai nuoren tarpeiden perusteella, ja niitä voidaan käyttää samanaikaisesti (Avellan ym. 2018, 14). Usein autismikuntoutukseen liitetään myös terapeuttien, kuten puhe- ja toimintaterapeutin, antama kuntoutus (Vanhala 2018). Terapiamuotoa valitessa tulee Poppin, Jonesin ja Bottingin (2019, 162) mukaan huomioida lapsen yksilölliset tarpeet: vaikka lapset hyötyvät kaikenlaisista terapioiden, niistä saatavat hyödyt painottuvat eri osa-alueille.

3.3 Autismikirjon lapsi tai nuori koulussa

Perusopetuslain mukaan lapsen tai nuoren on saatava tukea opintoihinsa, kun hän sitä tarvitsee (POL 628/1998). Ensisijaisesti tarvittava tuki järjestetään oppilaan omassa koulussa ja omassa opetusryhmässä. Siirto toiseen kouluun tai opetusryhmään tehdään vain, mikäli se on oppilaan edun mukaista. Tuen asteita on kolme: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuki voi käsittää opetusympäristöön ja yhteisöön liittyviä ratkaisuja tai oppilaan yksilöllisistä tukemista. Erityistä tukea saavalle oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 2016, 61, 67.)

Oppilaat, jotka vammansa tai sairautensa vuoksi eivät kykene saavuttamaan perusopetuksen oppimistavoitteita yhdeksässä vuodessa, siirretään pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Tällöin opetus alkaa vuotta tai kahta tavanomaista aiemmin. Päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta tehdään yleensä hyvissä ajoin ennen koulun alkua, ja lapsi siirretään erityisen tuen piiriin.

(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 2016, 70.) Valtaosa autismikirjon lapsista kuuluu pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin ja heille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Autismiopetuksen ryhmät n.d.).

Mikäli oppilaan taidot eivät mahdollista opetuksen järjestämistä oppiaineittain edes yksilöllistetyinä, järjestetään opetus toiminta-alueittain. Tällöin tarkoituksena on opettaa oppilaalle taitoja, jotka mahdollistavat hänelle mahdollisimman itsenäisen toimimisen elämässään. Toiminta-aloitain järjestettävässä opetuksessa harjoitellaan motorisia taitoja, kieltä ja kommunikaatiota, sosiaalisia taitoja, päivittäisiä toimintoja sekä kognitiivisia taitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 2016, 71.)

Jyväskylässä autismiopetusta järjestetään viidessä peruskoulussa. Oppilaat opiskelevat autismiluokissa erityisopettajan ja koulunkäynnin ohjaajien tuella ja osa heistä integroituu yksilöllisten taitojensa mukaisesti normaaliopetuksen luokkiin. (Autismiopetuksen ryhmät n.d.) Valinta autismiluokan ja yleisopetukseen integroimisen välillä tehdään yksilöllisesti. Mikäli lapsen katsotaan voivan hyötyä neurotyypillisten oppilaiden antamasta mallista, on ainakin osa tunneista hyvä järjestää yleisopetuksessa. Integrointi voi kuitenkin johtaa näennäiseen integraation eli tilanteeseen, jossa lapsi toimii luokassaan avustajansa kanssa erillään muista oppilaista. (Kerola & Sipilä 2009, 176.)

Teräväisen (2011, 208) mukaan oppilaan, jolla on Aspergerin oireyhtymä, integraatiossa yleisopetuksen koululuokkaan keskitytään liikaa tiedollisten taitojen oppimiseen sosiaalisten taitojen saavuttamisen kustannuksella. Whalonin ja muiden (2015) mukaan autismikirjon lapset hyötyvät koulun vertaisryhmässä toteutetuista sosiaalisten taitojen interventioista (Whalon, Conroy, Martinez & Werch 2015, 1513). Kangas (2008, 179) puolestaan toteaa, että autismikirjon oppilaan opetusmuotoa on hyvä vaihdella ajan saatossa – integroidussa ryhmässä lapsen vuorovaikutustaidot kehittyvät, kun taas vertaisryhmässä hän voi toimia niillä taidoilla, jotka hänellä jo on.

Autismikirjon lapsen ja nuoren opetuksessa tulee painottaa puheen ja kommunikaatiotaitojen sekä vuorovaikutusaloitteiden tekemisen ja niihin vastaamisen opettelua (Kangas 2008, 123). Rämän (2015, 44) mukaan vuorovaikutuksen, sosiaalisuuden ja kommunikaation oppimistavoitteista saadaan elämänhallinnan taitojen kehittymistä tukevia ICF-luokitusta hyödyntämällä. ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) on luokitusjärjestelmä, jota käyttämällä henkilön toimintakyvystä hänen toimintaympäristössään voidaan muodostaa kokonaisvaltainen kuva (ICF-luokitus 2021). Rämä jatkaa, että ICF:n avulla muodostetut oppimistavoitteet on mahdollista huomioida HOJKS:issa, kun ne jaetaan eri ajanjaksoille (Rämä 2015, 44).

4 Kommunikaation kolmion ja kulmakivien viitekehys autismikirjossa

4.1 Kommunikaatio sosiaalisena ilmiönä

Toimiva vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa edellyttää sosiaalisen kommunikaation taitoja, joita ovat sosiaaliset vuorovaikutustaidot, kielelliset taidot sekä kommunikaatiotaidot. Näiden taitojen kehitys on sidoksissa toisiinsa, ja autismikirjon häiriöissä niissä esiintyvät vaikeudet ilmenevät yksilöllisesti lievästä laaja-alaiseen. Tavallisimmin vaikeuksia on kielen käyttötarkoituksissa eli verbaalisessa ja non-verbaalisessa kommunikaatiossa sekä sosiaalisessa kognitiossa eli jaetussa tarkkaavuudessa, mielen teoriassa, tunteiden tunnistamisessa, käyttäytymisen säätelyssä sekä toisten tunteiden ymmärtämisessä. (Hämäläinen & Haapala 2019, 182–183.)

Autismikirjon lapsilla puutteet sosiaalisen kommunikaation taidoissa näkyvät jo varhain ja ilmenevät eri ikävaiheissa eri tavoin (Hämäläinen & Haapala 2019, 185). Pienillä autismikirjon lapsilla on havaittavissa katseen käytön poikkeavuutta sekä haasteita jaetussa tarkkaavuudessa ja jäljitteilyssä. Lapsi voi ajatella muiden tietävän hänen ajatuksensa, ja sen myötä tarve kommunikoida on vähäistä. (Jansson-Verkasalo ym. 2010, 231, 233.) Esikoulu- ja kouluiässä sosiaalisen kommunikaation vaikeudet näkyvät vähäisenä kiinnostuksena toisiin lapsiin, vuorovaikutuksen poikkeavuutena ja kielenkehityksen viivästymisenä. Nuoruudessa sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeudet korostuvat entisestään. (Moilanen & Rintahaka 2016, 218–219.)

Katseen käytön poikkeavuus ja jaetun tarkkaavuuden haasteet ilmenevät vaikeutena kiinnittää huomio samaan asiaan aikuisen kanssa. Autismikirjon lapsi ei neurotyypillisen lapsen tavoin kiinnitä aikuisen huomiota osoittamalla asioita tai pysähdy yhdessä tarkastelemaan aikuisen osoittamaa kohdetta. Jaetun tarkkaavuuden taidot ovat yhteydessä kielen, leikkitaitojen, emotionaalisen vastavuoroisuuden ja sosiaalisten taitojen kehitykseen (Jansson-Verkasalo ym. 2010, 231). Niitä voidaan kehittää kohdennetuilla opetusinterventioilla, jolloin jaetun tarkkaavuuden taitojen ohella myös yhteistoiminnallisen osallistumisen taidot kehittyvät (Eschenfelder & Gavalas 2017, 1). Murza ja muut (2016) toteavat, että pieniin autismikirjon lapsiin kannattaa suunnata jaettua tarkkaavuutta parantavia interventioita. Tarkempaa tutkimusta tarvitaan kuitenkin siitä, minkä tyyppiset autismikirjon lapset hyötyvät parhaiten mistäkin interventiosta. (Murza, Schwartz, Hahs-Vaughn & Nye 2016, 236.)

Jaettu tarkkaavuus ja jäljittelytaito ovat edellytyksiä sosiaalisten taitojen oppimiselle. Jäljittelytaito mahdollistaa oppimisen toisten toimintaa seuraamalla ja toisten kanssa vuorovaikutuksessa toimimalla (Avellan ym. 2008, 11), ja on keskeinen kielen ja kommunikaation oppimisessa (Jansson-Verkasalo ym. 2010, 231).

Mielen teorialla viitataan kykyyn ymmärtää toisen ihmisen ajatuksia ja tunteita. Autismikirjon lapsella tai nuorella mielen teorian taidot eivät ole kehittyneet neurotyypillisten lasten tapaan, joten heillä on vaikeuksia tulkita vuorovaikutuskumppaninsa eleistä ja ilmeistä tämän mielentilaa. (Jansson-Verkasalo ym. 2010, 230.)

Autismikirjon henkilöillä kielellisen prosessoinnin taidoissa on suurta vaihtelua. Sanojen merkityksen ymmärtäminen ja kieliopillisten rakenteiden muodostaminen on useilla autismikirjon henkilöillä vahvaa, mutta osalla on haasteita sanojen merkityksen oppimisen ohella sen ymmärtämisessä, että sanoja käyttämällä voi vaikuttaa asioihin. (Hämäläinen & Haapala 2019, 183; Jansson-Verkasalo ym. 2010, 231.)

Kampsin ja muiden (2015) mukaan päiväkodin tai koulun aikuisilta saatu tuki ja ohjaus sosiaalisiin tilanteisiin lisää sosiaalisia aloitteita, kielen käyttöä ja mukautuvaa viestintää 5–6-vuotiailla autismikirjon lapsilla (Kamps, Thiermann-Bourque, Heitzman-Powell, Schwartz, Rosenber, Mason & Cox 2015, 1809). Shire ja muut (2015) puolestaan havaitsivat vanhemman toteuttaman intervention parantavan lapsen sosiaalista sitoutumista vuorovaikutustilanteeseen (Shire, Goods, Shih, Distanfano, Kaiser, Wright, Mathy, Landa & Kasari 2015, 1712).

Wilkinson ja muut selvittivät tutkimuksessaan (2018), voidaanko *Talk With Me* -sovellusta käyttämällä lisätä autismikirjon lasten kommunikointia. He havaitsivat sovelluksen käytön parantavan 3–11-vuotiaiden autismikirjon lasten kommunikointi- ja keskustelutaitoja. Vanhemmat raportoivat myös lasten lisääntyneestä itseluottamuksesta ja keskusteluihin osallistumisesta kotona ja koulussa. Tutkimuksessa todettiin sovelluksen kehittämistarpeena mahdollisuus sen yksilölliseen muokkaamiseen, sillä lasten motivaation sovelluksen käyttöön vähenevän ajan myötä johtuen joko keskusteluiden rajatusta määrästä tai niiden väärästä vaikeustasosta. (Wilkinson, Edwards, Gray, Ranabahu, Steenkamp, Mulligan, Gupta & King 2018, 12.)

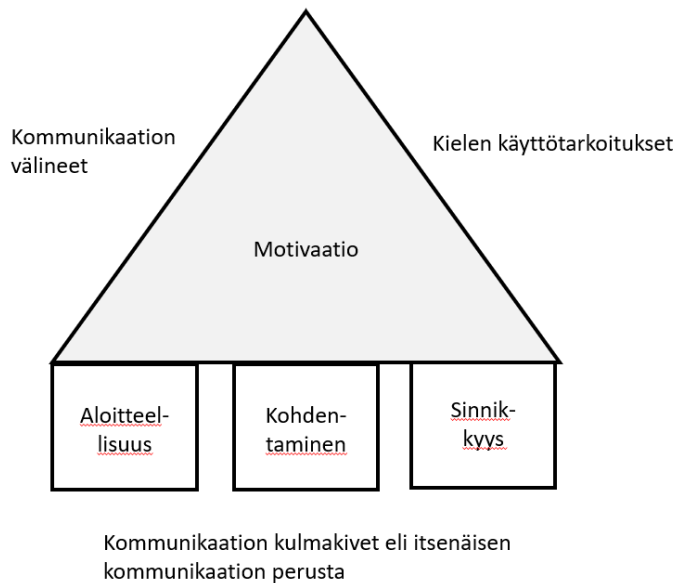
Seija Kangas (2008, 176–178) jakaa autismikirjon lapset neljään eri vuorovaikutustasoon sen mukaan, kuinka he suhtautuvat vuorovaikutukseen. Omaa reviiriään puolustavat eivät halua itseään häiritävään. Rauhaa rakastavat seuraavat toisia lapsia, mutta eivät tee vuorovaikutusalotteita. Aikuiseen seuraan hakeutuvat lapset pysyvät vuorovaikutuksessa, mikäli aikuinen jaksoi vastata heidän kysymyksiinsä. Vertaisryhmään hakeutuvat lapset tekivät vuoroalotteita toisiin lapsiin. Vuorovaikutustaso ei ole pysyvä ominaisuus, vaan vaihtelee ajan saatossa. Vuorovaikutustasosta riippuu, millaisesta kuntoutus- tai terapiamuodosta lapsi hyötyy. Tämän vuoksi kuntoutus- ja terapiamuotoja on hyvä vaihdella sen mukaan, kuinka lapsi suuntautuu vuorovaikutukseen.

Kaikilla autismikirjon lapsilla ja nuorilla on jonkinasteisia vaikeuksia kielen ja kommunikaation oppimisessa ja joka kolmas heistä ei käytä lainkaan vuorovaikutuksellista puhetta. Toisaalta vaikeudet kommunikaatiossa voivat olla myös vähäisiä niillä lapsilla ja nuorilla, joiden autismikirjo on lievä. (Jansson-Verkasalo, Lepistö & Korpilahti 2010, 230.) Autismikirjon lapsi tarvitsee tukea sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä kommunikaation ydintaitojen opetusta. Kommunikaation ydintaitoja ovat avun pyytäminen, muu pyytäminen, myöntymisen ja kieltäytymisen ilmaiseminen, odottaminen, elintärkeiden ohjeiden noudattaminen, päivästruktuurin ymmärtäminen ja siirtymätilanteiden hallinta. Puutteet kommunikaation ydintaidoissa voivat johtaa haastaviin tilanteisiin tai käyttäytymiseen. (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 10, 27–28.)

Toimivaan kommunikaatioon tarvitaan 1) kommunikaatioaloite, 2) viestin välittyminen vastaanottajalle ja 3) yhteinen kommunikaatiokieli (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 9). Tässä opinnäytetyössä kommunikaatiota autismikirjossa käsitellään kommunikaation kolmion ja kulmakivien viitekehyksestä käsin.

4.2 Kommunikaation kolmio ja kulmakivet

Kommunikaation kolmio ja kulmakivet (ks. kuvio 1) on kolmen puheterapeutin, Emilia Nivarpää-Hukin, Sanna Tarpilan ja Hannele Tanskasen, kehittämä malli kommunikaation osatekijöiden ja kommunikaatiossa esiintyvien vaikeuksien tarkasteluun. Kommunikaation osatekijät – kommunikaation välineet, kielen käyttötarkoitukset ja itsenäisen kommunikaation perusta eli kommunikaation kulmakivet – muodostavat kolmion sivut. Nämä sivut ovat itsenäisiä, mutta sidoksissa toisiinsa. Kolmion sisäosan täyttää motivaatio. (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 11–12.)



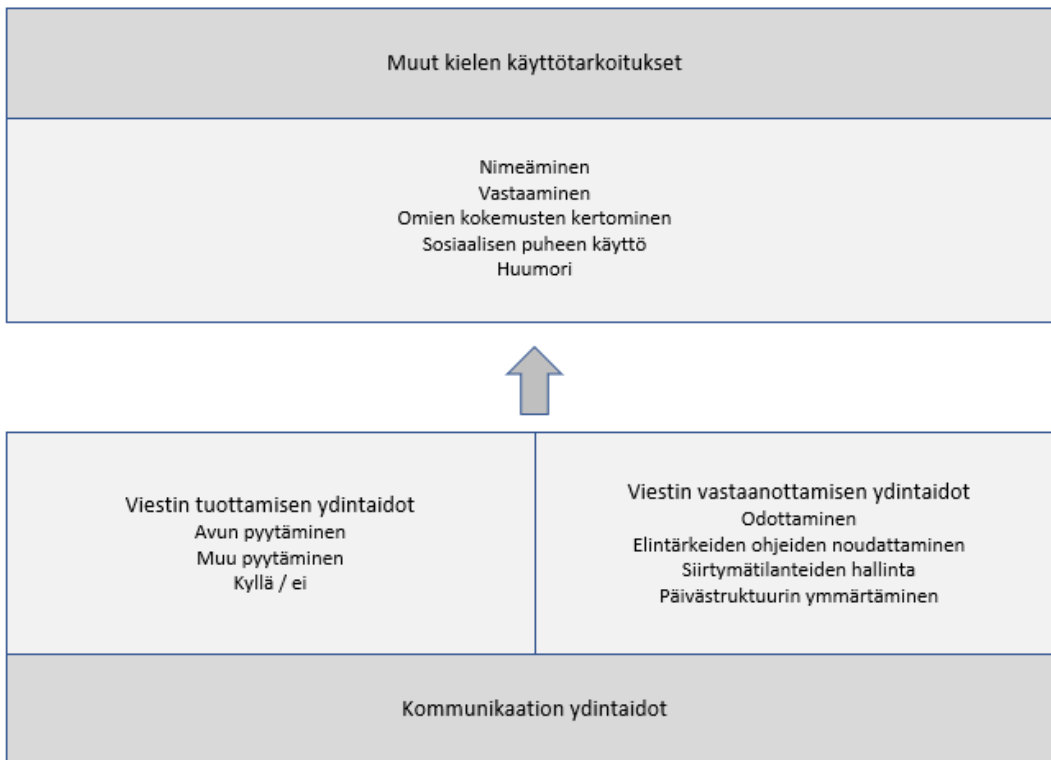
Kuvio 1. Kommunikaation kolmio ja kulmakivet (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 12)

Kommunikaation kolmion avulla voidaan tarkastella 1) taitoja ja puutteita kielen käyttötarkoituksissa, 2) kommunikoinnin välineitä ja niiden riittävyyttä sekä 3) kommunikaation itsenäisyyttä. Haasteiden ja vahvuuksien hahmottaminen näissä tekijöissä ja niiden välisissä suhteissa auttaa suuntaamaan kommunikaatiotaitojen kuntoutuksen painopistettä oikein. (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 11.)

