



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU  
*Yhdessä enemmän*

# Autismikirjon lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Blomerus, Mira  
Mokki, Johanna  
Vähäsarja, Mari-Johanna

2016 Laurea

Laurea-ammattikorkeakoulu

# Autismikirjon lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Blomerus Mira,  
Mokki Johanna,  
Vähäsarja Mari-Johanna  
Sosiaali  
Opinnäytetyö  
Marraskuu, 2016

Blomerus Mira, Mokki Johanna, Vähäsarja Mari

### Autismikirjon lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Vuosi 2016 Sivumäärä 65

---

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää autismikirjon lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisen tapoja varhaiskasvatuksessa. Tarkoituksena oli myös selvittää miten autismikirjon lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemista tulisi kehittää ammattikasvattajien näkökulmasta. Tavoitteena oli kartoittaa yleisesti käytössä olevat menetelmät sekä kehitystarpeet niin, että autismikirjon lasten kanssa työskentelevät voisivat hyödyntää saatua tietoa omassa työssään.

Opinnäytetyö on kvalitatiivinen tutkimus, joka on luonteeltaan ihmisten näkemyksiä kartoittavaa ja vaikutuksia selvittävää ja näin ollen se tuki parhaiten opinnäytetyön tarkoitusta. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Yhteistyökumppanina toimi Espoon kaupungin Lakelan päiväkodin Pelimanni-ryhmä, jonka viittä työntekijää haastateltiin. Ryhmä koostuu täysin autismikirjon lapsista ja on ainoa laatuaan Espoossa. Opinnäytetyön aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia, joka oli aineistolähtöinen ja teoriaohjaava.

Opinnäytetyön teoreettisessa viitekehityksessä käsitellään autismikirjoa, vuorovaikutusta pääpainona sosiaalinen vuorovaikutus, kehityshäiriötä ja kuntoutusmenetelmiä. Sosiaalisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan tässä lapsen tapaa olla ja toimia yhdessä muiden ihmisten kanssa sekä lasten välistä toimintaa erilaisissa varhaiskasvatuksen ympäristöissä. Opinnäytetyössä tähän lasketaan kuuluvaksi sosiaaliset taidot, sosiaaliset suhteet sekä se, miten ollaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Useissa haastatteluissa puhuttiin vallitsevasta resurssipulasta ja jokaisen lapsen yksilöllisen tuntemisen tärkeydestä. Nämä asiat ovat ristiriidassa keskenään, etenkin erityisryhmässä, jossa juuri yksilöllinen tukeminen on erityisen tärkeää. Haastatteluista nousi esiin myös työntekijöiden puolustava kanta autismikirjon lapsia kohtaan, jonka taustalla saattaa olla yhteiskunnan voimakas jakautuminen normeihin ja niiden ulkopuolelle jääviin. Tämä kahtiajako vahvistaa normin ulkopuolelle jäävien osallisuuden kokemuksen heikkenemistä sekä syrjäytymistä yhteiskunnasta.

Tutkimuksessa tärkeimmiksi tuen muodoiksi autismikirjon lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisessa nousivat ohjattu toiminta, vuorovaikutuksen eri ominaispiirteet, arjen tilanteet, aikuisen rooli, lapsilähtöisyys ja sosiaalinen vuorovaikutus. Tavat tukea autismikirjon lapsia ovat hyvin aikuisjohtoisia ja tämä näkyi myös opinnäytetyön kehittämiskohteissa. Kehittämiskohteina nähtiin lapsilähtöisyys, tietotekniikan hyödyntäminen, tiedonkulku, integraatio, uutta kokeileva työote, valmistautuminen tulevaan elämään ja varhaiskasvatuksen yhteistyö koulumaailman kanssa.

Asiasanat: autismikirjon häiriö, autismi, sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen, autismikuntoutus, varhaiskasvatus

Blomerus Mira, Mokki Johanna, Vähäsarja Mari-Johanna

**Support for autistic children's social interaction in early childhood education**

Year	2016	Pages	65
------	------	-------	----

---

The purpose of this thesis was to find out about ways to support the social interaction of the children with autism spectrum from the point of view of early childhood education. The other purpose was to find how to improve the support from the point of view of professional pedagogues. The objective was to chart the common methods and developmental needs in order to help people working with children with autism spectrum disorder.

The thesis is a qualitative study, which aims to chart people's views and find out influences, therefore the approach supported the objective of thesis the best. The method of data collection was individual theme interview. The working life partner was the autism group in Lakela nursery in Espoo. Five employees were interviewed. The nursery is attended only by children with autism spectrum and it is the only one of its kind in Espoo. The data was analysed with inductive and theory-guided content analysis.

In the theoretical framework of the thesis in autism spectrum is discussed as well as interaction with the focus on social interaction, developmental disorder and rehabilitation methods. Social interaction refers to a child's way of being with other people and the activities amongst the children in different kinds of early childhood settings. In the thesis essential social skills, social relationships and one's ways of interacting are included in the concept of social interaction.

In many interviews the topics of the shortage of resources and the importance of individually know every child were introduced. These ideas are in conflict with each other especially in special groups where individual support would be extremely important. The employees' protective attitude toward the children with autism spectrum also emerged in the interviews. In the background might be the strong splitting of society to norms and those who stay outside of them. This splitting strengthens an individual's experience of declining involvement and increasing social exclusion.

Supervised activities, different features of interaction, everyday situations, the role of an adult, sensitivity and social interaction were found to be the most important methods of supporting the social interaction of the children with autism spectrum. The methods of support were very adult-led and this was apparent also in the development of the objectives of the thesis: child-centred approach, utilization of information technology, communication, integration, experimental approach, preparing for the future and co-operation between early childhood education and school also emerged in the interviews.