Autismikirjon lapsen kommunikaatiotaitoja arvioidessa on tärkeää huomioida myös motivaation rooli. Heikko suoritus ei välttämättä kerro kommunikaatiotaitojen puutteesta, vaan voi olla merkki puuttuvasta motivaatiosta. Tarkkaavaisuuden jakaminen aikuisen kanssa sujuu paremmin, kun toimintaa ja vuorovaikutusta ohjaavat autismikirjon lapsen omat mielenkiinnon kohteet. (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 48.)

4.2.1 Kielen käyttötarkoitukset

Kieltä voidaan käyttää monin tavoin ilmaisuun tai toisten välittämien viestien ymmärtämiseen. Kieltä käyttämällä voi pyytää, kieltäytyä, nimetä, kysyä, vastata ja kertoa omista kokemuksista sekä käyttää sosiaalista puhetta. Kieli on myös väline toisen kertoman asian ymmärtämiseen. Jotta kieltä pystyy käyttämään monipuolisesti eri tarkoituksiin, on ensin hallittava kommunikaation ydintaidot (ks. kuvio 2). (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 26.)



Kuvio 2. Kielen käyttötarkoitukset (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 27–28, muokattu)

Jokainen tarvitsee elämässään kommunikaation ydintaitoja ja ne tulisi opettaa myös kognitiivisesti ja kielellisesti matalatasoisille henkilöille, sillä puutteet kommunikaation ydintaidoissa ovat keskeisin syy autismikirjon henkilöiden haastavaan käyttäytymiseen. Ydintaitojen opettamisen ohella on myös tärkeää opettaa toimimista erilaisissa sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa. (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 28.)

4.2.2 Itsenäinen kommunikaatio

Kommunikaation kulmakivet – aloitteellisuus, kohdentaminen ja sinnikkyys – muodostavat itsenäisen kommunikaation perustan. Niiden kautta on mahdollista tarkastella kommunikaation käyttötarkoitusten ja välineiden hallintaa tarkasti kommunikaation käyttötarkoitus ja -väline kerrallaan. (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 14.)

Kommunikaation aloitteellisuudella tarkoitetaan taitoa aloittaa kommunikatio itsenäisesti ilman ympäristöstä saatuja vihjeitä. Kommunikaation aloitteellisuuden haasteet ovat melko yleisiä autis-
mikirjon henkilöillä. Henkilö, joka ei kykene kommunikatioissaan aloitteellisuuteen, ei pysty kerto-
maan tärkeääkään viestiä ilman ympäristöstä saatua vihjettä, esimerkiksi toisen ihmisen esittämää
kysymystä. Taidon merkitys kasvaa erityisesti aikuisiällä, jolloin muilta ihmisiltä saatu tuki on lap-
suusaikaa vähäisempää. (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 18, 20.)

Kommunikaation kohdentaminen tarkoittaa viestin osoittamista toiselle henkilölle siten, että hän
reagoi siihen. Autismikirjon lapsi ei välttämättä ole käsittänyt toisen ihmisen läsnäolon osallisuutta
siihen, että hänen pyytämänsä asia voi toteutua. Pelkkä viesti ilman sen kohdentamista toiselle,
esimerkiksi kuvan osoittaminen kenenkään näkemättä tai puhuminen kenenkään kuulematta, ei
ole kommunikatiota. Jos tilanteissa, joissa autismikirjon lapsi ilmaisee viestin, on aina mukana hä-
nen viestejään herkästi tulkitseva ja niihin vastaava aikuinen, ei vaikeuksia kommunikaation koh-
dentamisessa välttämättä huomata. Kommunikaation kohdentaminen on taito, mikä autismikirjon
lapsen täytyy erikseen opetella. (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 14–17.)

Kommunikaation sinnikkyys tarkoittaa viestin toistamista siihen asti, kunnes vastaanottaja reagoi
siihen. Kohdentamisen ohella myös sinnikkyys on taito, joka useiden autismikirjon lasten on ope-
teltava. (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 20.)

Kommunikaation kulmakivien toteutumiseen liittyy oleellisena osana vihjeriippuvuus. Autismikir-
jon lapsi tulee helposti liittäneeksi toimintoihin lisätyt vihjeet pakolliseksi osaksi tapahtumien kul-
kua, eikä kykene toimimaan ilman näitä vihjeitä. Mikäli lapsi on riippuvainen ympäristön anta-
mista vihjeistä, ei itsenäinen kommunikatio toteudu. Vihjeriippuvuutta ja kommunikaation
kulmakivien toteutumista tuleekin tarkastella erikseen jokaisen kommunikaation käyttötarkoituk-
sen kohdalla. (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 23, 25.)

4.2.3 Kommunikaation välineet

Kommunikaation välineillä tarkoitetaan kaikkia symboliseen kieleen perustuvia järjestelmiä, joiden
avulla viesti lähetetään tai vastaanotetaan. Niitä ovat esimerkiksi puhe, viittomat ja kuvat. Kuva-
kansiot ja tietokoneisiin asennettavat kommunikointisovellukset ovat puolestaan kommunikoinnin
apuvälineitä. (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 45.)

Autismikirjon henkilöillä visuaalinen havainnointi on auditiivista havainnointia vahvempaa (Kerola & Sipilä 2017, 90). Timosen (2019a) mukaan Wetherby, Koegel ja Mendel (1981) sekä Wetherby ja Koegel (1982) havaitsivat tutkimuksissaan autismikirjon lapsilla olevan ylivalikoivuutta kuuloärsykkeiden suhteen. Tämä ilmeni vaikeuksina havaita, hahmottaa ja käsitellä kuuloaistin kautta tulevia ärsykeitä. (Timonen 2019a, 247.) Reynoldsin, Newsomin ja Lovaasin (1974) tutkimuksen perusteella kuuloaistin ylivalikoivuus saattoi puolestaan selittää sen, miksi puheen ymmärtäminen on autismikirjon lapsille haastavaa.

Kommunikoinnin välineen tai apuvälineen tulisi olla sellainen, jolla tuotetun viestin mahdollisimman moni ihminen ymmärtää. Kommunikoinnin välineen toimivuutta arvioitaessa on hyvä kiinnittää huomiota sillä tapahtuvan viestinnän itsenäisyyteen. Mikäli kommunikoinnin välineen tai apuvälineen käytössä esiintyy haasteita, ei useinkaan kyse ole kommunikoinnin välineen tai apuvälineen toimimattomuudesta, vaan itsenäisen kommunikaation haasteista. (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 46.)

5 Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymys

Opinnäytetyön tavoitteena oli kuvata, millä keinoin Jyväskylän kaupungin autismiluokissa tuetaan oppilaan kommunikaatiotaitojen kehitystä. Tarkoituksena oli Jyväskylän kaupungin autismiluokien erityisopettajien ja koulunkäynnin ohjaajien haastatteluiden kautta tarkastella, mitkä ovat kommunikaatiotaitojen tukemisen keinot ja painopisteet Jyväskylän kaupungin autismiluokissa kommunikaation kolmion ja kulmakivien viitekehyksessä.

Tutkimuskysymyksenä oli: *Kuinka Jyväskylän kaupungin autismiluokissa tuetaan oppilaiden kommunikaatiotaitojen kehitystä?*

6 Toteutus

6.1 Menetelmä

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa oli tapaustutkimuksen piirteitä. Tapaustutkimuksessa tutkitaan tiettyä rajattua joukkoa ilman pyrkimystä tulosten yleistettävyyteen (Kananen 2013, 28). Tässä tutkimuksessa haluttiin kuvailla kommunikaatiotaitojen tukemisen keinoja Jyväskylän kaupungin autismiluokissa, eikä tavoitteena ollut yleistää tutkimuksen tuottamaa tietoa laajemmin.

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä olivat Jyväskylän kaupungin autismiluokkien erityisopettajat ja koulunkäynnin ohjaajat. Tutkimus toteutettiin fokusryhmä- ja yksilöhaastatteluina. Haastattelu valittiin tiedonkeruun menetelmäksi, sillä sen kysymyksiä voidaan tarkentaa ja pyytää haastateltavaa selittämään tarkemmin kertomaansa. Toisaalta haastattelu tiedonkeruumenetelmänä on aikaa vievä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.)

Ryhmähaastattelun etuna yksilöhaastatteluun verrattuna on sen tehokkuus, kun useampaa ihmistä voidaan haastatella yhtä aikaa. Ryhmähaastattelussa haastateltavat voivat myös täydentää toisiaan ja käydä keskustelua. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 205, 210–211.) Fokusryhmähaastattelu on ryhmähaastattelun muoto, jossa haastateltavia yhdistää esimerkiksi sama ammatti (Mäntyranta & Kaila 2008). Tässä tutkimuksessa haastateltavia yhdistävä seikka oli työskentely Jyväskylän kaupungin autismiluokissa. Fokusryhmähaastattelussa sen osallistujat keskustelevat keskenään tutkijan antamista teemoista. (mt.) Kuvaavampaa onkin puhua ryhmäkeskustelusta kuin haastattelusta, sillä tutkija antaa ryhmälle ainoastaan keskustelun aiheen, eikä haastattele ryhmän yksilöitä erikseen (Valtonen 2005, 223–224).

Yksilö- ja ryhmähaastattelut voivat antaa toisistaan poikkeavaa tietoa. Ryhmässä keskustelu painottuu enemmän ryhmän jäseniä yhdistäviin kokemuksiin, joista voidaan olla samaa tai eri mieltä – väitelläkin. Omien henkilökohtaisten kokemusten jakaminen voi jäädä vähemmälle, sillä niistä ei ehkä haluta kertoa ryhmän kuullen. Yksilöhaastattelu taas tuottaa materiaalia, jossa haastateltava keskittyy omiin kokemuksiinsa. (Alasuutari 2011, 151–153.) Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään sekä yksilö- että ryhmähaastattelua. Tutkimuksen aihe ei ollut haastateltaville henkilökohtainen vaan ammatillinen ja haastatteluissa tutkittavat jakoivat sitä spesifistä tietoa, mitä heillä oli

koulutuksensa ja ammatillisen osaamisensa perusteella. Haastatteluissa ei myöskään kysytty henkilökohtaiseen elämään tai kokemuksiin liittyviä asioita. Näiden seikkojen katsottiin pienentävän yksilö- ja ryhmähaastattelun antaman aineiston välisiä eroja niin paljon, että molempien haastattelutyypin käyttö tutkimuksessa oli mahdollista.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa haastattelun aihepiiri, joka pohjautuu yleensä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, annetaan valmiiksi (Hirsjärvi ym. 2018, 208; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Tässä tutkimuksessa haastattelun aihepiiri kerrottiin tutkimuskutsussa ja haastatteluun suostuneille lähetettiin vielä tarkemmin tietoa haastattelun teemoista

6.2 Aineiston keruu

Tälle tutkimukselle haettiin tutkimuslupaa Jyväskylän kaupungin kasvun ja oppimisen kehittämissyksiköstä lokakuussa 2021. Luvan myöntämisen jälkeen tutkimuskutsu (kts. liite 1) lähetettiin 10 erityisopettajalle ja 52 koulunkäynnin ohjaajalle, joiden sähköpostiosoitteet löytyivät koulujen verkkosivuilta. Yhteystiedot eivät olleet täysin ajantasaisia, joten on todennäköistä, että myös joi-takin tämän tutkimuksen kohderyhmään kuuluvia jäi tavoittamatta sen takia, ettei heidän yhteystietojaan vielä löytynyt koulujen verkkosivuilta.

Koulunkäynnin ohjaajien sähköpostiosoitteista käytössä oli 45. Yksi koulunkäynnin ohjaaja ja yksi erityisopettaja vastasivat ensimmäiseen kutsuun myöntävästi, yksi erityisopettaja kieltäytyi kutsusta. Viikkoa myöhemmin uusintakutsu lähetettiin 8 erityisopettajalle ja 44 koulunkäynnin ohjaajalle. Yksi koulunkäynnin ohjaajien sähköpostiosoitteista ei ollut enää käytössä. Uusintakutsujen kohdalla korostettiin mahdollisuutta sopia yksilöhaastatteluai-ka myös viikon 45 jälkeisille viikoille. Neljä koulunkäynnin ohjaajaa ja kaksi erityisopettajaa vastasivat haastattelukutsuun myöntävästi. Yksi koulunkäynnin ohjaaja ei kuitenkaan saapunut haastatteluun, joten tutkimusaineistoksi muodostui kolmen erityisopettajan ja neljän koulunkäynnin ohjaajan haastattelut.

Haastatteluja järjestettiin haastateltavien aikataulutoiveiden mukaisesti neljä. Ensimmäinen haastatteluissa oli yksilöhaastattelu, toinen kolmen henkilön fokusryhmähaastattelu, kolmas haastattelu oli kahden henkilön fokusryhmähaastattelu ja neljäs haastattelu oli yksilöhaastattelu. Fokusryhmiä muodostettaessa pyrittiin siihen, että osallistujat työskentelisivät eri kouluissa. Tavoitteena

oli saada aikaan vuoropuhelua koulujen mahdollisesti erilaisistakin käytänteistä, sillä fokusryhmähaastatteluiden toivottiin olevan ennemminkin fokusryhmäkeskusteluita kuin -haastatteluita.

Kaikissa haastatteluissa edettiin teema kerrallaan. Teemakysymyksiä oli viisi ja niistä neljä muodostettiin teoreettisena viitekehyksenä olevan kommunikaation kolmion ja kulmakivien eri osa-alueista. Viides teemakysymys jätti mahdollisuuden kertoa viitekehyksen ulkopuolisesta kommunikaation tukemisen tavasta.

Teemakysymykset olivat:

1. Kuinka tuetaan sitä, että lapsi tai nuori oppii käyttämään kieltä eri tarkoituksiin ja ymmärtämään muiden tuottamia viestejä?
2. Miten kommunikaation itsenäisyyden – aloitteellisuuden, kohdentamisen ja sinnikkyuden – kehittymistä tuetaan ja harjoitellaan?
3. Kuinka kommunikaation välineiden ja apuvälineiden käyttöä harjoitellaan?
4. Miten lisätään lapsen ja nuoren motivaatiota kommunikointiin?
5. Onko vielä muita tapoja tukea kommunikaatiotaitojen oppimista?

Teemakysymystä tarkennettiin tarvittaessa haastattelun edetessä.

Haastattelut järjestettiin Teams-ympäristössä, tallennettiin ääninauhurilla ja tämän jälkeen litteroitiin. Litterointivaiheessa poistettiin ylimääräisiä täytesanoja ja saman sanan toistoa. Alasuutarin (2011, 86) mukaan litterointia ei tarvitse tehdä aivan sanatarkasti, mikäli tutkimuksessa ei analysoida itse keskustelua.

6.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on menetelmä, jolla laadullista aineistoa voidaan tiivistää ja järjestää. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston järjestämistä ohjaa ennalta valittu teoria tai viitekehys. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110, 117.) Sisällönanalyysin tuottama tiivistetty ja järjestetty aineisto ei ole tutkimuksen lopputulos, vaan se täytyy vielä tulkita ja selittää (Alasuutari 2011, 154).

Haastatteluissa kerätty aineisto analysoitiin yhtenä kokonaisuutena. Kaikissa haastatteluissa käytiin läpi samat teemat, joista haastateltavat antoivat tietoa omasta ammatillisesta osaamisestaan ja kokemuksestaan käsin. Näin katsottiin, että haastatteluiden tuottama aineisto on keskenään riittävän homogeenistä, eikä edellytä analysointia yksilöhaastattelu tai ryhmäkeskustelu kerrallaan. Haastatteluiden tuottamassa aineistossa korostuikin haastatteluiden välisiä eroja enemmän erot haastateltavien luokan oppilasaineuksessa.

Teorialähtöisen sisällönanalyysin ensimmäisenä vaiheena muodostetaan alustava analyysirunko valitun viitekehyksen pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127, 131). Tämän tutkimuksen viitekehyksenä käytettiin kommunikaation kolmiota ja kulmakiviä, joten analyysirunkoon muodostettiin sen pohjalta pääluokat: kielen käyttötarkoitusten oppimisen tukeminen, itsenäisen kommunikaation taitojen oppimisen tukeminen, kommunikaation välineiden käytön harjoittelu ja keinot lisätä motivaatiota kommunikaatiota kohtaan. Näistä kielen käyttötarkoitusten oppimisen tukeminen jaettiin 1) viestin tuottamisen ydintaitojen oppimisen tukemisen, 2) viestin vastaanottamisen ydintaitojen oppimisen tukemisen ja 3) muiden kommunikaation käyttötarkoitusten oppimisen tukemisen yläluokkiin.

Itsenäisen kommunikaation taitojen oppimisen tukeminen jaettiin kommunikaation aloitteellisuuden tukemisen, kommunikaation kohdentamisen tukemisen ja kommunikaation sinnikkyiden tukemisen yläluokkiin. Kommunikaation välineiden käytön harjoittelu jaettiin puheen käytön harjoittelun, tukiviittomien käytön harjoittelun ja kuvien käytön harjoittelun yläluokkiin. Pääluokan kielen käyttötarkoitukset yläluokat jaettiin edelleen viitekehyksen mukaisiin alaluokkiin. Koska haastattelussa kysyttiin viitekehyksen ulkopuolisista kommunikaatiotaitojen tukemisen tavoista, lisättiin analyysirunkoon myös pääluokka ”Muita keinoja tukea kommunikaatiotaitojen oppimista” jo tässä vaiheessa. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä on mahdollista täydentää viitekehyksen mukaan muodostettua teoriarunkoa viitekehyksen ulkopuolisilla asioilla muodostamalla siihen uusia luokkia sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti (mts. 128). Alustavan analyysirungon muodostaminen kuvataan tarkemmin taulukossa 3.

Taulukko 3. Alustava analyysirunko

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka	Ilmiötä kuvaavia lausumia
Kielen käyttötarkoitusten tukeminen	Viestin tuottamisen ydintaitojen tukeminen	Pyytämisen taidon tukeminen	
		Avun pyytämisen taidon tukeminen	
		Kyllä- ja ei-sanojen käytön tukeminen	
	Viestin vastaanottamisen ydintaitojen tukeminen	Odottamisen taidon tukeminen	
		Elintärkeiden ohjeiden noudattamisen taidon tukeminen	
		Päivästruktuurin ymmärtämisen tukeminen	
		Siirtymätilanteiden hallinnan tukeminen	
	Muiden kielen käyttötarkoitusten tukeminen	Nimeämisen taidon tukeminen	
		Kysymisen taidon tukeminen	
		Kertomisen taidon tukeminen	
		Vastaamisen taidon tukeminen	
		Tunteiden ilmaisun tukeminen	
		Sosiaalisen puheen tukeminen	
Huumorin käytön tukeminen			
Itsenäisen kommunikation tukeminen	Kommunikaation aloitteellisuuden tukeminen		
	Kommunikaation kohdentamisen tukeminen		
	Kommunikaation sinnikkyden tukeminen		
Kommunikaation välineiden käytön harjoittelu	Puheen käytön tukeminen		
	Tukiviittomien käytön tukeminen		
	Kuvien käytön tukeminen		
Keinot lisätä motivaatiota kommunikaatiota kohtaan			
Muita tapoja tukea kommunikaatiotaitojen oppimista			

Sisällönanalyysin toisena vaiheena aineistosta etsitään tutkimuskysymykseen vastaavia lausumia, joiden keskeinen sisältö ilmaistaan lyhyin tiivistelmin. Tätä kutsutaan aineiston pelkistämiseksi eli redusoinniksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Taulukossa 4 on kuvattu esimerkki tämän tutkimuksen aineiston pelkistämisestä. Kokonaisuudessaan aineiston pelkistäminen on esitetty liitteessä 2.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
<i>Meillä välitunnilla on tällaset huomioliivit käytössä, niin sehän tulee liivi kädessä sun nenän eteen heiluttelee liiviä. Ja sitten ollaan ihan tyhmänä, että "Hetkinen, mitä tälle pitää tehdä?". Sillä konstilla sitten yritetään siinä. Sitten toinen ohjaaja on sitten puheapuna, että "Hei, nyt sun pitää pyytää apua: liivi päälle." (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Teeskennellään, ettei ymmärretä ilmeitä tai eleitä apua pyydettyäessä Puheen vaatiminen apua pyydettyäessä
<i>Tilassa missä ovi on lukossa, niin sehän täytyy avata se ovi tietenkin avaimella, niin siihen on myös sellainen kysymyskortti olemassa "Hei, voitko avata oven?" (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Arkinen tilanne ei etene ilman avun pyytämistä

Kolmantena sisällönanalyysin vaiheena samaa ilmiötä kuvaavia pelkistettyjä ilmaisuja ryhmitellään eli klusteroidaan alaluokkiin ja näitä voidaan edelleen yhdistävän tekijän perusteella ryhmitellä yläluokkiin. Muodostetut luokat nimetään eli abstrahoidaan ilmiötä kuvaavasti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysirunko on muodostettu aiemman teorian pohjalta, joten nimeämisessä käytetään viitekehyksestä muokattuja käsitteitä. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 123, 124, 131.)

Tässä tutkimuksessa pää- ja ylä- ja alaluokat nimettiin alustavasti jo analyysirunkoa muodostettaessa, joten ryhmittelyvaiheessa oli tarkoitus, että pelkistetyt ilmaisut voitaisiin sijoittaa suoraan teemojensa mukaisiin luokkiin. Aineistossa tuli kuitenkin esiin myös ilmaisuja, jotka sopivat kyllä tiettyyn pää- tai yläluokkaan, mutta näitä ei voitu sijoittaa enää edelleen tarkemmin ylä- tai alaluokkaan kuuluviksi. Alustavassa analyysirungossa oli myös ylä- ja alaluokkia, joita kuvaavia ilmaisuja ei aineistossa tullut esiin. Näiden seikkojen vuoksi alustavaa analyysirunkoa päädyttiin muokkaamaan.

Niitä pelkistyksiä varten, jotka kuvasivat kokonaista pää- tai yläluokkaa, mutta joita ei voitu sijoittaa yksittäisiin alaluokkiin kuuluviksi, muodostettiin uusi alaluokka. Lisäksi kaikkien luokkien nimiä tarkistettiin ja ne luokat, joita kuvaavia ilmaisuja ei aineistossa tullut esiin, poistettiin kokonaan. Kielen käyttötarkoituksista luokista kolmesta alaluokasta muodostettiin kaksi alaluokkaa, sillä kommunikaation ydintaitojen harjoittelu ei aineistossa korostunut. Näin muodostettu uusi analyysirunko on kokonaisuudessaan liitteessä 3. Taulukossa 5 on esimerkki aineiston ryhmitte-lystä uudessa analyysirungossa.

Taulukko 5. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Pääluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaisu
Keinot harjoitella kommunikaation välineiden käyttöä	Yleisiä keinoja tukea kommunikaation välineen käytön tukemiseen tai harjoitteluun	Aikuisilla yhdenmukainen kommunikointimenetelmä kunkin lapsen kanssa Aikuisilla yhdenmukaista toimintaa kommunikaatio-ohjelman käyttämisen harjoittelussa Kommunikaation välineiden ja apuvälineiden käytön harjoittelu osana koulun arkea Kommunikaation apuvälineen käytön harjoittelu arjessa ohjaajan tukemana Kommunikaation apuvälinettä käytetään säännöllisesti oppitunnilla
	Keinoja tukea tai harjoitella puhetta	Puheen käytön tukeminen Puheavustajan käyttäminen Puheen mallittaminen
	Keinoja tukea tai harjoitella tukiviittomien käyttöä	Viittomien oppiminen opettajan viittomista katsoessa Tukiviittomien käyttäminen koulun arjessa
	Keinoja tukea tai harjoitella kuvien käyttöä	Sosiaalisten kuvatarinoiden ymmärtämisen harjoittelu arjissa tilanteissa Kuvakansion käytön harjoittelu Sen harjoittelu, miten sormella osoitetaan kuvaa

7 Tulokset

7.1 Kielen käyttötarkoitukset

Viestin tuottamisen tukemisen yleisiä keinoja olivat mahdollisuuden antaminen kommunikointiin lapselle luontaisella tavalla sekä kommunikaation vaatiminen tai kommunikaatioon kannustaminen. Sanallisen kommunikaation lisäämiseen käytettiin puheen mallittamista ja puheavustajaa. Viittomia käyttävältä lapselta vaadittiin viittomien käyttöä. Kommunikaation vaatiminen saattoi ilmetä sanallisena pyyntönä kommunikaatioon tai sen teeskentelynä, ettei sanatonta kommunikaatiota ymmärretty, kuten erityisopettaja 3 kuvaa seuraavassa aineistonäytteessä.

Aktiivisesti teeskennellään vähän pöllömpää ku ollaan, että hän tuottaisi edes sanoja ja puhumattakaan sitten lausetasoisesta puheesta. Ei tulkita hänen eleitään, joita kyllä osataan tosi hyvin tulkita, mutta että tavallaan pakotetaan hänet puhumaan, kun hän osaa jo sanatasolla ja sitten kuvien avulla myös lausetasolla. (Erityisopettaja 3.)

Edellisen aineistonäytteen lopussa suluissa oleva merkintä tarkoittaa sitä, että aineistonäyte on erityisopettajan 3 haastattelusta. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat on yksilöity numeroin 1–3 ja koulunkäynnin ohjaajat numeroin 1–4. Tätä suluissa olevaa merkintätapaa käytetään myös seuraavien aineistonäytteiden kohdalla. Aineistonäytteet on valittu liitteessä 2 olevista haastatteluaineiston pelkistyksistä, ja niiden avulla pyritään havainnollistamaan tutkimuksen tuloksia.

Avun pyytämisen harjoittelussa lapselta vaadittiin avun pyytämistä käyttämällään kommunikoinnin välineellä, eikä ilmeillä tai eleillä osoitettua avunpyyntöä haluttu ymmärtää. Puheavustajan avulla annettiin lapselle malli siitä, missä tilanteessa ja millä sanoilla apua pyydetään, kuten koulunkäynnin ohjaaja 1 kuvaa seuraavassa aineistonäytteessä.

Meillä välitunnilla on tällaiset huomioliivit käytössä, niin sehän tulee liivi kädessä sun nenän eteen heiluttelee liiviä. Ja sitten ollaan ihan tyhjänä, että ”Hetkinen, mitä tälle pitää tehdä?”. Sillä konstilla sitten yritetään siinä. Sitten toinen ohjaaja on sitten puheapuna, että ”Hei, nyt sun pitää pyytää apua: liivi päälle.” (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)

Avun pyytäminen oli mahdollista esittää myös auta-korttia käyttämällä. Sen käytön harjoittelussa nähtiin tärkeänä koulun henkilökunnan yhdenmukainen toiminta. Avun pyytämistä koulutehtäviin tuettiin laatimalla kirjallisia ohjeita siitä, missä tilanteissa ja miten apua pyydetään.

Muun pyytämisen harjoittelussa korostui riittävän motivoivan pyytämisen kohteen valitseminen. Oiva tilanne pyytämisen harjoitteluun olivat ruokailutilanteet, joissa lapsi tai nuori pyysi halua- maansa ruokaa.

Kyllä- ja ei-sanojen merkityksen harjoittelu tapahtui ruoan tai muistipelin avulla. Tarjoamalla lapselle ruokaa, josta hän ei pitänyt, opetettiin ei-sanana käyttöä. Kyllä- ja ei-sanojen merkitystä harjoiteltiin myös pelaamalla muistipeliä ja vertaamalla, olivatko nostetut kortit samanlaisia keskenään.

Kertomisen tukemisen keinoja oli useita. Omista mielenkiinnon kohteista kertominen oli helpompaa kuin esimerkiksi kouluun liittyvistä aihepiireistä. Kertomista helpotti myös se, että asioista saattoi kertoa yleisellä tasolla oman henkilökohtaisen kokemuksen sijaan, kuten erityisopettaja 2 kuvaa seuraavassa aineistonäytteessä.

Jos kysyy, että minkälaisessa tilanteessa sinä olet kokenut tätä tunnetta niin, "En muista", "En tiedä", "En halua kertoa", mutta sitten kun kysyy, että minkälaisessa tilanteessa voisi kokea hämmästyksiä (...), niin sitten tuleekin yllättävän mielenkiintoisia sellaisia, jotka ihan selvästi omaan arkeen, omiin kokemuksiin pohjautuen. (Erityisopettaja 2.)

Kuvien esillä oloa käytettiin tukemaan kertomista, esimerkiksi omista tarpeista kertominen oli helpompaa, kun perustarpeista oli esillä kuvia, joista pystyi valitsemaan parhaiten omaa oloaan kuvaavan. Viikonloppukuulumisten kertominen puolestaan helpottui, kun kertomisen tukena saattoi käyttää valokuvia viikonlopun tapahtumista.

Omista kokemuksista sai kertoa myös kirjoittamalla. Kommunikointisovelluksen käyttö oli sekä helpottanut kertomista että tehnyt keskustelusta vuorovaikutuksellisempaa. Sään ja ajan ilmaisua harjoiteltiin päivittäin kuvien ja valmiiden tekstien avulla, jolloin oppilas tämän toiminnon toistuksessa oppi valitsemaan itse oikeat kuvat tai tekstit säätä ja aikaa kuvaamaan. Oppilasta tuettiin kertomiseen myös selittämällä hänelle, etteivät muut ihmiset osaa lukea hänen ajatuksiaan.

Myös sen perusteleminen, miksi kyseisessä tilanteessa vuorovaikutus olisi tärkeää, oli osoittautunut toimivaksi menetelmäksi, kuten erityisopettaja 2 kuvaa seuraavassa aineistonäytteessä.

Yksi suuri kehityksen tukeminen on ollut se, että mä kerron sen perusteen miksi minun tarvitsee vuorovaikuttaa sun kanssa. (Erityisopettaja 2.)

Oman mielipiteen ilmaisun tukena käytettiin kuvakansiota tai kuvia, joiden avulla lapsi tai nuori pystyi ilmaisemaan erilaisia valintoja.

Vastaamisen tukemisen keinoina oli ajan antaminen vastaamiselle ja ystävällinen kannustaminen vastaamiseen. Toimiva keino vastauksen saamiseen saattoi olla myös vaihtoehtojen kirjoittaminen paperille, jolloin oppilas pystyi helposti ilmaisemaan oman mielipiteensä esimerkiksi siirtämällä pyyhkekumin sopivan vaihtoehdon päälle.

Kysymisen harjoitteluun käytettiin esimerkiksi puhekuplapohjaa, johon kysymys oli kirjoitettu. Ilta-päivätoimintaan saapuessaan oppilaan tehtävänä oli viedä ohjaajalle puhekuplapohja, jossa oli kysymys siitä, mitä hän alkaa tekemään. Toisen oppilaan kohdalla luvan kysymisestä wc:hen menoon oli laadittu ohje.

Viestin ymmärtämisen helpottamiseksi puhetta tuettiin tukiviittomin, kuvin, sosiaalisin tarinoin tai pikapiirtämällä. Tässä korostettiin rohkeutta kokeilla uusia menetelmiä, sillä vain kokeilun kautta voi löytää toimivia tapoja. Tukiviittomien käytön koettiin ryhmätilanteessa helpottavan oppilasta kohdistamaan huomio oikeaan henkilöön. Kuvataulua käyttäminen helpotti oppilaan katseen kohdistamista asiaan, joka hänelle haluttiin kertoa

Struktuurin ymmärtämisen harjoittelu tapahtui arkisissa tilanteissa. Struktuuria katsottiin ja osoitettiin yhdessä, ja tarvittaessa vieras struktuurikuva selitettiin. Oppilaille laadittiin päivä-, viikko- ja kuukausi-struktuureja, jotka helpottivat tulevien tapahtumien hahmottamista. Omaa päivästruktuuria oli jossakin tilanteessa mahdollisuus itse muokata. Toisaalta struktuuri saattoi toimia suullisen ohjeen tukena, kuten erityisopettaja 3 kuvaa seuraavassa aineistonäytteessä.

Todellisuus on se, että aika harvoin hän on edes ymmärtänyt sitä ohjetta, mikä on suullisesti annettu eli pyritään tekemään struktuuria näkyväksi, ja kun hän osaa lukea, niin kirjoitetaan strukturi ja aika pienissäkin asioissa kirjoitetaan struktuuria. (Erityisopettaja 3.)

Nimeämisen, sosiaalisen puheen, huumorin käytön tai tunteiden ilmaisemisen tukemisen tapoja ei aineistossa tullut esille.

7.2 Itsenäinen kommunikaatio

Itsenäisen kommunikaation taitojen kehittymiseksi harjoiteltiin sekä toistuvasti samaa kommunikointitilannetta itsenäisen kommunikaation taidon syntymiseksi ja vakiintumiseksi, että itsenäistä kommunikaatiota eri tilanteissa, jotta taito yleistyisi.

Keinoina kommunikaatioaloitteen tekemisen tukemiseen oli kuvien esille laittaminen. Tällöin kuvien katsottiin muistuttavan niistä asioista, joista kommunikointialoitteen voisi tehdä. Esimerkiksi itsenäistä avun pyytämistä tuettiin laittamalla auta-kuva esille eri paikkoihin, kuten naulakkoon tai kaulaan. Samassa yhteydessä kuitenkin todettiin, ettei pelkkä auta-kortin esillä olo ole riittävää, vaan lapsi saattaa tarvita sen lisäksi aikuisen antaman vihjeen kommunikaatioaloitteen teosta.

Myös eri tavoin laadittuja ohjeita kommunikaatioaloitteen tekemiseen käytettiin. Näitä saattoivat olla sosiaalisen tarinan avulla sen sanoittaminen, milloin apua täytyy pyytää, tai kuvallisen ohjeen laatiminen kommunikaatioaloitteen tekemisestä. Toisaalta oppilaan itsenäisen kertomisen oppiminen saattoi olla vain näennäistä, kuten seuraavasta aineistonäytteestä koulunkäynnin ohjaajan 3 haastattelusta käy ilmi.

Vessaan menemistä haluttiin, että oppilas oma-aloitteisesti ilmaisis sen vessatarpeen. Sitten siinä oli tehty semmoinen ohjeistus, että pitää ilmoittaa tai kysyä lupa siihen "Voinko mennä vessaan?", ja hän kyllä oppi sen. Joka kerta nyt, kun hän menee vessaan, niin hän toistaa sen saman litanian "Pitää kysyä aikuiselta lupa saako mennä vessaan." Ja hän saattaa sanoa tän siellä vessassa ollessaan. (Koulunkäynnin ohjaaja 3.)

Kommunikaation kohdentamista harjoiteltiin fyysisesti ohjaamalla lasta koputtamaan sitä henkilöä, jolle hänellä on asiaa. Itsenäisen kommunikaation kolmannen kulmakiven, sinnikkyden, vahvistamisen keinoja ei tullut aineistossa esiin.

7.3 Kommunikaation välineet

Kommunikaation välineiden käytön harjoittelu tapahtui osana koulun päivittäisiä toimintoja. Kommunikaation välineiden käyttöä tukevina seikkoina mainittiin se, että kaikki aikuiset käyttävät samaa yhdessä sovittua kommunikointimenetelmää kunkin lapsen kanssa tai että aikuiset toimivat yhdenmukaisesti kommunikaatio-ohjelman käytön harjoittelussa. Kommunikaation apuvälineiden käyttöä harjoiteltiin ohjaajan tukemana ja niitä käytettiin säännöllisesti oppitunneilla, kuten koulunkäynnin ohjaaja 2 kuvaa seuraavassa aineistonäytteessä.

[Kommunikoinnin apuväline] koko ajan esillä ja aikuinen siinä vieressä joka asiaan niin paljon sieltä etsin, mitä vaan ikinä keksin siihen laittaa, että sitä kautta se lapsi rupeaa itse kiinnostumaan siitä ja rupee käyttämään sitä (...). Kaikki mitä nyt oli vaikka yllin tunti, niin sitten mä kaivelin sieltä liikennemerkkejä "kävellä" ja "suojatie" ja mitä ikinä sieltä vaan löytyy kaikki sitten aiheeseen liittyvää (...) Sieltä etsimään liikennemerkkiä ja näytti kuvasta samaa mitä ope näyttää ja näin. Että tavallaan se lapsi oppii samalla laitteen käyttöä opettelin tietysti rinnalla itsekin sitä, että mistä löytyy sitä mitään. Ehkä ne lapset oppii jopa nopeamminkin. (Koulunkäynnin ohjaaja 2.)