Keywords: autism spectrum disorder, autism, supporting social interaction, autism rehabilitation, early childhood education

## Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Autismikirjon häiriö.....	7
2.1	Autismikirjon diagnosointi.....	9
2.2	Rettin oireyhtymä.....	10
2.3	Disintergratiivinen kehityshäiriö.....	11
2.4	Aspergerin oireyhtymä.....	11
2.5	Epätyypillinen autismi ja autismi.....	11
3	Autismikirjon lapsen kehitykselliset haasteet varhaislapsuudesta kouluikään.....	12
3.1	Autismikirjon lapsen kielellinen kehitys.....	13
3.2	Autismikirjon lasten sosiaaliset vaikeudet.....	16
3.3	Sensorisen integraation vaikeudet autismikirjon lapsilla.....	18
4	Sosiaalinen vuorovaikutus.....	19
5	Autismikirjon lapsi varhaiskasvatuksessa.....	20
5.1	Autismikirjon lapsen kuntoutus.....	21
5.2	Autismikirjon lapsen arjessa tukemiseen käytettyjä menetelmiä.....	23
6	Yhteistyökumppani Lakelan oppimiskeskus.....	24
7	Opinnäytetyön toteutus.....	25
7.1	Opinnäytetyön tarkoitus ja rajaus.....	26
7.2	Tutkimusmenetelmät.....	28
7.3	Analyysimenetelmä.....	29
8	Tulokset.....	30
8.1	Autismikirjon lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen varhaiskasvatuksessa.....	31
8.2	Varhaiskasvatuksen käytänteiden kehittäminen autismikirjon lapsen tukemiseksi 40	
9	Pohdinta.....	44
9.1	Opinnäytetyön merkitys ja yleinen pohdinta.....	44
9.2	Jatkotutkimusehdotukset.....	46
9.3	Eettisyys ja luotettavuus.....	48
	Lähteet.....	54
	Liitteet.....	56

## 1 Johdanto

Tämä opinnäytetyö käsittelee autististen lasten sosiaalisenvuorovaikutuksen tukemisen tapoja ja menetelmiä varhaiskasvatuksessa sekä miten sosiaalisenvuorovaikutuksen tukemista tulisi kehittää. Työelämän yhteistyökumppanina toimi Lakelan oppimiskeskuksen autistisille lapsille suunnattu Pelimannit-ryhmä, joka toimii Espoon keskuksen alueella. Vuorovaikutuksen laajan merkityksen ja moniulotteisuuden vuoksi olemme valinneet tutkimuksemme tarkastelunäkökulmaksi sosiaalisen vuorovaikutuksen. Sosiaalisella vuorovaikutuksella tarkoitamme tässä tutkimuksessa lapsen tapaa olla ja toimia yhdessä muiden ihmisten kanssa sekä lasten välistä toimintaa erilaisissa varhaiskasvatuksen ympäristöissä. Mielestämme tähän kuuluvat olennaisesti sosiaaliset taidot ja sosiaaliset suhteet sekä vuorovaikutustilanteet muiden kanssa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ulkopuolelle olemme rajanneet esimerkiksi kommunikointia tukevat välineet sekä oppimisympäristön. Kuitenkin sivuamme näitäkin jonkin verran tietoperustasamme, sillä näiden vaikutus toisiinsa on olennainen ja liittyvät autismikirjon lapsen vuorovaikutukseen voimakkaasti.

Kiinnostuksemme valitsemaamme aiheeseen lähti, kun tutustuimme Löppösen ja Tuonoson opinnäytetyöhön (2003), joka käsitteli keinoja ja välineitä kohdata autistinen lapsi. Olemme aiemmin jo olleet tekemisissä autismikirjon henkilöiden kanssa ja tieto siitä, että autismikirjioon kuuluvilla keskeisimpiä piirteitä ovat vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa, sekä haasteet oppia arkisia taitoja ja kehittää omatoimisuutta, (Avellan & Lepistö 2008, 9) sai meidät pohtimaan, mitä erilaisia keinoja on tukea autististen henkilöiden sosiaalista vuorovaikutusta ja tätä kautta myös kykyä omatoimisuuteen. Näiden taitojen hallinta voisi myös mahdollistaa elämänlaadun kohenemisen sekä tarjota onnistumisen ja pätevyyden kokemuksia. Rajasimme opinnäytetyön koskemaan juuri varhaiskasvatusta ja sen henkilöstön kokemuksia. Ajatuksen taustalla on myös tieto laadukkaasta varhaiskasvatuksesta tärkeydestä lapsuudessa ja varhaisen tuen merkityksestä yhteiskunnassa, jossa juuri näistä ollaan karsimassa. On myös muistettava, että kyseessä on elinikäinen kehityshäiriö, johon ei ole parannuskeinoja, mutta kuntoutuksella autistisen henkilön kehitykseen voidaan vaikuttaa huomattavasti. (Avellan & Lepistö 2008, 9.) Myös tämä vaikuttaa tutkimuksemme merkityksellisyyteen autismikirjon lapsen ja tämän kasvattajien kannalta.

Tutkimuksemme tietoperusta käsittelee autismikirjon häiriötä yleisesti, mutta pääpaino siinä on varhaislapsuudessa. Käsittelemme autismikirjon lasten kehityksellisiä haasteita ja kuntoutusta, kuntoutuksessa painotamme myös varhaiskasvatusympäristön merkitystä sekä varhaiskasvatuksen asemaa ja avaamme lyhyesti yleisimmin käytettyjä kuntoutusmenetelmiä. Määrittelemme myös, mitä kaikkea on vuorovaikutus, miksi autismikirjon lapset tarvitsevat siinä tukea ja mikä merkitys vuorovaikutuksella on ihmisen kasvussa ja kehityksessä. Laajalla tietoperustalla olemme pyrkinneet selventämään paitsi tutkimuksemme taustoja, myös sen tarpeel-

lisuutta ja merkitystä. Tietoperustan avulla saa myös hyvän käsityksen autismikirjon häiriöiden monimuotoisuudesta, miten kyse ei ole homogeenisestä ryhmästä vaan joukosta hyvin erilaisia lapsia, joiden tuen tarve vaihtelee huomattavasti ja jotka tulisi määritellä ensisijaisesti näiden persoonan kautta, ei oireyhtymän.