Puheen vahvistamisen keinoina mainittiin tukeminen ja kannustaminen puheen käyttöön, puheen mallittaminen sekä puheavustajan käyttäminen. Puheavustajan rooli oli antaa lapselle malli tilanteista, joissa kommunikoidaan ja myös malli oikeista sanoista.

Kuvakommunikaatiota harjoiteltiin opettelemalla kuvakansion käyttöä ja sosiaalisten tarinoiden avulla. Eräälle lapselle piti myös opettaa, kuinka sormella osoitetaan kuvaa pelkän ylimalkaisen kädellä huitaisun sijaan. Tukiviittomien käytön tukeminen tuli esiin siinä, että luokan henkilökunta käytti tukiviittomia ja opettajan viittominen oli lapsille malli viittomien käytöstä.

7.4 Motivaatio

Lapsen tai nuoren motivaation lisäämiseksi kommunikointia kohtaan korostettiin sen ymmärtämistä, että omalla kommunikaatiolla on merkitystä ja sanoilla voi vaikuttaa omiin asioihin. Tätä sanojen vaikutusvaltaa haluttiin tuoda eri tavoin esiin. Herkun pyytäminen oli asia, mikä motivoi lapsia. Herkkua käytettiin myös palkkiona tehtävien suorittamisesta tai puhumisesta.

Säännöllisen kommunikaation apuvälineen käytön katsottiin lisäävään motivaatiota kommunikoida sen avulla. Myös keskustelun aihepiirin valinnalla, keskustelulla oppilaan mielenkiinnon kohteista tai mukavalla yhteisellä puuhastelulla lisättiin motivaatiota kommunikointiin. Motivaatioon myönteisesti vaikuttava seikka oli se, ettei kommunikaatioon pakotettu. Joidenkin oppilaiden kohdalla sopivan kommunikaatiotavan löytyminen lisäsi motivaatiota kommunikaatioon.

7.5 Vuorovaikutusilmapiiri

Varsinaisia viitekehysten ulkopuolisia keinoja kommunikaatiotaitojen harjoitteluun ei tullut ilmi, mutta hyvän vuorovaikutusilmapiirin luomisen merkitystä korostettiin. Tätä ilmaistiin korostamalla aikuisen läsnäolon, tunnesiteen luomisen ja aidon kiinnostuksen lapsen asioita kohtaan merkitystä.

Huumorin käyttöä pidettiin tärkeänä, sillä se loi positiivista tunnelmaa, joka helpotti vuorovaikutusta. Myös hetkeen pysähtymisen tärkeys tuli esille. Rauhallinen kahdenkeskinen hetki saattoi saada myös lähes puhumattoman lapsen puhumaan.

8 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen perusteella Jyväskylän kaupungin autismiluokissa oppilaiden kommunikoinnin haasteet olivat sekä luonteeltaan että vaikeusasteeltaan erilaisia, ja niihin pyrittiin vastaamaan yksilöllisesti, kunkin oppilaan kommunikaation haasteet ja vahvuudet huomioiden. Oppilaiden kommunikointitaitojen tukeminen ei ollut erillinen, luokan muusta toiminnasta irrallinen toiminto, vaan tapahtui osana luokan päivittäistä toimintaa, koulupäivän aikana esiin tulleissa todellisissa tilanteissa. Kommunikaatiotaitojen harjoittelun sisällyttäminen osaksi luokan muuta toimintaa on perusteltua, sillä Timosen (2019b, 337) mukaan autismikirjon häiriöön liittyvän yleistämisen vaikeuden vuoksi uusien taitojen harjoittelun tulisi tapahtua arjen todellisissa tilanteissa.

Kommunikaatiotaitojen tukemisessa Jyväskylän kaupungin autismiluokissa otettiin huomioon kaikki opinnäytetyön viitekehyksen osa-alueet, kielen käyttötarkoitukset, itsenäinen kommunikaatio, kommunikaation välineet sekä motivaatio. Viitekehyksen ulkopuolisena keinona tukea oppilaan kommunikaatiotaitojen kehitystä nousi esiin lämpimän vuorovaikutusilmapiirin luominen.

Oppilaiden kanssa harjoiteltiin viestin tuottamista eri tarkoituksiin: avun tai muun asian pyytämiseen, myöntymisen tai kieltäytymisen ilmaisemiseen, kertomiseen, oman mielipiteen ilmaisuun, vastaamiseen ja kysymiseen. Oppilaita kannustettiin tai jopa vaadittiin ilmaisemaan viestinsä käyttämällä kommunikaation välineellä. Viestin vastaanottamisen taidoista tuettiin toisen tuottaman viestin ymmärtämisen ja struktuurin ymmärtämisen taitoja.

Kommunikaation ydintaitojen hallitseminen muodostaa perustan taidolle käyttää kieltä eri tarkoituksiin ja ne tulee opetella ennen muiden kielen käyttötarkoitusten opettelua (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 27). Tämän tutkimuksen aineistossa ei kuitenkaan tullut esiin kaikkien viestin vastaanottamisen ydintaitojen tukemisen keinoja.

Itsenäisen kommunikaation taidon oppimisen tukemisessa Jyväskylän autismiluokissa painottui kommunikaatioaloitteiden tekemisen harjoittelu. Tämä on luonnollista, sillä vaikeus aloittaa kommunikaatiota itsenäisesti on usein haastavaa autismikirjon henkilöille (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 18). Tämän tutkimuksen perusteella kommunikaatioaloitteen tekemisen tueksi tarjottu vahva visuaalinen tuki ei ollut aina riittävää, vaan osa oppilaista tarvitsi sen lisäksi aikuisen antaman vihjeen kommunikaation aloittamisesta. Itsenäisen kommunikaation taitoa harjoiteltiin ensin

toistamalla harjoitusta yhdessä tietyssä tilanteessa ja sitten ulottamalla harjoittelu myös muihin tilanteisiin, jotta opittu taito yleistyisi niihinkin. Timosen (2019b, 337) mukaan opeteltavia taitoja tuleekin harjoitella eri ympäristöissä, sillä yhdessä tilanteessa opittu taito ei merkitse sitä, että samaa taitoa osaisi käyttää toisessa tilanteessa tai ympäristössä.

Jyväskylän kaupungin autismiluokissa käytettiin kommunikoinnin välineitä ja apuvälineitä monipuolisesti, sekä auditiivista että visuaalista kanavaa hyödyntäen – autismiluokissa puhuttiin, viitotettiin, käytettiin kuvia, tehtiin sosiaalisia kuvatarinoita, laadittiin struktuureita, pikapiirrettiin ja hyödynnettiin iPadin kommunikointisovelluksia. Monikanavaisuuden hyödyntäminen opetuksessa ja koulun arjessa on perusteltua, sillä autismikirjon henkilöiden on usein helpompi oppia katselemalla kuin kuuntelemalla (Moilanen ym. 2012, 1458).

Jyväskylän kaupungin autismiluokissa otettiin huomioon myös kommunikaatiomotivaation vahvistaminen osana oppilaiden kommunikaatiotaitojen tukemista. Kommunikaatiomotivaation vahvistaminen on tärkeää huomioida autismikirjon henkilöiden kommunikaatiotaitojen kehittymistä tuottaessa, koska kommunikaatiomotivaatio on yhteydessä sekä kommunikaatiotaitojen oppimiseen, että niiden tehokkaaseen käyttämiseen (Nivarpää-Hukki ym. 2012, 11–12). Jyväskylän kaupungin autismiluokissa yhtenä keskeisenä kommunikointimotivaation vahvistamisen keinona oli sanojen vaikutusvaltaa näkyväksi tekemällä yrittää saada oppilaat ymmärtämään, että kieltä käyttämällä voi vaikuttaa asioihin. Tämä on perusteltua, sillä Hämäläisen ja Haapalan (2019, 183) sekä Jansson-Verkasalon ja kumppaneiden (2010, 231) mukaan autismikirjon henkilön voi olla vaikea ymmärtää sitä, että sanoja käyttämällä voi vaikuttaa asioihin.

Kommunikaatiomotivaation vahvistamista Jyväskylän kaupungin autismiluokissa tarvittiin myös tilanteissa, joissa kognitiivisesti hyvätasoinen ja sanalliseen kommunikaatioon kykenevä oppilas ei kommunikoinut opettajan kanssa, koska ei kokenut sitä tarpeelliseksi. Jo aihepiirin valinnalla saattoi olla merkitystä siihen, suostuiko oppilas kommunikoimaan opettajan kanssa. Nivarpää-Hukin ja kumppaneiden (2012, 48) mukaan autismikirjon henkilö motivoituu kommunikointiin paremmin silloin, kun sen aiheena on hänen omat mielenkiinnon kohteensa. Toisaalta autismikirjon henkilön voi olla vaikea hahmottaa sitä, etteivät omat ajatukset ole kaikkien tiedossa (Jansson-Verkasalo ym. 2010, 231, 233). Näin oppilaan motivoimiseksi kommunikaatioon saattoi riittää sen kertominen, ettei opettaja tiedä hänen ajatuksiaan.

Kankaan (2008, 41) mukaan autismikirjon lasten ja nuorten opetuksessa tulee painottaa kommunikointitaitojen sekä kommunikaation vuorovaikutuksellisuuden opettelua. Tämän tutkimuksen johdopäätöksenä voidaankin todeta, että Jyväskylän kaupungin autismiluokkien toiminta kuntouttaa oppilaiden kommunikaatiotaitoja.

9 Eettisyys ja luotettavuus

Tätä tutkimusta tehdessä on pyritty hyvään tieteelliseen käytäntöön. Sen tunnusmerkkejä ovat rehellisyys ja huolellisuus, tieteellisesti hyväksytyjen tutkimusmenetelmien käyttäminen sekä lähteen asianmukainen merkitseminen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150.) Lisäksi hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tämä tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu tieteellisesti hyväksyttävällä tavalla, tutkimukseen osallistuvien ja myös autismikirjon henkilöiden ihmisarvoa kunnioittaen. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja osallistujia on etukäteen informoitu tutkimuksen aihepiiristä. (Ks. Hirsjärvi ym. 2018, 23–25.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelu tapahtuu neljän eri ulottuvuuden kautta. *Credibility* eli uskottavuus tai vastaavuus tarkoittaa sitä, vastaavatko tutkijan tulkinnot todellisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Tämä tutkimus toteutettiin haastatteluina, mikä pienentää väärintulkinnan riskiä verrattuna vaikkapa siihen, että tietoa kerättäisiin kyselylomakkeilla. Haastattelu tarjosi myös mahdollisuuden tarkentaa epäselväksi jääneitä asioita. Riski tutkijan väärintulkinnalle on kuitenkin olemassa ja toisaalta on myös mahdollista, että haastateltavat tulkitsivat tutkijaa väärin, eivätkä osanneet tuoda esiin kaikkea aihepiiriä koskevaa tietämystään.

Haastattelut pidettiin Teams-ympäristössä ja paikoin yhteyksissä oli häiriötä. Jälkikäteen äänitalennetta kuunneltaessa ei aivan kaikista sanoista ja lauseista saanut selvää useankaan kuuntelukerran jälkeen. Nämä epäselvät kohdat eivät kuitenkaan olleet sellaisissa asiayhteyksissä, että haastatteluiden tulkinta olisi merkittävästi häiriintynyt.

Transability eli siirrettävyys kertoo, voidaanko tutkimustuloksia siirtää toiseen asiayhteyteen, ja tämä taas riippuu siitä, kuinka samanlaisia olosuhteet toisessa asiayhteydessä tai ympäristössä ovat verrattuna alkuperäisiin olosuhteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Tutkimustulosten siirrettävyys toiseen asiayhteyteen on yhteydessä haastateltavien määrään ja sitä kautta aineiston saturoitumiseen: saatiinko tutkimukseen osallistuvia haastatteleamalla kattava käsitys tutkittavasta aiheesta? (Hirsjärvi ym. 2018, 182). Tässä tutkimuksessa oli tapaustutkimuksen piirteitä, eikä sillä pyritty tuottamaan yleistettävää tietoa vaan kuvaamaan kommunikaatiotaitojen tukemisen keinoja ainoastaan Jyväskylän kaupungin autismiluokissa. Tutkimukseen haastateltiin seitsemää henkilöä, mikä on varsin hyvä määrä haastateltavia opinnäytetyönä toteutettavaan laadulliseen tutkimukseen. Autismikirjon häiriö on kuitenkin nimensä mukaisesti kirjo, ja siihen liittyvät

kommunikoinnin haasteet vaihtelevat lievästä vaikeaan. Ehkä juuri oppilasaineuksen heterogeenisuudesta johtuen haastateltavien määrä ei ollut riittävä, sillä aineisto ei saturoitunut. Tutkimuksessa ei siis saatu kattavaa kuvaa kommunikaatiotaitojen tukemisen keinoista Jyväskylän autismiluokissa. Kattavan kuvan saaminen olisi vaatinut suuremman joukon haastateltavia tai vielä kohdennetumman haastateltavien valinnan sekä mahdollisesti havainnoinnin liittämisen haastatteluiden tueksi.

Dependability eli tutkimuksen luotettavuus, tutkimustilanteen arviointi, varmuus ja riippuvuus käsittelee ulkoisten tekijöiden aiheuttamien vaikutusten huomioon, ulkopuolisen henkilön tekemän tutkimusprosessin tarkastuksen sekä hyvän tieteellisen käytännön noudattamisen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Tässä tutkimuksessa merkittävin ulkopuolisten tekijöiden aiheuttama vaikutus on äänitalenne, jolla yhteyden särinästä johtuen on joitakin epäselviä kohtia. Tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä. *Confirmability* eli vakiintuneisuus viittaa taas ulkopuolisen henkilön suorittamaan tutkimusprosessin tarkastamiseen, josta tässä kuulen opinnäytetyössä vastasi opinnäytetyön ohjaaja, lehtori Tarja Tapio.

10 Pohdinta

Yhteinen kieli on väline ymmärretyksi tulemiseen sekä toisten ihmisten ja ympäristön tapahtumien ymmärtämiseen. Se, että kielen avulla voi ilmaista itseään, vaatii kuitenkin paljon enemmän kuin yhteisen kielen sanavaraston hallinnan. Kieltä täytyy myös osata käyttää. Kommunikaation kolmio ja kulmakivet kiteyttää kommunikaation eri osatekijät helposti ymmärrettävään muotoon ja auttaa hahmottamaan, missä yksittäisen henkilön kommunikaation haasteet ja vahvuudet ovat.

Ei ole tavatonta kohdata erityistä tukea tarvitsevaa, jolla ei ole käytössä yleisesti tunnettua kieltä. Henkilö voi tulla lähipiirinsä ymmärtämäksi omalla kielellään ja pystyä ilmaisemaan heille tarpeensa. Ongelmat ilmenevät kuitenkin usein silloin, kun tämä erityistä tukea tarvitseva henkilö syystä tai toisesta joutuu tilanteeseen, jossa näiden lähipiirin ”tulkkien” osaaminen ei olekaan käytettävissä. Jokainen tarvitsee kielen, jonka muutkin kuin lähimmät ihmiset hallitsevat.

Tässä tutkimuksessa autismiluokkien oppilaat olivat taidoiltaan hyvin eri tasoisia ja autismikirjon piirteet ja kommunikaation haasteet tulivat heillä ilmi eri tavoin. Oppilaiden haasteiden kirjon vuoksi oli paikoin vaikea pitäytyä käyttämään vain termiä autismikirjon häiriö. Vuoden 2021 loppuun asti käytössä olleessa ICD-10-tautiluokituksessa käytettiin termejä lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi ja Aspergerin oireyhtymä. Uudessa ICD-11-tautiluokituksessa nämä erilliset diagnoosit korvattiin termillä autismikirjon häiriö (Raaska & Vanhala 2020, 965). Tässä opinnäytetyössä pyrittiin käyttämään vain termiä autismikirjon häiriö, vaikka kommunikaatiotaitojen tuen raportointi olisi ollut helpompaa ja ehkä selkeämpääkin vanhoja diagnoosinimikkeitä käyttäen. Haastatteluaineistossa vanhat termit tulivat vielä esiin joidenkin haastateltavista puhuessa ”asperger-tyyppisistä oppilaista” tai ”perinteisemmistä autismikirjon kavereista”. On mielenkiintoista nähdä, kuinka tulevaisuudessa kyetään saamaan koko autismin kirjo esiin vain yhtä diagnoosinimikettä käyttäen.

Tähän opinnäytetyöhön valittu viitekehys, kommunikaation kolmio ja kulmakivet, sopi melko hyvin oppilaiden kommunikaatioonsa saaman tuen keinojen tarkasteluun. Malli lienee kuitenkin tarkoituksensa mukaisesti toimivampi yksittäisen henkilön kommunikaatiotaitojen arvioimiseen, kuin opinnäytetyön teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tehtyyn kommunikaatiotaitojen tukemisen keinojen ryhmittelyyn. Haasteita sisällönanalyysin ryhmittelyvaiheen toi se, ettei kaikkia kommunikaatiotaitojen tukemisen keinoja voinut yksilöidä tarkasti mihinkään tiettyyn viitekehysten teeman alaluokkaan. Esimerkiksi kielen käyttötarkoituksissa tämä tarkoitti sitä, että osa

kommunikaation tukemisen keinoista pystyttiin kyllä liittämään kielen käyttötarkoitusten hallinnan tukemiseen, mutta enää tämän tarkempaa alajaottelua ei voitu tehdä. Myöskään kaikkia viitekehysten teemojen alaluokkia ei tullut aineiston kautta esille.

Yllättävää aineistossa oli se, että viestin vastaanottamisen ydintaidoista vain päivästruktuurin ymmärtäminen nousi esiin, kun odottamisen taidon, siirtymätilanteiden hallinnan ja elintärkeiden ohjeiden noudattamisen tukemisen keinoja ei mainittu lainkaan. On mahdollista, ja todennäköistäkin, että näitäkin kommunikaatiotaitoja autismiluokissa harjoitellaan. Vaikka haastattelun aluksi esiteltiin valittu viitekehys ja sen teemat alaluokkineen, ehkä haastateltavat eivät vain haastattelun aikana osanneet ajatella näidenkin taitojen olevan kommunikaatiotaitoja. Jälkikäteen ajattelun olisikin ollut hyvä käydä viitekehysten osa-alueet perusteellisesti läpi vielä haastattelun lopuksi, ja varmistaa näin haastateltavilta, ettei mitään oleellista jäänyt mainitsematta.