Autismikirjon häiriöihin liittyvään diagnosointiin on tulossa muutoksia, jotka ovat tämän hetken tiedon valossa astumassa voimaan vuonna 2018. Muutoksen seurauksena nykyisen ICD-10 tautiluokituksen mukaiset erilliset laaja-alaiset kehityshäiriöt (autismi, aspergerin oireyhtymä, epätyypillinen autismi, disintegratiivinen kehityshäiriö) poistuvat. Erillisten luokitusten tilalle tulee yksi kaikki nämä kattava sateenvarjodiagnoosi "autismikirjon häiriö". Rettin oireyhtymä puolestaan siirretään pois autismikirjon häiriöiden joukosta, sillä se on x-kromosomissa tapahtuvien muutosten seuraus. Muutoksen tavoitteena on selkeyttää autismikirjon häiriön diagnosointia. Aiemmin eri autismediagnoosien rajat ovat jääneet epäselviksi ja eri henkilöt ovat samoilla oireilla voineet saada eri diagnoosin. Koska uusi ICD-11 luokitus on vielä luonnosvaiheessa, ei tulevista uudistuksista voida vielä antaa kattavasti tietoa. (Autismi- ja Aspergerliitto ry 2016b.) Olemme tässä opinnäytetyössä eritelleet lyhyesti autismikirjon häiriöiden muotoja niiden nykyisten diagnosoitukriteerien mukaan. Lisäksi liitteistä löytyy suomalaisen tautiluokituksen mukainen taulukko vielä käytössä olevista diagnosointi luokituksista. Olemme kuitenkin pyrkineet ottamaan tulevan muutoksen huomioon käyttämällä uutta termistöä sekä huomioimalla tulevat muutokset pohdinta-osuudessamme.

## 2 Autismikirjon häiriö

Autismikirjon häiriö on neurobiologinen kehityshäiriö, joka vaikuttaa laaja-alaisesti lapsen sosiaaliseen, toiminnalliseen sekä älylliseen kehitykseen (Avellan & Lepistö 2008, 9). Autismikirjoon kuuluu hyvin erilaisia kehityshäiriöitä, joten toiminnallinen ja älyllinen taso vaihtelevat huomattavan paljon (Kerola, Kujanpää & Timonen 2009, 23). Neurobiologisissa tutkimuksissa ei ole havaittu yhtä ainuttakaan selittävää tekijää autismikirjon häiriöille vaan se liittyy useiden aivoalueiden toiminnallisiin poikkeavuuksiin. Autismikirjon henkilön ongelmien vaikeusaste voi vaihdella voimakkaastikin eri ikäkausina niiden yksilöllisestä ilmiasusta aina lievästä vaikeaan. Kyseessä on kuitenkin aina elinikäinen kehityshäiriö, johon ei ole parannuskeinoja, mutta kuntoutuksella autismikirjon henkilön kehitykseen voidaan vaikuttaa huomattavasti. (Avellan & Lepistö 2008, 9.)

Ilmiönä autismikirjon häiriö on tunnettu jo 1940-luvulta asti. Tänä päivänä kansainvälisessä tautiluokituksessa (ICD) luokitellaan vielä autismi, aspergerin oireyhtymä, rettin oireyhtymä, disintegratiivinen kehityshäiriö ja epätyypillinen autismi omalla ICD-diagnoosikoodilla, tulevaisuudessa erilliset diagnoosit pyritään yhdistämään yhden sateenvarjodiagnoosin alle "autismikirjon häiriö". (Autismi- ja Aspergerliitto 2016.) Autismikirjojen esiintyvyydeksi on arvioitu 0,6-0,7% ja eri muotoja ilmene pojilla huomattavasti tyttöjä enemmän. Sukupuolijakauma

onkin 3-4:1. Pitkäaikaisseurannoissa autismikirjon häiriöiden esiintyvyys on lisääntynyt, minkä taustalla uskotaan olevan kriteerien vaihtuminen ja yleisen tietoisuuden lisääntyminen, mutta myös lievempien muotojen tunnistaminen vaikuttaa tähän todennäköisesti. (Pihko, Haataja & Rantala 2014, 83.)

Autismikirjon lapsen on vaikea oppia monia arkisia taitoja ja omatoimisuuden kehittyminen vaatii usein aikuisen jokapäiväistä ohjausta (Avellan & Lepistö 2008, 9). Kaikkiin autismikirjooon kuuluviin oireyhtymiin sisältyy jonkinlaista samankaltaista käyttäytymistä. Tyypillisesti tämä tarkoittaa aistimusten erilaisuutta, outoja käyttäytymismuotoja ja ongelmia vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa. (Kartio 2010, 110.) Autismikirjon häiriö määritellään arvioiden autismikirjon henkilön käyttäytymistä suhteessa normaaliin kehittymiseen tiettyinä ikäkausina (Yeung-Courchesne & Courchesne 1997). Gillberg & Coleman (2000, 6-12) ovat määritelleet yhdeksi autismikirjon kriteeriksi rajoittuneen ja toistavan käyttäytymisen eli käyttäytymismallit. Autismikirjon henkilöt voivat olla toisiinsa verrattuina hyvinkin erilaisia; toiset ovat käyttäytymiseltään vauhdikkaita ja omaehtoisia kun taas toiset viihtyvät omissa oloissaan ja ovat syrjään vetäytyviä. Kehitystaso, sosiaaliset taidot ja puheen kehitys voivat olla varsin eri tasolla suhteessa ikätasoon, kun taas kognitiiviset taidot voivat olla ikätason mukaisia tai poiketa siitä huomattavasti. Usein autismikirjossa esiintyvät oireet ovat moniulotteisia ja esiintyvät samanaikaisesti eri kehityksen alueilla, kaikki oireet voivat olla joko lieviä tai vaikeita. (Pihlaja & Viitala 2004, 352-353.)

Kerolan ym. (2009) mukaan autismikirjon kognitiivista kehitystä voidaan tarkastella ja ymmärtää kolmen eri teorian kautta. Ensimmäinen näistä on mielen teoria, jonka mukaan autismikirjon henkilön on vaikea käsittää toisen ihmisen mieltä, tunteita ja ajatuksia. Koherenssiteorian mukaan puolestaan autistinen henkilö havaitsee ympäristönsä yksityiskohtia, mutta ei näissä havainnoissaan ja ajattelussaan kykene muodostamaan kokonaisuuksia. Kolmas teoria käsittelee autistisen ihmisen vaikeuksia ohjata omaa toimintaansa, kyseessä on eksekutiivinen teoria ja sen mukaan autismikirjon perusongelmat kehittyvät oppimisen myötä erilaisiksi autistisiksi käyttäytymismuodoiksi. (Kerola ym. 2009, 23-24.) Myös Kartio (2010, 110-111) esittelee näiden kolmen teorian kautta sitä, miten autismikirjon henkilön aistien toiminta sekä ajattelu poikkeavat totutuista kaavoista. Hänen mukaansa kaikki nämä ulottuvuudet vaikuttavat oleellisesti siihen, miten autismikirjon henkilö on vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Autismikirjon häiriöön liittyvät oudot käyttäytymispiirteet saattavat haitata yksilön normaalia vuorovaikutusta ja kehittymistä. Käyttäytymiseen liittyvät yleisimmin toistuva käsien heiluttelu, omaperäinen ääntely, esineiden järjestelyyn juuttuminen tai samojen liikeratojen jatkuva toistaminen, jotka johtuvat usein siitä, että henkilö yrittää luoda itselleen turvallisuuden tunnetta tai yrittää selviytyä uusista epävarmoista tilanteista. Mitä ilmeisimmin monet autismikirjon piirteet ovat lähtöisin aistitiedon jäsentymisen poikkeavuudesta. Kuitenkin jo-



kaisen autismikirjon henkilön käyttäytymismuoto on yksilöllinen. Autismikirjon henkilöt kokevat usein epätavallisia sensorisia ärsykeitä, joita ilmenee auditiivisten, visuaalisten, taktilisten sekä vestibulaaristen aistimusten alueella ja makuaistiin liittyen. Poikkeavuutta esiintyy myös sensoristen ärsykkeiden vastaanotossa ja aktivaatiossa. Autismikirjon henkilöllä saattaa ilmetä syömis- ja unihäiriöitä, aggressiivisuutta sekä itseä ja muita vahingoittavaa käyttäytymistä. (Pihlaja & Viitala 2004, 354.) Tyypillistä autismikirjon henkilölle on myös yliherkkä ja valikoiva kuulo sekä poikkeava tuntoaisti kokemus (Kerola ym. 2009, 15-16). Kuulon ollessa yliherkkä autistinen henkilö saattaa reagoida ääniin huutaen tai käsiä korvillaan pitäen, hän saattaa hakea voimakkaita makuaistimuksia syömällä vahvan makuisia ruoka-aineita tai vaatteiden saumat tai erilaiset kangaslaadut saattavat häiritä tuntoaistimusta (Pihlaja & Viitala 2004, 354).

Autismikirjon oirekuvaan kuuluu, että sosiaalinen toimintakyky, kieli- ja leikki ovat huomattavan poikkeavia ja epäsuhteessa yleiseen kehitykseen (Linna 2004, 290). Usein ongelmat ilmenevät vastavuoroisessa sosiaalisessa käyttäytymisessä, jolloin autismikirjon henkilö ei reagoi ympäriltä tuleviin viesteihin niin, että ne vaikuttaisivat jollakin tavoin hänen omaan käyttäytymiseensä. Vaikeudet sosiaalisessa kehityksessä ilmenevät autismikirjon häiriössä esimerkiksi niin, että henkilö ei näytä katsovan toisia ihmisiä kohti, hän suhtautuu heihin kuten esineisiin ja saattaa jopa vaikuttaa välinpitämättömältä ja kylmältä. Tämä on merkki sosiaalisten taitojen puutteesta. Autismikirjon henkilölle tyypillistä käyttäytymistä on, että hän oleskelee yksin, erillään muista ja näyttää olevan omassa maailmassaan, vaikka todellisuudessa olisikin hyvin lähellä ja läsnä. (Kerola ym. 2009, 15-16.)

## 2.1 Autismikirjon diagnosointi

Autismikirjon häiriöiden diagnosointi perustuu ICD-10-tautiluokituksen, International Classification of Diseases, jossa on vielä autismi, aspergerin oireyhtymä, rettin oireyhtymä, disintegratiivinen kehityshäiriö ja epätyypillinen autismi omina diagnoosi koodeina, näillä näkymin 2018 vuonna diagnoosit yhdistetään yhden sateenvarjodiagnoosin alle "autismikirjon häiriö" (Autismi- ja Aspergerliitto 2016b). Diagnosointi tapahtuu yleensä moniammatillisessa työryhmässä. Diagnostiikkaa varten tarvitaan tarkka anamneesi ja arvio henkilön leikkitaidoista, kykyprofiilista, kommunikaatiosta, vuorovaikutuksesta ja aistitoiminnasta. Tärkeänä osana on lastenneurologinen arvio, arvioinnin apuna käytetään erilaisia haastatteluja sekä havainnointimittareita. Neurologisissa tutkimuksissa on tärkeä arvioida mahdolliset oireyhtymäpiirteet ja -löydökset sekä somaattiset ongelmat rajaten pois mahdolliset muut sairaudet. (Pihko ym. 2014, 85.) Autismikirjon häiriöitä määritellään aina suhteessa ikätason mukaiseen käyttäytymiseen noin 2-3 vuoden iässä. Tällöin kiinnitetään yleensä huomiota puheen ja muiden vuorovaikutustaitojen poikkeavuuteen tai puutteeseen, mutta joskus autistiset käyttäytymispiirteet ovat nähtävillä jo ennen lapsen ensimmäistä ikävuotta. Tavallista on myös, että lapsi kehittyy aluksi normaalisti, mutta 1 ½-2 vuoden iässä hän alkaa menettää oppimiaan sosiaalisia ja kie-

lollisia taitoja. (Avellan & Lepistö 2008, 9.) Seurannassa diagnoosi voi tarkentua ja on tyypillistä, että myöhemmin autismikirjon häiriön kriteerit täyttyvätkin, vaikka alussa kriteerit eivät olisi kokonaan täyttyneet. Vaikka kriteerit eivät alussa täyttyisikään, on henkilön kannalta suositeltavaa, että tarpeelliset tukitoimet ja mahdollinen kuntoutus aloitettaisiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa oireiden havaitsemisen jälkeen. (Pihko ym. 2014, 85.) Liitteistä löytyy Suomalaisen tautiluokitus ICD-10:n mukaiset diagnosikriteerit tyypillisille autismikirjon häiriöille (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2012, 289-298).