Toisaalta on myös luonnollista, ettei kaikkia valitun viitekehysten teemojen alaluokkia tullut esiin aineistossa. Autismikirjon mukanaan tuomat kommunikaation haasteet ovat yksilöllisiä, ja viitekehystenä käytetty malli kommunikaation kolmio ja kulmakivet on vain keino tunnistaa ne kommunikaation osa-alueet, joilla haasteita tai vahvuuksia esiintyy. Todennäköisesti haastatteluissa näyttyiikin vain pintaraapaisu autismiluokan arjesta ja kommunikaatiotaitojen tukemisesta osana sitä. Näin ollen kommunikaatiotaitojen tukemisen keinoja jäi varmasti myös piiloon. Pelkästään tutkimukseen mukaan lähteneitä seitsemää erityisopettajaa ja koulunkäynnin ohjaajia haastatteleamalla aineisto ei saturoitunut, eikä kattavaa kuvaa autismiluokan toiminnasta ja kommunikaatiotaitojen tukemisesta osana sitä syntynyt. Tämän vuoksi tässä opinnäytetyössä pidättäytyään kokonaan kehittämissuhteiden esittämisestä.

Vaikkei opinnäytetyössä saavutettukaan saturoivaa ainestoa, on aihe itsessään merkityksellinen. Kyse ei ole vain kommunikaatiotaitojen tukemisesta Jyväskylän autismiluokissa, vaan laajemmasta, autistisen kommunikaation, siinä esiintyvien haasteiden ja niihin tarjotun oikeantyyppisen tuen keinojen ymmärtämisestä. Tutkimuksessa esiin tulleita kommunikaatiotaitojen tukemisen keinoja voidaan soveltaa muuallakin kuin vain autismiluokissa tehtävässä autismikirjon henkilöiden kanssa työskentelyssä.

Tämän opinnäytetyön pohjalta esitetään useita jatkotutkimusaiheita. Jyväskylän kaupungin autismiluokissa tapahtuvaa oppilaiden kommunikaatiotaitojen tukemista voitaisiin tutkia kattavammin

täydentämällä haastatteluja autismiluokkien toimintaa havainnoimalla. Oppilaiden kommunikaatiotaitojen taso vaihteli sekä luokan sisällä että luokkien välillä, joten havainnointiluokkien valintaan tulisi kiinnittää erityistä huomiota, jotta kattava kokonaiskuva syntyisi.

Puheterapeutteja haastatteleamalla voisi saada specifistä tietoa menetelmistä, joilla kommunikointitaitoja harjoitellaan. VERTTI eli vaativaa erityistä tukea tarvitsevien lasten aamu- ja iltapäivätoiminta on myös osa monien autismikirjon oppilaiden koulupäivää ja VERTTIn toiminnan havainnointi tai ohjaajien haastatteleminen toisi lisää tietoa siitä, kuinka kouluikäisten autismikirjon oppilaiden kommunikaatiotaitoja tuetaan.

Eräessä tämän tutkimuksen haastattelussa tuli ilmi, että autismiluokkien määrää Jyväskylässä on lisätty huomattavasti viime vuosien aikana. Syynä tähän ovat ns. hyvätasoiset autismikirjon (ent. Aspergerin oireyhtymä) oppilaat, joiden täysi integraatio yleisopetuksen luokkiin ei ole onnistunut. Sen selvittäminen, mitkä seikat ovat vaikuttaneet integraatioiden epäonnistumisiin ja minkälaista lisätukea oppilas ja opettaja olisivat tarvinneet niiden onnistumiseksi, voisi auttaa tulevaisuudessa tarjoamaan oikeanlaista tukea yleisopetukseen luokkaan integroiduille autismikirjon oppilaille ja heidän opettajilleen.

Lähteet

A 27/2016. Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. Annettu 10.4.2015. Viitattu 25.11.2021. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_1.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uud. p. Tampere: Vastapaino.

Autismiopetuksen ryhmät. N.d. Jyväskylän kaupungin verkkosivut. Viitattu 16.11.2021. <https://www.jyvaskyla.fi/opetus/tukea-koulunkayntiin-ja-kasvuun/autismiopetus>.

Avellan, A. & Lepistö, T. 2008. Varhis. Opas pienten autististen lasten varhaiskuntoutukseen. Helsinki: Lastenlinnan sairaala.

Castrén, M. 2019. Diagnostiikan perusta nykykäytännön mukaan. Teoksessa Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus. Toim. T. Timonen, M. Castrén ja M. Ärölä-Dithapo. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–48.

Castrén, M. & Kylliäinen, A. 2013. Autistisen käyttäytymisen monitekijäinen tausta. Katsausartikkeli. Suomen lääkärilehti, 68, 8, 569–574. Viitattu 16.1.2021. <https://janet.finna.fi>. Medic.

Eschenfelder, V.G. & Gavalas, C.M. 2017. Joint Attention and Occupations for Children and Families Living with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review. The Open Journal of Occupational Therapy, 5,4,1–18. Viitattu 30.9.2021. <https://janet.finna.fi>. CINAHL Plus with full text (EBSCO).

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. 22. p. Helsinki: Tammi.

Hämäläinen, P. 2019. Näyttöön perustuvat menetelmät autismikirjon kuntoutuksessa. Teoksessa Autismikirjon kuntoutusmenetelmät. Toim. T. Timonen ja P. Hämäläinen. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–32.

Hämäläinen, P. & Haapala, M. 2019. Sosiaalinen kommunikaatio – taitojen kartoittaminen ja kuntoutus. Teoksessa Autismikirjon kuntoutusmenetelmät. Toim. T. Timonen ja P. Hämäläinen. Jyväskylä: PS-kustannus, 181–244.

ICF-luokitus. 2021. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen verkkosivut. Viitattu 13.1.2022. <https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus>.

Jansson-Verkasalo, E., Lepistö, T. & Korpilahti, P. 2010. Kielelliskognitiiviset taidot autismin kirjon häiriöissä. Teoksessa Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus. Toim. P. Korpilahti, O. Aaltonen ja M. Laine. Turun yliopisto: kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, 229–234.

Järnbrick, K. & Knapp, M. 2001. The economic impact of autism in Britain. *The international journal of research and practice*, 3, 5, 7–22. Viitattu 25.9.2021. <https://janet.finna.fi>.

Kamps, D., Thiermann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L. Schwartz, I., Rosenber, N., Mason, R. & Cox, S. 2015. A Comprehensive Peer Network Intervention to Improve Social Communication of Children with Autism Spectrum Disorders: A Randomized Trial in Kindergarden and First Grade. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 45, 6, 1809–1824. Viitattu 17.11.2021. <https://janet.finna.fi>. CINAHL Plus with full text (EBSCO).

Kananen, J. 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 143.

Kangas, S. 2008. Sateenvarjon alla. Etnografinen tutkimus autististen lasten vuorovaikutuksesta ja leikistä. Väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Kerola, K. & Sipilä, A-K. 2017. Haastava käyttäytyminen – muutoksen mahdollisuuksia. Valterin julkaisusarja nro 1. Valteri: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.

Keyes, M.K., Susser, E., Cheslack-Postava, K., Fountain, C., Liu, K. & Bearman, P.S. 2012. Cohort effects explain the increase in autism diagnosis among children born from 1992 to 2003 in California. *International Journal of Epidemiology*, 41, 2, 495–503. Viitattu 27.8.2021. <https://academic.oup.com/ije/article/41/2/495/692291>.

Koskenranta, T. Sauna-aho, O. & Varkila-Saukkola, L. 2013. Autististen lasten ja nuorten hoito ja kuntoutus. Katsausartikkeli. *Suomen lääkirlehti*, 68, 8, 587–592. Viitattu 20.11.2021. <https://janet.finna.fi>. Medic.

L 11.6.1999/731. Suomen perustuslaki. Annettu 11.6.1999. Viimeisin muutos 5.10.2018. Viitattu 25.11.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.

Moilanen, I., Mattila, M-L., Loukusa, S. & Kielinen, M. 2012. Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. *Duodecim*, 128, 14, 1453–1462. Viitattu 6.1.2021. <https://janet.finna.fi>. Medic.

Moilanen, I. & Rintahaka, P. 2016. Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. Teoksessa *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Toim. K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura ja A. Sourander. Helsinki: Duodecim, 217–232.

Murza, K.A., Schwartz, J.B., Hahs-Vaughn, D.L. & Nye, C. 2016. Joint attention interventions for children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *International journal of language & communication disorders*, 51, 3, 236–251. Viitattu 20.11.2021. <https://janet.finna.fi>. CINAHL Plus with full text (EBSCO).

Nivarpää-Hukki, E., Tanskanen, H. & Tarpila, S. 2012. Kommunikaation kolmio ja kulmakivet. Espoo: Emilia Nivarpää-Hukki.

Partanen, K. 2010. Voimaa autismin kirjon kuntoutukseen. Helsinki: Autismisäätiö.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2016. 4. p. Opetushallitus. Viitattu 23.9.2021. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

POL 628/1998. Perusopetuslaki. Annettu 21.8.1998. Viimeisin muutos 29.6.2021. Viitattu 23.9.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P4a>.

Poppi, K., Jones, J. & Botting, N. 2019. Childhood autism in the UK and Greece: a cross-national study of progress in different intervention contexts. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65, 3, 162–174. Viitattu 17.11.2021. <https://janet.finna.fi>. CINAHL Plus with full text (EBSCO).

Raaska, H. & Vanhala, R. 2020. Miksi ja miten autismin diagnostiset kriteerit muuttuvat? *Lääkäri-lehti* 75, 20, 964–964. Viitattu 7.1.2021. <https://janet.finna.fi>. Medic.

Reynolds, B.S., Newsom, C.D. & Lovaas, O.I. 1974. Auditory overselectivity in autistic children. *Abstract. Journal of Abnormal Child Psychology*, 2, 253–263. Viitattu 25.9.2021. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00919253>.

Rämä, I. 2015. Yhdessä luotua: Tutkimus autismin kirjon vuorovaikutuksesta peruskoulun kontekstissa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Shire, S., Goods, K., Shih, W., Distefano, C., Kaiser, A., Wright, C., Mathy, P., Landa, R. & Kasari, C. 2015. Parents' Adoption of Social Communication Intervention Strategies: Families Including Children with Autism Spectrum Disorder Who are Minimally Verbal. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 45, 6, 1712–1724. Viitattu 28.9.2021. <https://janet.finna.fi>. CINAHL Plus with full text (EBSCO).

Teräväinen, V. 2011. Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Viitattu 24.9.2021. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66785/978-951-44-8520-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Timonen, T. 2019a. Autismissa esiintyvät ongelmakokonaisuudet. Teoksessa *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. Toim. T. Timonen, M. Castren ja M. Ärölä-Dithapo. Jyväskylä: PS-kustannus, 66–73.

- Timonen, T. 2019b. Koottuja pohdintoja autismikirjosta ja käyttäytymisanalyysistä. Teoksessa Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus. Toim. T. Timonen, M. Castren ja M. Ärölä-Dithapo. Jyväskylä: PS-kustannus, 335–339.
- Timonen, T. & Castren, M. 2019. Autismikirjon esiintyvyys. Teoksessa Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus. Toim. T. Timonen, M. Castren ja M. Ärölä-Dithapo. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–52.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uud.p. Helsinki: Tammi.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Toim. J. Ruusuvuori & L. Tiittula. Tampere: Vastapaino.
- Vanhanen, R. 2018. Autismikirjon häiriöt. Teoksessa Lastenneurologia. Toim. H. Pihko, L. Haataja ja H. Rantala. 1–3.p. Helsinki: Duodecim.
- Virta, M. & Koponen, V. 2020a. Autismikirjo. Teoksessa Kliininen neuropsykologia. Toim. M. Jehkonen, T. Saunamäki & L. Hokkanen. Helsinki: Duodecim. <https://janet.finna.fi>, Duodecim.
- Virta, M. & Koponen, V. 2020b. Kehitykselliset neuropsykiatrisen häiriöt. Teoksessa Kliininen neuropsykologia. Toim. M. Jehkonen, T. Saunamäki & L. Hokkanen. Helsinki: Duodecim. <https://janet.finna.fi>, Duodecim.
- Väestö. 2021. Tilastokeskuksen verkkosivut. Viitattu 4.12.2021. https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#V%C3%A4kiluvun%20kehitys.
- Whalon, K.J., Conroy, M.A., Martinez, J.R. & Werch, B.L. 2015. School-Based Peer-related Social Competence Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-analysis and Descriptive Review of Single Case Research Design Studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 6, 1513–1531. Viitattu 30.9.2021. <https://janet.finna.fi>. CINAHL Plus with full text (EBSCO).
- Wilkinson, A., Edwards, A., Gray, M., Ranabahu, T., Steenkamp, M., Mulligan, H., Gupta, S. & King, M. 2018. An App to encourage social interaction by children with Autism Spectrum Disorder: A proof concept study. *New Zealand Journal of Physiotherapy*, 46, 1, 12–18. Viitattu 1.10.2021. <https://janet.finna.fi>. CINAHL Plus with full text (EBSCO).
- YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. 1948. Ihmisoikeusliiton kotisivut. <https://ihmisoikeusliitto.fi/ihmisoikeudet/ihmisoikeuksien-julistus/>.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuskutsut

Hyvä autismiluokan erityisopettaja.

Teen opinnäytetyötä Jyväskylän ammattikorkeakoulun kuntoutuksen ohjauksen koulutusohjelmaan.

Opinnäytetyöni käsittelee autismikirjon lasten ja nuorten kommunikaatiotaitojen tukemista autismiluokassa. Opinnäytetyön toimeksiantajana toimii Keski-Suomen autismiyhdistys ry. Opinnäytetyölle on myönnetty tutkimuslupa Jyväskylän kaupungin kasvun ja oppimisen kehittämissyksiköstä.

Pyydän sinua mukaan osallistumaan tutkimukseen. Tutkimus toteutetaan fokusryhmähaastatteluna Teamsissä.

Haastattelu pidetään viikolla 45. Myös yksilöhaastattelut ovat mahdollisia.

Mikäli olet kiinnostunut tutkimukseen osallistumisesta, ole hyvä ja vastaa tähän viestiin. Oheisen linkin kautta voit valita sinulle sopivan haastatteluajan. Jos useampi aikavaihtoehto sopii sinulle, valitsethan ne kaikki.

Ilmoitathan minulle myös, mikäli haluat osallistua tutkimukseen, mutta mikään ehdotetuista ajoista ei sovi.

Tästä pääset merkitsemään sinulle sopivan haastatteluajan: (osoite poistettu)

Kiitos jo etukäteen.

Ystävällisin terveisin:

Heidi Katila

Kuntoutuksen ohjaaja -opiskelija

Liite 1 jatkuu seuraavalla sivulla.

Liite 1 jatkuu edelliseltä sivulta.

Hyvä autismiluokan koulunkäynnin ohjaaja.

Teen opinnäytetyötä Jyväskylän ammattikorkeakoulun kuntoutuksen ohjauksen koulutusohjelmaan.

Opinnäytetyöni käsittelee autismikirjon lasten ja nuorten kommunikaatiotaitojen tukemista autismiluokassa. Opinnäytetyön toimeksiantajana toimii Keski-Suomen autismiyhdistys ry. Opinnäytetyölle on myönnetty tutkimuslupa Jyväskylän kaupungin kasvun ja oppimisen kehittämissyksiköstä.

Pyydän sinua mukaan osallistumaan tutkimukseen. Tutkimus toteutetaan fokusryhmähaastatteluna Teamsissä.

Haastattelu pidetään viikolla 45. Myös yksilöhaastattelut ovat mahdollisia.

Mikäli olet kiinnostunut tutkimukseen osallistumisesta, ole hyvä ja vastaa tähän viestiin. Oheisen linkin kautta voit valita sinulle sopivan haastatteluajan. Jos useampi aikavaihtoehto sopii sinulle, valitsethan ne kaikki.

Ilmoitathan minulle myös, mikäli haluat osallistua tutkimukseen, mutta mikään ehdotetuista ajoista ei sovi.

Tästä pääset merkitsemään sinulle sopivan haastatteluajan: (osoite poistettu)

Kiitos jo etukäteen.