Autismikirjon moninaisuuteen liittyvät myös mahdolliset liitännäisdiagnoosit ja -ongelmat. Näiden arviointi ja huomiointi auttavat kuntoutuksen ja tukitoimien suunnittelussa, liitännäisongelmat voivat olla enemmän arkea kuormittavia ja ongelmia aiheuttavia, mitä varsinaiset autistiset piirteet yksinään. Tavallisimpia liitännäisdiagnooseja ovat mm. eriaistiset kehitysvammat, ADHD-tyyppiset oireet, syömisongelmat ja psykiatriset oireet. (Pihko ym. 2014, 85.) Autismikirjon henkilöistä noin kaksi kolmasosaa on kehitysvammaisia. Mitä vaikeampi autismikirjon häiriö on, sitä vaikeampi on luoda luotettavaa kehitystason arviointia, erityisen haastavaa voi olla arvioida alle kouluikäisten lasten kehitysvammaisuutta heidän epätasaisen kykyrakenteensa vuoksi. Noin joka kolmannella tai neljännellä kehitysvammaisella on arvioitu olevan eriaistisia autismikirjon piirteitä, esimerkiksi downin syndroomaa sairastavista noin 10 prosentilla on todettu autistisia piirteitä. Mitä korkeampi kehitysvammaisuus, sitä korkeampi on myös epilepsian riski. Autismikirjon häiriöissä epilepsiaa esiintyy noin 10-20 prosentilla ja useimmiten se puhkeaa alle kouluikäisenä tai murrosiässä. Erilaiset tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteet ovat tavallisia autismikirjon häiriöissä ja monilla esiintyy myös ahdistuneisuutta sekä pakko-oireita. (Pihko ym. 2014, 85-86.)

## 2.2 Rettin oireyhtymä

Rettin oireyhtymässä on kyse geneettisestä kehityshäiriöstä, jonka kliininen kuva vaihtelee. Kuitenkin se poikkeaa muista autismikirjon häiriöistä siinä, että sitä pääosin esiintyy vain naisilla. Oireet alkavat esiintyä tyypillisesti 6-18 kuukauden iässä, jolloin päänympäryksen kasvu myös hidastuu. Noin yhden vuoden iästä eteenpäin oireet puhkeavat kunnolla esiin, jonka jälkeen kehitys taantuu nopeasti. Tyypillinen oire on käsien tarkoituksenmukaisen käytön väheneminen ja lopulta kokonaan loppuminen. Tämän tilalla ilmenee käsien voimakasta maneerista liikettä, kuten käsien yhteen hieromista, taputtelua tai pyörittämistä. Myös kommunikatiotaidot lähtevät taantumaan ja usein tämän rinnalla ilmenee sosiaalista vetäytymistä ja ärtyisyyttä. Ennen selviä taantumisen merkkejä ja käsistreetypioita, voidaan alkuvaiheessa epäillä lapsuusiän autismia. Rettin oireyhtymää sairastavista osa ei koskaan opi kävelemään ja lopuilla liikkumisessa on dyspraksiaa tai apraksiaa, liikkuminen on pysähtelevää, leveäraiteista ja töpöttelevää. Diagnoosia tukevia kriteereitä ovat myös unihäiriöt, hampaiden narskuttelu, ääreisverenkierron häiriöt ja poikkeava lihasjänteisyys, kuin myös kasvu- ja hengityshäiriöt. Rettin oireyhtymään liittyy usein myös ilman nielemistä, ummetusta, vähentynyttä kipu-

vastetta ja nauru- tai huutokohtauksia. Noin 60 prosentilla ilmenee myös epilepsiaa. (Pihko ym. 2014, 89.)

### 2.3 Disintergratiivinen kehityshäiriö

Disintegratiivinen kehityshäiriö ilmenee lapsen kehityksen alkaessa taantua ja jo saavutettujen taitojen kadotessa. Tyypillisesti lapsi kehittyy normaalisti noin 3-4-vuotiaaksi asti ja noin vuoden kestävän taantumiskauden jälkeen lapsen tila vakiintuu muistuttamaan lapsuusiän autismia. Disintegratiiviselle kehityshäiriölle tyypillisiä ominaispiirteitä ovat puutteet sosiaalisissa taidoissa sekä kommunikaatiokyvyssä, motoristen taitojen heikkeneminen, levottomuus ja ylivilkkaus kuten myös virtsarakon ja suolen hallinnan menetys. (Autismi- ja Aspergerliitto ry 2016a.)

### 2.4 Aspergerin oireyhtymä

Aspergerin oireyhtymän oireita on kuvattu ensimmäisen kerran jo 1940-luvulla, mutta paremmin se on tullut tunnetuksi 1990-luvulla. Sen esiintyvyydeksi on arvioitu noin 0,4% ja se on pojilla jopa 4-5 kertaa yleisempää. Tätä on pyritty selittämään sillä, että usein tyttöjen erityiskiinnostuksen kohteet ovat poikia tavanomaisempia ja siksi oireisiin ei välttämättä kiinnitetä tyttöillä huomiota yhtä paljon, mitä pojilla. Usein myös rajanveto aspergerin oireyhtymän ja toisaalta normaaliksi nähdyn käyttäytymisen välillä ei aina ole helppoa ja selkeää. Aspergerin oireyhtymään liittyvät oireet ovat selkeimmillään noin kahdeksanvuoden iässä ja verrattuna lapsuusiän autismiin löytyvät selkeimmät erot kielellisessä ja kognitiivisessa kehityksessä, joissa ei aspergerin oireyhtymässä ole merkittävää yleistä viivettä. Nämä oireet tulevat myöhemmällä iällä esille, kun sosiaaliset vaatimukset ylittävät henkilön rajalliset kapasiteetit eli yleensä jo koulun alettua. Suurimmat ongelmat ilmenevätkin tavallisesti saman ikäisten kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kielellisellä alueella ilmaisut voivat olla omaperäisiä ja ymmärtäminen jokseenkin konkreettista. Ilmeiden ja eleiden käyttämisessä sekä tunnistamisessa on usein paljonkin haasteita, kuin myös kasvojen ja tunnetiloista kertovien kasvonilmeiden tunnistamisessa. Myös asettuminen toisen asemaan on työlästä. Oirekuvaan voivat kuulua myös erityiskiinnostuksen kohteet, motorisia maneeereita ja rutiinisidonnaisuutta. Kuitenkin asperger-henkilö voi opiskella menestyksekkäästi, jos hänen erityistarpeensa osataan ottaa huomioon esimerkiksi rauhallisena oppimisympäristönä. Asperger-henkilöillä esiintyy myös erityislahjakkuutta. (Pihko ym. 2014, 88-89.)