Ystävällisin terveisin:

Heidi Katila

Kuntoutuksen ohjaaja -opiskelija

Liite 2. Aineiston pelkistäminen

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
<i>Semmoinen puhekuplapohja ja mihin hän voi laittaa, jos hänellä on joku asia toimitettavana. Hän voi siihen laittaa esimerkiksi menee tuonne VERTTIin, niin hänellä on aina tehtävänä "Minä tulin. Mitä teen?" (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Toimintaohjeen kysyminen puhekuplapohjan avulla
<i>Hänellä on ruokailussa semmoinen tarrapohja, missä on erilaisia ruokia niin (...) siinä on ne kastikkeet ja lisäkkeet ja salaattit ja leivät ja juomavaihtoehdot hän niistä sitte näyttää mitä hän haluaa. (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Oman mielipiteen ilmaiseminen osoittamalla
<i>Meillä välitunnilla on tällaset huomioliivit käytössä, niin sehän tulee liivi kädessä sun nenän eteen heiluttelee liiviä. Ja sitten ollaan ihan tyhjänä, että "Hetkinen, mitä tälle pitää tehdä?". Sillä konstilla sitten yritetään siinä. Sitten toinen ohjaaja on sitten puheapuna, että "Hei, nyt sun pitää pyytää apua: liivi päälle." (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Teeskennellään, ettei ymmärretä ilmeitä tai eleitä apua pyydetessä Puheen vaatiminen apua pyydetessä Puheavustajan käyttäminen apua pyydetessä
<i>Tilassa missä ovi on lukossa, niin sehän täytyy avata se ovi tietenkin avaimella, niin siihen on myös sellainen kysymyskortti olemassa "Hei, voitko avata oven?" (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Arkinen tilanne ei etene ilman avun pyytämistä
<i>Yritetään olla siellä vähän kuiskaajana hänelle, että täytyy mennä pyytää joltain vaikka apua tai jotain tavaraa hakemaan. (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Puheavustajan käyttäminen apua pyydetessä Puheavustajan käyttäminen
<i>Yritetään sen puheavustajan kautta saada sitä, että hän kokisi sen ahaa-elämyksen, että mä nyt tuun kysyy vaikka sulta jotain juttua, niin tää homma lähteekin eteenpäin, että sillä kysymisellä on tavallaan merkitys. (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Oman puheen merkityksellisyyden tai vaikutusvallan näkyväksi tekeminen Puheavustajan käyttäminen
<i>Sitä ollaan siis harjoiteltu myöskin, että hän tulis vähän olkapäästä taputtamaan, että hei, että tavallaan hakee sen huomio (...) ottaa ihan kädestä kiinni ja tuo sen käden ja taputtaa minun olkapäätä "Hei haloo, on asiaa sulle" -tyyppisesti. (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Kohdentamisen harjoittelu fyysisesti ohjaamalla
<i>Itse asiassa siis tämmöisellä ruokapalkalla me olemme häntä aikaisemmin opettaneet jopa kyllä ja ei sanomiseen. Näyttää peukulla myös ylös tai alas. Kysyttiin äidiltä, että mikä on ihan semmonen all time inhokijuttu [tekstiä poistettu] opettaja osti [tuotteen nimi poistettu]. Kysyttiin, että haluatko maistaa, niin sehän oli aina "Joo joo, kyllä kyllä, kaikki käy." Ja sitten kun otti, niin huomaskin, että tää onkin paha. Niin jossain vaiheessa oppi sanomaan että, "Ei, en halua." Ja muistipelin kautta ollaan myös opetettu tätä. Onko tää pari nyt, kun aukasee? Ei oo pari. (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Ruoan avulla kyllä/ei-opettelu Pahan ruoan avulla ei-sanon käytön opettelu Muistipelin avulla kyllä/ei-opettelu

Liitteen 2 taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

Litteen 2 taulukko jatkuu edelliseltä sivulta.

<i>Pitäis taas muistaa se, että pikkuisen vielä vähän tyhempää esittää, kun sitä vähän turhan automaattisesti aina on nappaa-massa sen liivin vaan kädestä ja auttamassa päälle ennen kuin toinen kerkee edes suutansa avatakaan. (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Teeskennellään, ettei ymmärretä ilmeitä tai eleitä apua pyydetessä Puheen vaatiminen apua pyydetessä
<i>Äiti sitten laittaa kotona (...) kuvia (...), että mitä ovat tehneet, että yritetään saada sillä tavallakin häntä kertomaan näistä omista viikonloppukuulumisista tai muista, kun eihän me muuten voida tietää tietenkään, mitä hän on viikonloppuna vaikka tehnyt, jos ei meillä oo mitään vinkkejä, niin on vähän huono mitään keskustelua ruveta virittelemään. (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Valokuvien käyttö helpottamaan omien kuulumisten kertomista
<i>On se kansio ja sitten yritetään aina olla mahdollisimman paljon, ku vaan keretään, mennä tilanteisiin mukaan ja hänen puheapunaan. Tukiviittomia siis me käytetään täällä. (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Kuvakansion käytön harjoittelu Tukiviittomien käyttäminen koulun arjessa Puheavustajan käyttäminen Viestin välittäminen useamman kuin yhden kanavan kautta
<i>Ku hänelle joku uus kuva tohon päivästrukturiin tulee, niin se käydään hänen kanssa läpi. (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Uuden strukturikuvan merkityksen selittäminen
<i>Jokaisella oppilaalla tuommoinen oma päivästrukturi omalla paikalla, niin hän sitten niissä auttaa, että hän osaa vaikka vaihtaa seuraavan päivän päiväkortin siihen ja vaihtaa jonkun verran niitä. (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Oman päivästruktuurin muokkaaminen
<i>Yritettäis tässä nyt saada heräteltyä, että hän huomais tavallaan, sillä on merkitystä sillä asialla, jos hän jotain kysyy tai sanoo tai toimittaa asiaa. (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Oman puheen merkityksellisyyden tai vaikutusvallan näkyväksi tekeminen
<i>Silloin alkuun oli enemmänkin semmoista palkitsemismeininkiä [motivaatiota lisäämään]. (Koulunkäynnin ohjaaja 1.)</i>	Palkinto lisäämään motivaatiota kommunikointiin
<i>Kaikki käyttää samaa kommunikaatiotapaa kyseisen lapsen kanssa. (Koulunkäynnin ohjaaja 2.)</i>	Aikuisilla yhdenmukainen kommunikointimenetelmä kunkin lapsen kanssa
<i>Kun opetellaan ja suunnitellaan käyttämään vaikka kommunikaatio-ohjelmaa ja niillä askelilla ja otetaan tavoitteeksi vaikka jonkun auta-kuvan käyttäminen, niin se olisi hyvä, koska kaikki lapsen kanssa työskentelevät käyttäis sitä ja harjoittelisi sitä samalla lailla niin se vois vaikka lähteä siitä eteenpäin. (Erityisopettaja 1.)</i>	Aikuisilla yhdenmukaista toimintaa kommunikaatio-ohjelman käyttämisen harjoittelussa Aikuisilla yhdenmukaista toimintaa auta-kuvan käyttämisen harjoittelussa
<i>Strukturi on toki mitä harjoitellaan vaikkapa ihan niin kuin päivästrukturi, viikkostrukturi, kuukausikalenteri, ajanhahmottaminen sillä tavalla. (Erityisopettaja 1.)</i>	Strukturin ymmärtämisen harjoittelu päivä- ja viikkostruktuurien sekä kuukausikalenterien käytön avulla
<i>Yhdessä katsomalla ja osoittamalla [struktuuria] että mitäs tuossa ja yhdessä antamalla mallia siitä puheesta, jos ei oo puhe se varsinainen. (Erityisopettaja 1.)</i>	Strukturin ymmärtämisen harjoittelu yhdessä katsomalla ja osoittamalla Puheen mallittaminen

Litteen 2 taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

Liitteen 2 taulukko jatkuu edelliseltä sivulta.

<p><i>Sitten on sosiaalisia kuvatarinoita, niitä toki käytetään puheella ja luetaan ja katsotaan kuvia. Ja jos johonkin aiheeseen liittyvä, tai mitä pitää harjoitella, opetella, tai sitten kun meillä on aamuinfo, niin meillä on samalla aamupalaveri, niin siinä katsotaan niitä päivän juttuja jokaisella. Jos jollakin on vaikkapa iPad, niin kommunikaatio-ohjelmasta sieltä, että mikä päivä tänään on. Semmoiset jutut mitä on harjoitettu apukysymysten kautta, "Mikä päivä tänään on?" Ja siitä oppilas on sen nopeasti visuaalisena oppijana oppinut laittamaan, että tulee "Tänään on maanantai" ja sitten päivämäärä ja vuodenaika ja sää on ja niin pois päin. Se on rutiinit ja semmoiset mitä toistetaan ja harjoitellaan, niin sitten ne pikkuhiljaa tulee siihen rutiiniksi ja käytäntönäkin. (Erityisopettaja 1.)</i></p>	<p>Sosiaalisten kuvatarinoiden ymmärtämisen harjoittelu arkisissa tilanteissa Kommunikaation välineiden ja apuvälineiden käytön harjoittelu osana koulun arkea Apukysymysten avulla harjoitellaan ajan ja sään kertomista visuaalisesti</p>
<p><i>Aloitteellisuuden ja aloitekyvyn tukena sitten on erityisesti niissä tilanteissa niitä kuvia, että ne kuvat muistuttaa siinä (Erityisopettaja 2.)</i></p>	<p>Kuvien esillä olo tukee kommunikaation aloitteellisuutta</p>
<p><i>Joku oppilas, jolla vaikka tuu esimerkiksi omien tarpeiden ilmaisu ihan silleen automaattisesti, tai silleen et hei et siinä on joku kynnyks, ei vielä tarkasti tiedetä, että mikä se kynnyks että eikö tunnista niitä omia tarpeitaan, ihan siis perus, että "mulla on jano", "näлкä", "tarvitsi päästä vessaan" tai "tarvitsen tauon" tai ei pysty keskittymään (...). Niin ollaan rakentamassa sitten kuvatuksia siihen, että alkaisi tulla enemmän sitä, että oppilas pystyy oma-aloitteisesti tsekkaan, ett' "hei, mulle nyt kaikki ei oo ihan kunnossa, ja tässä oli jotain vaihtoehtoja, että mistä voisi lähteä liikkeelle se keskustelu. "Joo mä tartten jotain jeesii, mä tarvitsen jotakin". (Erityisopettaja 2.)</i></p>	<p>Kuvatuki helpottamaan kertomista</p>
<p><i>"Semmoinen valintataulukko "Mitä hyvää sinulle on tänään tapahtunut?" ja siinä on kuvia ja tekstejä ja siitä sitä pystyy. Ett' sen tyyppiset on hyödyllisiä kaikenlaisille oppilaille, että oli vain pari kuvaa kuvakommunikaatiotukee niin niille siitä on apua ja sitten myös kyllä vaikka olisi kuinka puhuva niin se on ihan hyödyllinen tuki toki myös heille." (Erityisopettaja 1.)</i></p>	<p>Kuvatuki helpottamaan kertomista</p>
<p><i>Se aloitteellisuus kun on haastavaa joillekin autismikirjon oppilaalle, niin oli se väline mikä hyvänsä, niin se ei välttämättä ole, se tarvii valtavasti sitä aikuisen tukea sitä vihjeen antamisesta, että ei välttämättä, vaikka olis mitä auta-kortteja, mitä tahansa lippulappusia ja ohjeita ja kyllä-ei-korttia joka paikka täynnä, naulakossa ja pulpetilla ja vessassa ja joka paikassa, ja saattaa roikkuu kaulassakin välillä, mutta se ei lähde siihen, että osaisi käyttää sitä, että 'auta' tai että tavallaan se on jollakin niin haastavaa, että se tarvii sitä aikuisen ja sitä semmoista sensitiivistä huomioimista, semmoista vihjeiden antamista, jolloin se sitten lähtee, saattaa sitä omaakin tuottaa tai omia juttua sieltä tulla. (Erityisopettaja 1.)</i></p>	<p>Kuvakortti kommunikointialoitteen tekemiseen pidetään näkyvillä ja helposti saatavilla Kuvallinen ohje kommunikointialoitteen tekemiseen pidetään näkyvällä paikalla Aikuisen antaa vihjeen kommunikointialoitteen tekemisestä</p>

Liitteen 2 taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

Litteen 2 taulukko jatkuu edelliseltä sivulta.

<p><i>Nimenomaan semmoinen sensitiivinen pysähtyminen, läsnäolo siinä hetkessä, niin sehän on avainasia, koska nehän juttelee. Ne jutut menee ohi, jos ei pysty pysähtyy siihen hetkeen. (Erityisopettaja 2.)</i></p>	<p>Aito läsnäolo Hetkeen pysähtyminen</p>
<p><i>Jatkoa ajatellen olis hyvä olla niitä keinoja, että kaikki ymmärtäisivät, ja sen takia niitä aina välillä just harjoitellaan, joku auta-kortti olis just. (..) Jostain ei tuu sitä motivaatio aloittaa sitä. Toki sitä motivaatio saattaa tulla sitten, jos haluaa karkkia tai jotain muuta herkkua, sit sitä omaa motivaatio tulee, että minä haluan karkkia, suklaata ja pizzaa, kaikkea. Mutta että joskus se motivaatio se ei "Auta mulle vetoketju kiinni"- tyyppisiä juttuja. (Erityisopettaja 1.)</i></p>	<p>Auta-kortti helpottaa avun pyytämistä Tarpeeksi kiinnostava pyytämisen kohde Herkun pyytäminen motivoi</p>
<p><i>Jos kysyy, että minkälaisessa tilanteessa sinä olet kokenut tätä tunnetta niin, "En muista", "En tiedä", "En halua kertoa". Mutta sitten kun kysyy, että minkälaisessa tilanteessa voisi kokea hämmästyttävää [poistettua tekstiä], niin sitten tuleekin yllättävän mielenkiintoisia, sellaisia, jotka ihan selvästi omaan arkeen, omiin kokemuksiin pohjautuen. (Erityisopettaja 2.)</i></p>	<p>Keskustelun aiheen pitäminen riittävän yleisellä tasolla vie keskustelua eteenpäin</p>
<p><i>Melko lailla puhumaton tapaus ja sitten jos ollaankin kahdestaan ja saattaa jopa puhua ääneen, mutta sitten jos ollaan muiden kanssa samassa tilassa, niin ei ikinä sano mitään. (Koulunkäynnin ohjaaja 2.)</i></p>	<p>Rauhallinen kahdenkeskinen hetki helpottaa kommunikointia</p>
<p><i>Pyrkii kieltäytymään kaikista kouluaihepiireistä, mutta sitten juttelee ihan vapaasti omista vapaa-ajan asioista, jostain muista kiinnostuksista. (Erityisopettaja 2.)</i></p>	<p>Keskustelu oppilaan mielenkiinnon kohteista</p>
<p><i>Omaehtoisuus saattaa tulla siinä niin vahvana, että jos kysytään, niin "Enpä vastaa siihen". Mutta omat asiat ja omat mielenkiinnon kohteet, niistä vois jutella vaikka ummet ja lammet. Ja sitten jos pitäisi vastata johonkin kouluun liittyvä[än] tai mihin tahansa, niin "Mitä se sulle kuuluu"- tyyppisesti tai että "En mä tee yhtään mitään", "En sano yhtään mitään", että on hirmu vaikea saada sitä kontaktia, jos jostain syystä menee lukkoon tai sitä ei vaan halua keskustella. (Erityisopettaja 1.)</i></p>	<p>Keskustelu oppilaan mielenkiinnon kohteista</p>
<p><i>Tilanteissa apuna erilaisia kuvakeinoja on SymWriteria ja Board-Maker-kuvia, ja nykyisin on valokuvat tosi hyviä myöskin, ja niitä kautta voi myös sitten harjoitella tilanteita ja asioita. (Erityisopettaja 1.)</i></p>	<p>Viestin välittäminen useamman kuin yhden kanavan kautta Kuvien käyttäminen ymmärtämistä tukemassa Sosiaalisten kuvatarinoiden käyttäminen ymmärtämistä tukemassa</p>
<p><i>Jos mun tarvitsee tehdä päätös, joka liittyy vaikka oppilaaseen, ja hän ei syystä tai toisesta halua sitä informaatiota antaa, niin sitten mä mielellään esimerkiksi kirjoitan hänelle vaihtoehtoja tai jotain muuta, ja sitten mä pyydän, että siirrä vaikka toi pyyhäkumi sen vaihtoehdon päälle, mikä sun mielestä kuvaa parhaiten. (Erityisopettaja 2.)</i></p>	<p>Vastaaminen tehdään mahdollisimman helpoksi</p>

Litteen 2 taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

Liitteen 2 taulukko jatkuu edelliseltä sivulta.

<p><i>Luokan ovi on lukossa ja tullaan jostakin ruokalasta, niin siinä sitten seistään ja ihmetellään, että se ovi on kiinni, että mitähän tässä vois tehdä. Ihan tämmösiä. Asiaa tietämätön vois tulkita, että on kiusaamista tai muuta, että miksi ihmeessä tuo ei nyt anna sitä avainta tai avaa sitä ovea, mutta siinä harjoitellaan sitä, että toinen oppis pyytämään, että "Auta" ja "Saisinko avaimen". Tai sitten luokassa on iso pöytä ja siinä tuolit on sillä tavalla, että siihen ei pääse istumaan, ja sitten oppis sanomaan vaikka, että "Voisitko siirtyä?". (Erityisopettaja 1.)</i></p>	<p>Arkinen tilanne ei etene ilman avunpyyntöä</p>
<p><i>Oppilas harjoittelee kertomaan omista asioistaan [kirjoittamalla päiväkirjaan] ja niistä asioista mitä hän näkee tärkeäksi [tekstiä poistettu]. (Erityisopettaja 2.)</i></p>	<p>Omista kokemuksista kirjoittaminen</p>
<p><i>Joku, jolla on Widgit Go kirjoittaa sinne, että on aamulla tehnyt [tekstiä poistettu]. Sitten jatkaa siihen samaan iltapäivällä sitä rimpua, mitä tänään on tapahtunut, ja tallennetaan samaan tiedostoon. Ja sitten joillakin on Sähkösanomat ja suurimmalla osalla on iPadi [tekstiä poistettu]. Tehään koulussa Book Creatoriin tehty muistiinpanoja Book Creatoriin, että kolme lausetta tästä. (Erityisopettaja 1.)</i></p>	<p>Omista kokemuksista kirjoittaminen Kommunikaation välineiden harjoittelu koulun arjessa</p>
<p><i>Jos hän ei kerrasta tuu tasan ymmärretyksi niin kuin hän aina halusi, ajatteli, niin tulee tosi nopeasti turhautuminen, että "Mitä turhaan mä sulle selitän." Ja sitten on, koska sekin vaatii sitten taas vuorovaikutusta, että mä kerron jollain keinolla, että "Hei, mä haluan ymmärtää sinua ja mä haluan ymmärtää mitä sä tarkoitat, ett' mä en halua tehdä vaikka päätöksiä sen perusteella, että mä olin ymmärtänyt väärin, mitä sä oot tarkoittanut." (Erityisopettaja 2.)</i></p>	<p>Perusteluiden antaminen sille, miksi vuorovaikutus on tärkeää tässä tilanteessa</p>
<p><i>[Kommunikaatio on] hidasta tai jopa änkkyttämistä tai muuta, niin annetaan sitä aikaa ja rauhaa. Ja ehkä sillä tavalla sitä semmoista läsnä olevaa, että sano vaan. Ja ettei hoputeta, vaan sil-lain "Anna tulla vaan", ystävällisesti. (Erityisopettaja 1.)</i></p>	<p>Ajan antaminen vastaamiselle Ei hoputeta vastausta odottaessa Ystävällinen kannustaminen vastaamiseen</p>
<p><i>Yksi suuri kehityksen tukeminen on ollut se, että mä kerron sen perusteen miksi minun tarvitsee vuorovaikuttaa sun kanssa. (Erityisopettaja 2.)</i></p>	<p>Perusteluiden antaminen sille, miksi vuorovaikutus on tärkeää tässä tilanteessa</p>
<p><i>Oppilas, jolla niinku tavallaan eleet oli se kommunikaatio ja harjoitteli jo yksittäisten kuvien käyttämisestä, niin harjoiteltiin sitä, miten etusormee voi pitää, koska se oli vaikeeta. Se, että on eri asia näyttääkö sormella vai se, että ihan harjoiteltiin etusormen näyttämistä silleen, että sormella voi näyttää niitä kuvia ja ihan huitaseeko vaan näin ettei sieltä tiedä ees mitä lappua niistä nyt sitten näyttää. (Erityisopettaja 1.)</i></p>	<p>Sen harjoittelu, miten sormella osoitetaan kuvaa</p>

Liitteen 2 taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

Liitteen 2 taulukko jatkuu edelliseltä sivulta.