### 2.5 Epätyypillinen autismi ja autismi

Usein autisikirjon häiriöistä puhuttaessa tarkoitetaan lapsuusiän autismia (Kerola ym. 2009, 26). Lapsuusiän autismi on autisikirjon häiriöiden laaja-alaisin muoto ja se määritellään aina suhteessa ikätason mukaiseen käyttäytymiseen, kuten muutkin autisikirjon häiriöt. Yleensä poikkeavuutta lapsen kehityksessä havaitaan jo vauvaiässä ja lapsuusiän autismi tuleekin sel-

keästi esille jo ennen lapsen kolmatta ikävuotta. Diagnosointi voi kuitenkin tapahtua myöhemmälläkin iällä, vaikka oireet olisivat näkyvillä jo varhaisemmassa vaiheessa. Lapsuusiän autismissa oireet ovat autismikirjon häiriöiden tyypillisimpiä; puutteita vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa, toistuva ja kaavamainen käytös. Epätyypillinen autismi muistuttaa lapsuusiän autismia monella tapaa, mutta siinä oireiden alkamisikä on huomattavasti myöhäisempi. Oleellinen ero on myös se, ettei ongelmia aina ilmene kaikilla autismikirjon henkilöille tyypillisillä pääalueilla eli kommunikoinnissa, vastavuoroisessa toiminnassa ja käyttäytymisessä vaan vain osassa näistä (Pihlaja & Viitala 2004, 355).

### 3 Autismikirjon lapsen kehitykselliset haasteet varhaislapsuudesta kouluikään

Varhaislapsuus on voimakkaan oppimisen, kehittymisen ja kasvamisen aikaa ja varhaislapsuudessa tapahtuva kehitys onkin perusta kaikelle myöhemmin opeteltaville taidoille ja tiedoille (Nurmi ym. 2014, 22-23). Varhaislapsuuden jokainen vuosi onkin erityisen merkittävää aikaa yksilön kehitykselle. Kehitystä tarkastellaan perinteisesti fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen osa-alueen kautta, kuvaten kokonaiskehityksen perustaa. Osa-alueet ovat sidoksissa toisiinsa ja muutos yhdellä osa-alueella vaikuttaa muihin osa-alueisiin. Näin ollen kehitys on aina kokonaisvaltaista sekä dynaamista ja yhden osa-alueen kehitys edistää myös muiden alueiden kehitystä ja päinvastoin. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 30, 77.) Ensimmäisen elinvuoden aikana tapahtuva kehitys on laajempaa kuin missään myöhemmässä ikävaiheessa. Keskushermoston kehittyminen mahdollistaa aistitoimintojen tarkentumisen, taidot havaita ja tunnistaa asioita laajenevat, kommunikaatio lasta hoitavien aikuisten kanssa käynnistyy ja sosiaaliset siteet lujittuvat. Lapsi alkaa valveilla ollessaan suuntautua aktiivisesti ympäristöönsä ja lapsen pyrkiessä kohti jäsentynyttä toimintaa, rakentuu myös perusta lapsen minätietoisuudelle eli kuva itsestä aktiivisena toimijana. Aivojen muovautuvuus sekä alttius uusien asioiden omaksumiselle ovat alle 3-vuotiaana poikkeuksellisen suurta. Lapsen luottamus häntä hoivaaviin aikuisiin puolestaan luo perustaa ympäristön tutkimiselle, oppimiselle sekä sosiaaliselle ja emotionaalille kehitykselle. Ympäristön merkitys on suuri ja koska aikuiset muokkaavat omalla toiminnallaan lapsen elinympäristöä, on heidän tärkeää tietää, miten lapsen kehitys etenee, mitkä ovat sitä edistäviä tai hidastavia tekijöitä ja miten lapsen kehitystä voidaan tukea. (Nurmi ym. 2014, 22-23.)

Lähes kaikkien lapsuusiässä ilmenevien poikkeavuuksien oireet vaihtelevat voimakkaasti iästä riippuen ja tämä koskee myös autismikirjon häiriöitä. On olemassa vain vähän dokumentoituja havaintoja autismikirjon lapsen ensimmäiseltä ikävuodelta, mutta yleisluontoisina oireina voidaan jo tässä iässä pitää aloitteettomuutta, unihäiriöitä, yliaktiivisuutta ja syömishäiriöitä, jotka myös usein herättävät ensimmäisiksi huomiota. Katseen poikkeavuutta, vuorovaikutuksen puutetta, pidetään kuitenkin selvimpinä oireina autismikirjon häiriöstä. Ensimmäisen ikävuoden lopulla alkavat etenkin lapsen passiivisuus, sekä välinpitämättömyys ympäristöä kohtaan. Tyypillisesti autistinen käyttäytyminen havaitaan selvimmin 2-5-vuoden iässä. Normaalit

lapset alkavat hallita puhetta melko ymmärrettävästi 1 ½ - 2 ½ -vuotiaina ja kiinnostus muita lapsia kohtaan kasvaa, mutta autismikirjon lapsi ei vastaa tässä suhteessa ikätasonsa odotuksia. (Gillberg 1999, 37-39.)

### 3.1 Autismikirjon lapsen kielellinen kehitys

Kerolan ym. mukaan (2000) ihmisellä on jo heti syntyessään esikielellisiä valmiuksia, joilla tämä kykenee erottamaan kielen ominaispiirteitä, sävelkulkuja sekä rytmejä toisistaan. Tämän vuoksi lapselle ovat tärkeitä vanhempien puheen sävelkulku sekä rytmi ja niillä on suuri merkitys myös kielenoppimisessa. Ihmisen on mahdollista erottaa ympäristönsä äidinkielen ominaispiirteet ja jättää reagoimatta vieraisiin kieliin jo puolen vuoden iässä, myös vanhempien käyttämä äänensävy ohjaa vauvaa huomionsa suuntaamisessa ja huomaamaan tunteitaan. (Kerola ym. 2000, 23.) Myös Pihko, Haataja & Rantala (2014, 46) näkevät varhaislapsuuden kielenkehityksen keskeisenä aikana, jolloin lapsi alkaa jäsentää ympäröivää maailmaansa sekä oppia uusia asioita kielen avulla. Kielellinen ja kognitiivinen kehitys tapahtuvatkin rinnakkain ja luovat yhdessä perustan sosiaalisille taidoille, tunteiden sekä ajatusten välittämiseksi ja suunnitelmalliselle toiminnalle. (Pihko ym. 2014, 46.)