<p><i>Kommunikaatioon motivaattorina on saattanut olla joskus joku karkki tai muu tämmöinen palkkio. Tavallaan toinen sanoo tai harjoittelee jonkun asian, niin sitten hän saattaa saada sen tai vaikka ihan palkkiona. Siinä on se, että hän harjoittelee uutta kommunikaatio-ohjelmaa tai kuvien käyttöä, niin että "Minä haluan vettä tai mehua" tai ruokailutilanteessa sen harjoittelua, että "Minä haluan piimää" tai mitä nyt ikinä, tai se karkki tai keksi muu. Niitä on siellä tavallaan hollilla siellä jossakin näköksällä, mut hän ei voi mennä sitä vaan ottamaan ja repimään sitä sieltä vaan täytyy pyytää. (Erityisopettaja 1.)</i></p>	<p>Palkinto lisäämään motivaatiota kommunikointiin Pyytämistä harjoitellaan ruokailutilanteessa</p>
<p><i>Tämmösten ruokajuttujen tai toki saahan noista vapaa-ajan jutuista, että tavallaan siinä on joku merkitys sillä, että jos mä nyt sanon, että jos tykkään jostakin hirveästi, ja sit just näyttää siltä, että minä haluan olla säkkituolissa, niin sitten saa mennä sinne säkkituoliin eikä sitten kukaan ei tuu sitä vaihtamaan siinä kohta. (Erityisopettaja 1.)</i></p>	<p>Oman puheen merkityksellisyyden ja vaikutusvallan näkyväksi tekeminen</p>
<p><i>Yritetään harjoitella sitä, ett' tekisi mahdollisimman itsenäisesti kaikkia tehtäviä, mutta myös yritetään opetella sitä, että osaisi pyytää jollain keinolla apua. Niin tässä mä oon yrittänyt käyttää tukena kirjallisia ohjeita, että millä tavalla sinä voit pyytää apua. Esimerkiksi ollaan tarjottu sinne WhatsApp-viestiketjut ja ollaan tarjottu sinne Google Classroomin kommentointitoiminnot. Ja näissä Googlen työkaluissa ja muissa mitä kaikkea suullisesti ja kirjallisesti ja monin keinoin yritetty kirjoittaa mahdollisimman yksityiskohtaiset ohjeet ja toisaalta taas sitten mahdollisimman lyhyet ja ytimekkäät. Nää on semmoisia yrityksiä, jotka on vähän vielä jäänyt vain yritykseksi, mutta monella tavalla yritetään sitä, että olisi keino, kun jää jumiin jonkun tehtävän kanssa, niin että olisi se keino pyytää apua, jos se ei ole se sanallinen tai mikään ele minkä saa tehtyä. (Erityisopettaja 2.)</i></p>	<p>Kirjalliset ohjeet auttamaan avun pyytämistä koulutehtäviin</p>
<p><i>[Vastaus kysymykseen motivaation lisäämisestä] Systemaattisesti harjoitellaan, jos on vaikka kommunikaatio-ohjelma, niin sen käyttöä säännöllisesti, ja otetaan ne tietyt aika. Kalenteroidaan itsekkin aikuisille se, että milloin niitä ainakin käytetään (...) Ett' se ei oo että se oikeasti konkretisoituu ja sitä oikeasti tehdään, eikä vaan oo puhetta tai sillä lailla. Just vaikka se aamu- ja iltapäivä ja sitten joku selkee joku ruokailutilanne tai joku muu missä on ... tai vaikka se auta-kuva vaikkapa siinä naulakollamissä tarvii apua pukemiseen tai johonkin muuhun. (Erityisopettaja 1.)</i></p>	<p>Säännöllinen harjoittelu lisäämään motivaatiota kommunikoida</p>

Liitteen 2 taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

Litteen 2 taulukko jatkuu edelliseltä sivulta.

<p><i>[Kommunikoinnin apuväline] koko ajan esillä ja aikuinen siinä vieressä joka asiaan niin paljon sieltä etsin, mitä vaan ikinä keksin siihen laittaa, että sitä kautta se lapsi rupeaa itse kiinnostumaan siitä ja rupee käyttämään sitä (...). Kaikki mitä nyt oli vaikka yllin tunti, niin sitten mä kaivelin sieltä liikennemerkit "kävellä" ja "suojatie" ja mitä ikinä sieltä vaan löytyy kaikki sitten aiheeseen liittyvää (...). Sieltä etsimään liikennemerkki ja näytti kuvasta samaa mitä ope näyttää ja näin. Että tavallaan se lapsi oppii samalla laitteen käyttö opettelin tietysti rinnalla itsekin sitä, että mistä löytyy sit mitäkin. Ehkä ne lapset oppii jopa nopeamminkin. (Koulunkäynnin ohjaaja 2.)</i></p>	<p>Kommunikaation apuvälineen käytön harjoittelu arjessa ohjaajan tukemana Säännöllinen harjoittelu lisäämään motivaatiota kommunikoida kommunikaation apuvälineen avulla Kommunikaation apuvälinettä käytetään säännöllisesti opitunnilla</p>
<p><i>[Kommunikaation apuvälineen käyttöä] harjoitellaan ihan siinä arjessa, että ei meillä mitään erityisiä harjoittelusessioita siellä ole, vaan että siellä sitä harjoitellaan jatkuvasti siellä arjen arjessa ohjaajan tukemana. (Erytisopettaja 2.)</i></p>	<p>Kommunikaation apuvälineen käytön harjoittelu arjessa ohjaajan tukemana</p>
<p><i>Just sellaisia konkreettisia "haluan mennä pizzalle" niin käy näyttämään sitä vaikka laitteelta, niin jos se toteutetaan oikeasti, ettei se vaan jää niinku puheeksi. Oikeasti sillä on merkitystä mitä mä sanon koska sit se voi vaikka toteutua. (Erytisopettaja 1)</i></p>	<p>Oman puheen merkityksellisyyden ja vaikutusvallan näkyväksi tekeminen</p>
<p><i>Ehkä joillakin se, että kokee tulevansa kuulluksi tai ymmärretyksi. Vaikka joillakin sellaisella, joka ei näe mitään järkeä siinä, että kertoo omia juttujaan, niin jotenkin sais sen kokemuksen, että mua kuunnellaan. (Erytisopettaja 2.)</i></p>	<p>Oman puheen merkityksellisyyden ja vaikutusvallan näkyväksi tekeminen</p>
<p><i>Osalla oppilaista motivaatiota kommunikaatioon lisää ihan ehdottomasti se, että vältetään niitä tiettyjä aiheita, jotka ehkä aiheuttaa ahdistusta. Motivaatio on toki parempi silloin kun pysytään turvallisilla vesillä. (Erytisopettaja 2.)</i></p>	<p>Keskustelun pysyminen turvallisissa aiheissa lisää motivaatiota</p>
<p><i>Omien mielenkiinnon kohteiden kautta sitä motivaatio enemmän siihen kommunikaatioon. (Erytisopettaja 1.)</i></p>	<p>Keskustelu oppilaan mielenkiinnon kohteista lisää motivaatiota</p>
<p><i>[Jatkoa keskusteluun motivaatiosta] Joittenkin kohdalla etsitään sitä keinoa tai kommunikaation muotoa, että mikä se on. Jos puhe on vaikeeta, niin joillekin just joku sarjakuva, joku tykkää itse piirtää ja kommunikoida sitä kautta tai sitten joku muu haetaan niitä erilaisia kuvajuttuja. (Erytisopettaja 1.)</i></p>	<p>Sopivan kommunikointitavan löytäminen lisää motivaatiota</p>
<p><i>Ehkä tuon motivaatio vielä siis sitä vois varmaan se että kun puuhataan jotain muuta. Puuhataan jotain mielekästä tekemistä, joka ei välttämättä liity suoraan kouluun... jotain jotain semmoista vähän toiminnallisempaa niin siinä sivussa voi olla että...rupee se... (Erytisopettaja 2)</i></p>	<p>Mielekäs yhdessä tekeminen lisää motivaatiota kommunikoida</p>
<p><i>(Jatkoa keskusteluun motivaatiosta) Vältetään niitä semmoisia, että tavallaan pakotetaan, että "Sanopa nyt, sanopa nyt" ja toinen on ihan jumissa, eikä pysty mitään, ja aikuiset siellä tuputtaa, että kerro kerro. Että tavallaan semmoiset pakkotilanteet... ei tuu semmoisia jumeja ja klikkejä tavallaan sitten jos tuntuu että toinen ei pysty niin sitten mennäänpä eteenpäin ja jutellaan sit joku toinen.. (Erytisopettaja 1.)</i></p>	<p>Motivaatiota lisää se, ettei kommunikaatioon pakoteta</p>

Litteen 2 taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

Liitteen 2 taulukko jatkuu edelliseltä sivulta.

<p><i>Sanoo, että me ei olla ajatuksenlukijoita. Se on henkilökunnan tehtävä autismiluokissa, ei olettaa asioita, vaan yrittää päästä siihen vuorovaikutukseen, sillä tavalla, että monesti me oletteaan ja tehdään asioita helposti puolesta. Tavallaan siihen pitää kiinnittää huomiota, että antaa aidon mahdollisuuden sille, että toinen voi kommunikoida sillä omalla tavallaan. (Koulunkäynnin ohjaaja 3.)</i></p>	<p>Kertominen, etten tiedä sinun ajatuksiasi Olettamisen ja tulkitsemisen sijaan kommunikaation vaatiminen Antaa mahdollisuus kommunikoida omalla tavalla</p>
<p><i>Asioita saa pyytämällä. Monen kohdalla, jos vaikka puhetta on kovin vähän, mutta jos se motivaatio siihen on riittävän korkea, niin yllättäen saattaa tulla, että oppii pyytämään jotakin. Toki siellä voi olla muukin tapa kommunikoida kuin puhe, ei se pelkästään tarvii olla puhe, mutta se motivaatio on korkea niin on se mistä pitää lähteä liikenteeseen. (Koulunkäynnin ohjaaja 3.)</i></p>	<p>Tarpeeksi kiinnostava pyytämisen kohde Korkea motivaatio lähtökohta pyytämisen harjoitteluun</p>
<p><i>Monikanavaisesti, paljonhan just autismiopetuksessa on kuvat kaikkeen. (Koulunkäynnin ohjaaja 4.)</i></p>	<p>Viestin välittäminen useamman kuin yhden kanavan kautta</p>
<p><i>Kaikki tukee kaikkea. Ei voi ajatella, että yksi kanava sellaisella oppilaalla, jolla on kommunikoinnin haasteita. (Koulunkäynnin ohjaaja 3.)</i></p>	<p>Viestin välittäminen useamman kuin yhden kanavan kautta</p>
<p><i>Just se, että ymmärtää ja tulee ymmärretyksi, se on se pääpointti siinä. Varsinkin ihmiset, jotka on ollut vähemmän alalla, niin haluan rohkaista heitä, että vaan uskaltaa käyttää, eikä jää liian tarkkaan sitä miettimään, vaan käyttää tosissaan kuviakin. Kokeilee asioita ja sitten huomaa sen kokeilun kautta. (Koulunkäynnin ohjaaja 4.)</i></p>	<p>Uusien toimintatapojen kokeilu viestin välittämisessä Viestin välittäminen useamman kuin yhden kanavan kautta</p>
<p><i>Monesti ne tilanteet voi olla sellaisia, ettei niihin oo mitään yhtä oikeeta vastausta. Rohkeesti kokeilee ja tekee. (Koulunkäynnin ohjaaja 3.)</i></p>	<p>Uusien toimintatapojen kokeilu viestin välittämisessä</p>
<p><i>Käytän paljon pikapiirtämistä apuna ja se on tosi toimiva menetelmä mun mielestä. Ja sitten tietotekniikkaa voi nykyään hyödyntää paljon. IPadin kautta monenlaisia ohjelmia. Mahdollistaa sen, että kommunikoinnista on tullut vuorovaikutteisempaa. Ja valokuvat on tosi hyvänä tukena, jos perheet saa aktivoitua sillä tavalla siihen mukaan. Vaikka viikonloppukuulumisten kertominen tosi paljon helpompaa, jos Padilta löytyy muutama valokuva viikonlopusta, niin silloin saa heti jutun juuresta paljon paremmin. (Koulunkäynnin ohjaaja 3.)</i></p>	<p>Pikapiirtämisen käyttäminen viestin ymmärtämistä tukemaan Keskustelu kommunikointiohjelman avulla Valokuvien käyttö helpottamaan omien kuulumisten kertomista</p>
<p><i>Ja puheen tukena niinku viittomia, elein ja ilmein, vaikka ois puhuvia kavereitakin niin mahdollisimman monikanavaisesti. (Koulunkäynnin ohjaaja 4.)</i></p>	<p>Viestin välittämäinen useamman kuin yhden kanavan kautta</p>
<p><i>Tota huumorii mieltii, mun mielestä se on myös tosi tärkeä kyllä, vaikka moni saattais ajatella, että oppilaitten kaa selkokieltä käytetään, niin eihän sitä huumoria voi välissä. Kyllä se on monissa kohtaa aika toimiva. Täytyy muistaa siinä se, millä tasolla sitä huumoria viljelee. Se tavallaan se tunnelma pysyy semmonsena positiivisena, ja se on kauheen tärkeätä vuorovaikutustilanteissa. (Koulunkäynnin ohjaaja 3.)</i></p>	<p>Huumorin käyttö Positiivinen tunnelma</p>

Liitteen 2 taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

Liitteen 2 taulukko jatkuu edelliseltä sivulta.

<p>Vaatii tosissaan sitä harjoittelua ja toistoo samoissa tilanteissa, että sitten yleistämistä pitää harjoitella taas, että se [itsenäinen kommunikaatio] yleistyis. (Koulunkäynnin ohjaaja 4.)</p>	<p>Itsenäisen kommunikaation taitojen harjoittelu samoissa tilanteissa Itsenäisen kommunikaation taitojen harjoittelu</p>
<p>Vessaan menemistä haluttiin, että oppilas oma-aloitteisesti ilmaisis sen vessatarpeen. Sitten siinä oli tehty semmoinen ohjeistus, että pitää ilmoittaa tai kysyä lupa siihen ”Voinko mennä vessaan?” Ja hän kyllä oppi sen. Joka kerta nyt, kun hän menee vessaan, niin hän toistaa sen saman litanian ”Pitää kysyä aikuiselta lupa saako mennä vessaan,”. Ja hän saattaa sanoa tän siellä vessassa ollessaan. (Koulunkäynnin ohjaaja 3.)</p>	<p>Ohjeen antaminen siitä, kuinka vessaan menosta ilmoitetaan oma-aloitteisesti Ohjeen antaminen siihen, kuinka kysytään, voiko vessaan mennä</p>
<p>Palkinto tukemaan sitä motivaatio. Vaikka se itse juttu ei olis niin motivoiva, niin on, jos on motivoiva palkinto. (Koulunkäynnin ohjaaja 3.)</p>	<p>Palkinto lisäämään motivaatiota</p>
<p>Harjoitellaan [kommunikaation välineiden ja apuvälineiden käyttöä] ihan sitä opetusta koko ajan (...) Harjoitellaan opiskelutilanteissa ylipäättävänsä iPadin käyttöä ja erilaisia pelejä pelataan iPadin kautta ja käytetään fotokalenteria ja Book Creatoria ja monilla on niitä omia kommunikointiohjelmia siellä. Jutteluhetket päivittäin, missä harjoitellaan niiden käyttöä. (Koulunkäynnin ohjaaja 3.)</p>	<p>Kommunikaation välineiden ja apuvälineiden käytön harjoittelu osana koulun arkea</p>
<p>Opetuksessa pitkin päivää [harjoitellaan kommunikaation välineiden käyttöä]. (Koulunkäynnin ohjaaja 4.)</p>	<p>Kommunikaation välineiden ja apuvälineiden käytön harjoittelu osana koulun arkea</p>
<p>Mahdollisimman paljon pyrkii sitä puhetta tukemaan, koska se on se väline, mikä on koko ajan saatavilla, ja se on niin helppo. (Koulunkäynnin ohjaaja 4.)</p>	<p>Puheen käytön tukeminen</p>
<p>Matkassa kulkee just samanaikaisesti selkopuhe ja tukiviittomat, ku hänen kanssaan kommunikoidaan, mutta sitten vaaditaan sitä, että hän itse myöskin alkaisi viittoa enempi koska se on nopeampaa. (Koulunkäynnin ohjaaja 4.)</p>	<p>Viestin välittäminen useamman kuin yhden kanavan kautta Tukiviittomien käytön vaatiminen</p>
<p>Samoja kuvia, kun niissä kommunikointiohjelmissa on, sitten niitä joka paikkaan ja itse tykkään siitä [pikapiirtämisestä] tosi paljon sitä hyödyntää sitten nopeana ratkaisuna, jos ei sitä kuvaakaan heti oo siinä just sitä oikeeta. Ja kuvatarinoita, ne kulkee paljon, nää sosiaaliset kuvatarinat, että se on tärkeä semmoinen, kulkee koulun arjessa. (Koulunkäynnin ohjaaja 4.)</p>	<p>Kuvien laittaminen joka paikkaan Pikapiirtämisen käyttäminen viestin ymmärtämistä tukemaan Sosiaalisten kuvatarinoiden käyttäminen ymmärtämistä tukemassa</p>
<p>Hekin [oppilaat, joilla Aspergerin oireyhtymä] hyötyy valtavasti siitä sosiaalisista kuvatarinoista ja niistä kuvista tavallaan sen tukena, että pystyy jollakin tavalla kuvittamaan ja visualisoimaan sitä mitä yritetään opettaa tai kertoa. (Koulunkäynnin ohjaaja 3.)</p>	<p>Sosiaalisten kuvatarinoiden käyttäminen ymmärtämistä tukemassa</p>
<p>Palkkioiden käyttö voi joidenkin kohdalla olla tosi toimiva. Ja sit itse ajattelisin sen niin, että sillä pitää merkitystä, että siitä pitää tulla sille oppilaalle semmoinen olo, että hän pystyy vaikuttamaan oman elämän juttuihin. Niin kyllähän semmoinen lisää motivaatio tai lisää valintamahdollisuutta tai jollakin tavalla pystyy vaikuttamaan asioihin, niin se pitää jollakin tavalla tehdä näkyväksi heille. (Koulunkäynnin ohjaaja 3.)</p>	<p>Palkinto lisäämään motivaatiota Oman puheen merkityksellisyyden ja vaikutusvallan näkyväksi tekeminen</p>

Liitteen 2 taulukko jatkuu seuraavalla sivulla

Liitteen 2 taulukko jatkuu edelliseltä sivulta.