Varhaislapsuudessa toistamiseen sekä matkimiseen perustuva oppiminen on keskeinen taitojen ja tiedon omaksumisen väline. Eleet sekä osoittaminen kuuluvat osana esikielelliseen vaiheeseen kielenkehityksessä, mutta jo vuoden iässä lapsi ymmärtää arkielämään liittyviä sanoja sekä matkii ja osaa ilmaista toiveitaan. Tällöin lapselle alkaa kehittyä sisäinen kieli ja hän kykenee ilmaisemaan paremmin itseään. Normaalissa kielenkehityksessä on puhutussa kielessä aluksi yhden sanan vaihe, joka lähtee hiljalleen kehittymään kohti täydellisten lauseiden vaiheita. (Kerola ym. 2000, 23-24.) Sekä perinnölliset tekijät, että ympäristön aktivoiva vaikutus, kuin myös toiminnan pohjalta tapahtuvat oivallukset ohjaavat kielen kehittymistä. On kuitenkin muistettava, että ensimmäisinä elinvuosina on kielellisessä kehityksessä suurta vaihtelua yksilöiden kesken ja osa lapsista oppii puhumaan muita hitaammin. Huoli korostuu vasta, jos sanaston hitaaseen omaksumiseen liittyy heikko katsekontakti tai kuullun ymmärtämisen vaikeuksia tai jos lapsen suvussa esiintyy kehitysvaikeuksia, kuulovammaisuutta tai oppimisen pulmia. (Pihko ym. 2014, 46-47.)

Tavallisesti huoli autismikirjon häiriöistä herää, jos jo opitut sanat jäävät pois tai puhe ei edisty. Useimmiten näin käy 1,5-2,5 vuoden iässä, jolloin lapsi ei reagoi normaalisti nimeensä tai muihin sanallisiin kontaktinotto yrityksiin. Jo 6-12 kuukauden iässä lapsella on saattanut olla selvästi autistisia piirteitä, mutta kehitys on kuitenkin edennyt normaalisti. Autismikirjon lapsista noin kolmannella osalla tapahtuukin selvää taantumista vastavuoroisessa kommunikoinnissa ja kontaktissa. (Pihko ym. 2014, 83-84.)

Autismikirjon henkilölle semanttis-pragmaattinen pulma on tyypillinen, jolloin henkilön on vaikea oppia sanojen merkityksiä sekä käyttöä vuorovaikutuksen välineenä, mutta yksittäisten esineiden nimeäminen on helppoa. Verbit, jotka osoittavat konkreettista tekoa, on systemaattisella opetuksella mahdollista omaksua, kun taas abstraktit kuvailevat käsitteet, sekä kielen merkitysten ja rakenteiden ymmärtäminen on kaikista haastavinta. Samoin tilanteen mukaan muuttuvat sanat ja sanonnat ovat haastavia. Kuitenkin helposti uskotaan autismikirjon henkilön hallitsevan kieltä todellisuutta paremmin, johtuen usein autismikirjon henkilöiden erityisen hyvästä visuaalisesta valokuvamuistista ja kyvystä yhdistää konkreettinen esine ja sitä vastaava symboli. Ymmärtämisen pulma on kuitenkin autismikirjon henkilön puheen kehityksessä keskeistä ja kielen sisällön ymmärtämistä onkin tuettava erilaisin tukevin kommunikointikeinojen avulla. Autismikirjon lapsen puheen tulkitsemisessa on oltava varovainen ja mieluiten hieman pidättyväinen sillä vivahteet ja tunneilmaukset ovat lapselle usein täysin käsittämättömiä. Autismikirjon lapsen puhetta tuleekin ymmärtää tilanteen ja henkilön tuntemisen kautta eikä niinkään tulkitsemisen. Autistiset lapset eivät itse ymmärrä vivahteiden merkitystä muiden käytössä, eivätkä osaa niitä itsekään käyttää. Tällöin puhe muodostuu hyvin monotoniseksi, vaikka asiasisältöä voikin olla runsaastikin. Tyypillistä on poikkeuksellinen äänenkorkeus tai -väri, eikä viestinnässä ole käytössä ilmeitä, eleitä, äänenpainoja tai eri kehonosien viestintää tai merkityksiä, eikä abstrakteja eleitä ja viittomia. Tämän tyyppisiä nonverbaalisia viestejä eivät autismikirjon henkilöt itsekään ymmärrä. Sen sijaan he ymmärtävät hyvin selkeitä ja konkreettisia eleitä ja viittomia, kuten tervehdykset tai kehotukset poistua. (Kerola ym. 2000 25-26, 28.)

Autismikirjon henkilöt eivät näe muita kaltaisinaan toimijoina, joiden ajatuksia, tunteita ja toiminnan tarkoituksia olisi mahdollista tulkita tai ymmärtää. Autismikirjoon kuuluvien henkilöiden on myös vaikea jakaa huomiota toisten kanssa tai oppia tämän antaman mallin avulla. Ja koska heiltä puuttuu ymmärrys muiden tunteista, ei näihin liittyvien eleiden tuottaminen ja ymmärtäminen ole heille tärkeää. (Launonen 2007, 87-88.) Mielenteorian näkökulmasta tarkasteltuna tämä näyttäytyy niin, että autismikirjon henkilöllä on taipumus uskoa, että myös muut tietävät saman, minkä hän itsekkin, eikä hänellä tällöin ole tarvetta jakaa asioita muiden kanssa eli esimerkiksi keskustella (Kerola ym. 2000, 24-25).