<p><i>Aikuisen tapa olla vastavuoroinen lapsen tai nuoren kanssa. Laitaako hän itsensä likoon niin sanotusti, tuleeko sille lapselle / nuorelle semmoista tunnetta, että se aikuinen on oikeesti kiinnostunut musta, ja osaa oikealla tavalla olla kannustava, mutta myös vaatia siinä, luovuttaako. Tavallaan, että ne on hyvin herkkiä, kirjon tyypit, aistimaan sitten. (Koulunkäynnin ohjaaja 4.)</i></p>	<p>Aito läsnäolo Kiinnostus lapsen asioihin Kommunikaatioon kannustaminen Kommunikaation vaatiminen</p>
<p><i>Sellastenkin autismikirjon kavereitten kaa, jotka ei kommunikoi ollenkaan, ja tuntuu, että se vastavuoroinen kommunikointi mil-lään tavalla on tosi haasteellista. Niin kyllä heidänki kaa pääsee välillä ihan mielettömiin yhteyksiin. Siinä ei välttämättä tarvi sa-noja. (Koulunkäynnin ohjaaja 3.)</i></p>	<p>Aito läsnäolo</p>
<p><i>Monesti me aikuiset ollaan liian hätäisiä ja ollaan tyrkkäämässä niitä vastauksia näitten kavereitten suuhun. (Koulunkäynnin oh-jaaja 3.)</i></p>	<p>Ajan antaminen vastaamiselle</p>
<p><i>Todellisuus on se, että aika harvoin hän on edes ymmärtänyt sitä ohjetta, mikä on suullisesti annettu. Eli pyritään tekemään struk-tuuria näkyväksi, ja kun hän osaa lukea, niin kirjoitetaan struk-tuuri, ja aika pienissäkin asioissa kirjoitetaan struktuuria. (Erytis-opettaja 3.)</i></p>	<p>Strukturi helpottamaan sen ymmärtämistä, mitä seuraavaksi tapahtuu Viestin välittäminen useamman kuin yhden kanavan kautta</p>
<p><i>Pyrin mahdollisimman tarkkaan struktuurin kaikille tuokioille, jotta se kommunikaatio ei tarvitse olla yhden kanavan kautta. (Erytisopettaja 3.)</i></p>	<p>Strukturi helpottamaan sen ymmärtämistä, mitä seuraavaksi tapahtuu Viestin välittäminen useamman kuin yhden kanavan kautta</p>
<p><i>Sosiaalisilla tarinoilla voisin käydä etukäteen hänen kanssaan läpi avun pyytämistä, että se missä kohdassa. (Erytisopettaja 3.)</i></p>	<p>Sosiaalisen tarinan avulla kerrotaan, milloin pyydetään apua</p>
<p><i>Aktiivisesti teeskennellään vähän pöllömpää ku ollaan, että hän tuottaisi edes sanoja ja puhumattakaan sitten lausetasoisesta puheesta. Ei tulkita hänen eleitään, joita kyllä osataan tosi hyvin tulkita, mutta että tavallaan pakotetaan hänet puhumaan, kun hän osaa jo sanatasolla ja sitten kuvien avulla myös lausetasolla. Näitä ollaan kyllä näissä ihan simppeleistä arjen toiminnoissa niin opetettu apua pyytämään. Ihan tämmöisiin simppeleihin ves-sakäynteihin tai "Lisää ruokaa" tai "Tarviin kansion" tai mitä hy-vänsä niin hän joutuu pyytämään sitä puheella. Niin tai liivi päälle ei hyväksytä enää, sitä että hän ojentaa liiviä meitä kohti vaan hänen täytyy sanoa se "Liivi" tai "Laita liivi" tai "Auta". (Eri-tyisopettaja 3.)</i></p>	<p>Teeskennellään, ettei ymmärretä eleitä tai ilmeitä apua pyydetessä Puheen vaatiminen apua pyydetessä</p>
<p><i>Kuvataulu on helppo siepata vaan ja helpompi saada lapsen katse kohdennettua. (Erytisopettaja 3.)</i></p>	<p>Viestin välittäminen useamman kuin yhden kanavan kautta Kuvataulun käyttäminen helpottamaan katseen kohdentamista</p>

Liitteen 2 taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

Litteen 2 taulukko jatkuu edelliseltä sivulta.

<p><i>Jos tämä lapsi tekee jonkun aloitteen eleellä, niin sitten lähin aikuinen pyrkii tulemaan apulaiseksi tai puheavustajaksi eli tämä avustaja antaa tavallaan mallit siinä, että mitä tämä lapsi sanoo, jotta hän saa sen minkä haluaa siltä aikuiselta ketä hän yrittää sit eleillä saada esimerkiksi auttamaan. Jos hän tulee mulle liivi kourassa ojentamaan liiviä, niin mä teeskentelen vaan tyhmää, että mitä sä haluat, kerro, mitä sä haluat, ja sitten siihen tulee joku toinen aikuinen, koska niitä aikuisia aina siellä pyörii, niin toinen aikuinen tulee sitten siihen antamaan sen mallin, että auta minulle liivi ja sitten tämä lapsi sanoo parhaansa mukaan sillä tavoin, lausetasoisia avunpyyntäisiä. (Erityisopettaja 3.)</i></p>	<p>Puheavustajan käyttäminen Teeskennellään, ettei ymmärretä eleitä tai ilmeitä Puheen vaatiminen apua pyydettyessä</p>
<p><i>Lapsi on aika pitkään luottanut siihen, että kaikki ympärillä olevat aikuiset tietää hänen eleistään jo, mitä hän haluaa, niin ei hän aina elämässään tule kohtaamaan aikuisia, jotka tietää mitä hän tarkoittaa, niin sitten se koko ajan on semmoisena pitkän tähtäimen tavoitteena siinä itsenäinen kommunikointi tilanteissa, jotka on hänelle tärkeitä omassa elämässään. (Erityisopettaja 3.)</i></p>	<p>Teeskennellään, ettei ymmärretä eleitä tai ilmeitä</p>
<p><i>Kaikki ne meidän kuvatarinat ja struktuurit ja kaikki on kommunikaation apuvälineitä ja niitä harjoitellaan päivittäin siinä arjessa, ei meillä mitään semmoista erillistä harjoitustuokio oo. Jatkuvasti käydään läpi ennakoiden ja jälkikäteen sitä, että mitä tulee tapahtumaan ja mitä mitä just tapahtui. (Erityisopettaja 3.)</i></p>	<p>Kuvatarinoiden ymmärtämisen harjoittelu arkisissa tilanteissa Strukturien ymmärtämisen harjoittelu arkisissa tilanteissa Viestin välittäminen useamman kuin yhden kanavan kautta</p>
<p><i>Kaikkien lasten kanssa, yksilö- tai yhteisiä tuokioita, niin mä käytän aina tukiviittomia [välistä poistettu tekstiä] Kun mä puhun, niin mä viiton, niin sitten musta tuntuu, että katsekontakti tulee helpommin silloin eli se on jo mun mielestä yksi apuväline se, että tämä käytän tukiviittomia ryhmätilanteessa. Se katseen kohdistaminen on vaikeampaa joka tapauksessa, kun ihmisten kasvoja on ympärillä enemmän, niin moni lapsi tarvitsee siinä jotain ekstraa ja ne tukiviittomat toimii siinäkin hyvänä apuna. (Erityisopettaja 3.)</i></p>	<p>Viestin välittäminen useamman kuin yhden kanavan kautta Tukiviittomien käyttäminen ymmärtämistä tukemassa Tukiviittomat auttavat huomion kohdistamisessa oikeaan henkilöön tilanteissa, joissa on useita henkilöitä</p>
<p><i>Hän vähän niin ku imitoi mua [kun viiton] siinä samalla. (Erityisopettaja 3.)</i></p>	<p>Viittomien oppiminen opettajan viittomista katsomalla</p>
<p><i>Hengaillaan ja katsotaan toisiamme ja puhutaan asioista mtikä kiinnostaa lasta. Siinä tulee niin älyttömän monenlaista semmoista tutustumista ja sitten siinä luodaan myös sitä tunnesidettä, se helpottaa kaikessa kommunikaatiossa mun mielestä. (Erityisopettaja 3.)</i></p>	<p>Keskustelu lasta kiinnostavista aiheista Tunnesiteen luominen</p>

Liite 3. Aineiston ryhmittely

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaisu
Keinot tukea kielten käyttötarkoitusten taitojen oppimista	Keinot tukea viestin tuottamista tai viestin tuottamisen taidon oppimista	Yleisiä keinoja tukea kaikenlaista viestin tuottamista tai viestin tuottamisen taidon oppimista	Antaa mahdollisuus kommunikoida omalla tavalla Kommunikaatioon kannustaminen Kommunikaation vaatiminen Tukiviittomien käytön vaatiminen Puheen mallittaminen Puheavustajan käyttäminen Olettamisen ja tulkitsemisen sijaan kommunikaation vaatiminen Teeskennellään, ettei ymmärretä eleitä tai ilmeitä, kun lapsi kommunikoi
		Keinoja tukea kyllä- ja ei-sanojen käyttöä tai kyllä- ja ei-sanojen käytön oppimista	Ruoan avulla kyllä/ei opettelu Pahan ruoan avulla ei-sanon käytön opettelu Muistipelin avulla kyllä/ei harjoittelu
		Keinoja tukea avun pyytämistä tai avun pyytämisen taidon oppimista	Kirjalliset ohjeet auttamaan avun pyytämistä koulutehtäviin Teeskennellään, ettei ymmärretä ilmeitä tai eleitä Auta-kortti helpottaa avun pyytämistä Puheen vaatiminen apua pyydetessä Arkinen tilanne ei etene ilman avun pyytämistä Aikuisilla yhdenmukaista toimintaa auta-kuvan käyttämisen harjoittelussa
		Keinoja tukea pyytämistä tai pyytämisen taidon oppimista	Pyytämistä harjoitellaan ruokailutilanteessa Tarpeeksi kiinnostava pyytämisen kohde Korkea motivaatio lähtökohta pyytämisen harjoitteluun
		Keinoja tukea kertomista tai kertomisen taidon oppimista	Kertominen, etten tiedä sinun ajatuksiasi Perusteluiden antaminen sille, miksi vuorovaikeus on tärkeää tässä tilanteessa Valokuvien käyttö helpottamaan omien kuulumisten kertomista Keskustelu lasta kiinnostavista aiheista Keskustelun aiheen pitäminen riittävän yleisellä tasolla vie keskustelua eteenpäin Olettamisen ja tulkitsemisen sijaan kommunikaation vaatiminen Keskustelu oppilaan mielenkiinnon kohteista Omista kokemuksista kirjoittaminen Apukysymysten avulla harjoitellaan ajan ja sään kertomista visuaalisesti Keskustelu kommunikointiohjelman avulla Kuvatuki helpottamaan kertomista

Liitteen 3 taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

Litteen 3 taulukko jatkuu edelliseltä sivulta.

		Keinoja tukea oman mielipiteen ilmaisua tai oman mielipiteen ilmaisun taidon oppimista	Oman mielipiteen ilmaisu osoittamalla
		Keinoja tukea vastaamista tai vastaamisen taidon oppimista	Ajan antaminen vastaamiselle Ei hoputeta vastausta odottaessa Ystävällinen kannustaminen vastaamiseen Vastaaminen tehdään mahdollisimman helpoksi
		Keinoja tukea kysymistä tai kysymisen taidon oppimista	Toimintaohjeen kysyminen puhekuplapohjan avulla Ohjeen antaminen siihen, kuinka kysytään, voiko vessaan mennä
	Keinot tukea viestin vastaanottamista tai viestin vastaanottamisen taidon oppimista	Yleisiä keinoja tukea viestin vastaanottamista tai viestin vastaanottamisen taidon oppimista	Viestin välittäminen useamman kuin yhden kanavan kautta Uusien toimintatapojen kokeilu viestin välittämisessä Pikapiirtämisen käyttäminen viestin ymmärtämistä tukemaan Kommunikointiohjelmat iPadilla helpottavat vuorovaikutuksellista kommunikointia Kuvien laittaminen joka paikkaan Sosiaalisten kuvatarinoiden käyttäminen ymmärtämistä tukemassa Tukiviittomat auttavat huomion kohdistamisessa oikeaan henkilöön tilanteissa, joissa on useita henkilöitä Tukiviittomien käyttäminen ymmärtämistä tukemassa Kuvataulun käyttäminen helpottamaan katseen kohdentamista Kuvien käyttäminen ymmärtämistä tukemassa
		Keinoja tukea päivästruktuurin ymmärtämistä tai päivästruktuurin ymmärtämisen taidon oppimista	Struktuurin ymmärtämisen harjoittelu arkisissa tilanteissa Struktuurin ymmärtämisen harjoittelu yhdessä katsomalla ja osoittamalla Struktuurin ymmärtämisen harjoittelu päivä- ja viikkostruktuurien sekä kuukausikalenterien käytön avulla Oman päivästruktuurin muokkaaminen Uuden struktuurikuvan merkityksen selittäminen Struktuuri helpottamaan sen ymmärtämistä, mitä seuraavaksi tapahtuu

Litteen 3 taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

Liitteen 3 taulukko jatkuu edelliseltä sivulta.

Keinot tukea itsenäistä kommunikaatiota tai itsenäisen kommunikaation taitojen oppimista	Keinot tukea kommunikaation aloitteellisuutta tai kommunikaation aloitteellisuuden taidon oppimista	<p>Itsenäisen kommunikaation taitojen harjoittelu samoissa tilanteissa</p> <p>Itsenäisen kommunikaation taitojen harjoittelu erilaisissa tilanteissa</p> <p>Sosiaalisen tarinan avulla kerrotaan, milloin pyydetään apua</p> <p>Aikuisen antaa vihjeen kommunikointialoitteen tekemisestä</p> <p>Kuvakortti kommunikointialoitteen tekemiseen pidetään näkyvillä ja helposti saatavilla</p> <p>Kuvallinen ohje kommunikointialoitteen tekemiseen pidetään näkyvällä paikalla</p> <p>Arkinen tilanne ei etene ilman avunpyyntöä</p> <p>Ohjeen antaminen siihen, kuinka vessaan menosta ilmoitetaan oma-aloitteisesti</p> <p>Kuvien esillä olo tukee kommunikaation aloitteellisuutta</p>
	Keinoja tukea kommunikaation kohdentamista tai kohdentamisen taidon oppimista	Kohdentamisen harjoittelu fyysisesti ohjaamalla
Keinot harjoitella kommunikaation välineiden käyttöä	Yleisiä keinoja kommunikaation välineiden käytön tukemiseen tai harjoitteluun	<p>Aikuisilla yhdenmukainen kommunikointimenetelmä kunkin lapsen kanssa</p> <p>Aikuisilla yhdenmukaista toimintaa kommunikaatio-ohjelman käyttämisen harjoittelussa</p> <p>Kommunikaation välineiden ja apuvälineiden käytön harjoittelu osana koulun arkea</p> <p>Kommunikaation apuvälineen käytön harjoittelu arjessa ohjaajan tukemana</p> <p>Kommunikaation apuvälinettä käytetään säännöllisesti oppitunnilla</p>
	Keinoja tukea puheen käyttöä tai harjoitella puheen käytön oppimista	<p>Puheen käytön tukeminen</p> <p>Puheavustajan käyttäminen</p> <p>Puheen mallittaminen</p>
	Keinoja tukea tukiviittomien käyttöä tai harjoitella tukiviittomien käytön oppimista	<p>Viittomien oppiminen opettajan viittomista katsoessa</p> <p>Tukiviittomien käyttäminen koulun arjessa</p>
	Keinoja tukea kuvien käyttöä tai harjoitella kuvien käytön oppimista	<p>Sosiaalisten kuvatarinoiden ymmärtämisen harjoittelu arkisissa tilanteissa</p> <p>Kuvakansion käytön harjoittelu</p> <p>Sen harjoittelu, miten sormella osoitetaan kuvaa</p>

Liitteen 3 taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

Liitteen 3 taulukko jatkuu edelliseltä sivulta.

<p>Keinoja lisätä motivaatiota kommunikaatiota kohtaan</p>			<p>Oman puheen merkityksellisyyden ja vaikutusvallan näkyväksi tekeminen Herkun pyytäminen motivoi Palkinto lisäämään motivaatiota Säännöllinen harjoittelu lisäämään motivaatiota kommunikoida kommunikaation apuvälineen avulla Keskustelun pysyminen turvallisissa aiheissa lisää motivaatiota Keskustelu oppilaan mielenkiinnon kohteista lisää motivaatiota Sopivan kommunikointitavan löytäminen lisää motivaatiota Mielekäs yhdessä tekeminen lisää motivaatiota kommunikoida Motivaatiota lisää se, ettei kommunikaatioon pakoteta</p>
<p>Kommunikaatiotaitojen kehitystä vahvistavat vuorovaikutusilmapiirit</p>			<p>Huumorin käyttö Rauhallinen kahdenkeskinen hetki helpottaa kommunikointia Positiivinen tunnelma Aito läsnäolo Kiinnostus lapsen asioihin Hetkeen pysähtyminen Tunnesiteen luominen</p>