Tyypillistä autismikirjon häiriössä on auditiivisen vastaanottokyvyn poikkeuksellinen kehitys sekä kielen kehittymisen perustuminen pääasiassa visuaalisuuteen eli näköaistiin. Visuaalisesti saatu tieto ei usein kuitenkaan ole riittävän kommunikatiivista, jolloin lapsen oma ilmaisu helposti monimutkaistuu. Autismikirjon lapsi ei kykene muodostamaan merkityksellisiä kokonaisuuksia auditiivisesti tulevista ärsykkeistä vaan ne vaikuttavat toisiinsa liittymättömiltä yksityiskohdilta. Näin autismikirjon lapsi keskittyy visuaalisiin viesteihin jättäen auditiiviset ärsykkeet yhä pienemmälle huomiolle, jolloin auditiivinen kieli sekä puheen ymmärrys jäävät kehittymättä. Auditiivista kanavaa hyödyntäen lapsi ei saa omia viestejään ymmärretyksi, ei-

kä myöskään kykene saamaan itse tarpeeksi tarvitsemaansa tietoa. Tällöin autismikirjon lapsi alkaa hyödyntää yhä enemmän kommunikoinnissaan erilaista omaehtoista toimintaa, kuten kädestä kiskomista, huutamista tai tavaroiden heittäilyä. Tyypillistä on myös autismikirjon lapsen kielen kehityksen perustuminen mekaaniseen muistiin sekä ulkoa opittuihin fraaseihin. (Kerola ym. 2000, 23-25.) Ekolalia kertoo usein siitä, ettei autismikirjon lapsi ymmärrä toistamaansa sanaa. Sen juurtuminen puheeseen saattaa myös olla hänelle turvaa tuova rutiini, jolla hallita ympäristön sekavuutta. Autismikirjon lapsi saattaa myös toistuvasti kysellä samasta asiasta, jolloin vaikuttaa, ettei itse vastaus ole merkityksellinen vaan jo itse kysyminen on rutiini sekä tapa viihdyttää itseään. (Kerola ym. 2000, 24-25, 27.) Autistinen henkilö siis ymmärtääkin kieltä useimmiten konkreettisesti ja kommunikoinnin mahdollisuuksiin muilla keinoin tulee keskittyä ajoissa. Nämä kommunikointia helpottavat ja selkeyttävät toiminnot tukevat myös autismikirjon henkilön itsenäistä toimintaa sekä luovat selkeyttä tämän ympäristöön. Ilman yksilöllisesti mietittyjä tukikeinoja, jää autismikirjon lapsi helposti vuorovaikutuksen ulkopuolelle, josta seuraa useimmiten ei-toivottua, erikoiselta vaikuttavia käyttäytymismuotoja. (Kerola ym. 2000, 23-25.)

Kielenkehityksen ongelmat heijastuvat myös kokonaiskehitykseen sekä vaikuttavat oppimiseen ja käyttäytymiseen (Kerola ym. 2000, 24-25, 27). Myös Pihko ym. (2014, 55-56) puhuvat erilaisten puhe- ja kielihäiriöiden kohdalla varhaisen puuttumisen ja tuen tärkeydestä, kun kielellisiä taitoja ohjaava keskushermosto on herkimmillään. Lapsen poikkeava kielellinen kehitys vaatii aina tukitoimia ja mitä aiemmin poikkeava kielellinen kehitys tunnistetaan, sitä aikaisemmin lapsi ja perhe saadaan tuen, seurannan, ohjauksen ja kuntoutuksen pariin. Lastenneuvolat ja päivähoito ovat keskeisessä asemassa kehityspoikkeamien tunnistamisessa sekä tukitoimien suunnittelussa. Päiväkodissa ja koulussa tulisikin aikuisen tukea lasten välisiä vuorovaikutus- ja toverisuhteita sekä tarvittaessa näyttää mallia tuetusta kommunikointitavasta ja ohjata tilanteita. Kielihäiriöiselle lapselle parasta olisi sijoittaminen tavallista pienempään ryhmään, missä mahdolliset meluhaitat olisi minimoitu. Jotta lapsi saisi tarvitsemansa tuki- ja kuntoutustoimet, on mahdollisten ongelmien havaitseminen ja diagnosointi tärkeää. (Pihko ym. 2014, 55-56.)

Usein opetuksen ja kuntoutuksen päämääräksi asetetaan Kerolan ym. mukaan (2000), puheen kehittäminen. Tähänkin pyrittäessä hyödynnetään sekä puhetta tukevia, että korvaavia kommunikointikeinoja. Puhetta ei saa yliarvostaa kommunikoinnin keinona, erilaiset visuaaliset keinot ovat erittäin tehokkaita, kuten kuvat, viittomat ja värit. Tulisi myös muistaa, että puheen harjoittelu ja käyttö voivat olla todella stressaavia autismikirjon lapselle. Autismikirjon lapselle olisikin hyvä antaa aikaa ja luoda harjoittelutilanne, joka olisi turvallinen, selkeä, rauhallinen ja luonnollinen. Ympäristön ja toiminnan selkeyteen tulee panostaa, sillä ne luovat turvallisuutta ja helpottavat tilannetta. (Kerola ym. 2000, 25-26.) Launosen (2007, 93-94) mukaan voidaan ajatella, että aikuiset tarvitsevat autismikirjon lasten kanssa yhteisiä

struktuureja, tällöin heillä on mahdollista tulkita lapsen toimintaa sekä tuoda vuorovaikutukseen sellaisia elementtejä, mitä he tarvitsevat. Varhaiskuntoutuksella on mahdollista yrittää hyväksikäyttää aivojen muovautuvuutta siten, että luodaan mahdollisuuksia vuorovaikutustaitojen kehittymiselle. Myöhemmin kuntoutuksen tavoitteena on hyödyntää autismikirjon kuuluvan henkilön käyttäytymismalleja niin, että on mahdollista löytää sopivia vuorovaikutustapoja. Tärkeintä Launosen (2007, 93-94) mukaan olisi kuitenkin löytää keinoja mahdollistaa sosiaalinen liittyminen ja sosiaalinen viestintä, eikä hän koe tärkeiksi pitäytyä yksittäisissä menetelmissä vaan yksilöllisissä ratkaisuissa.

### 3.2 Autismikirjon lasten sosiaaliset vaikeudet

Autismikirjon häiriössä on yleistä erikoinen sosiaalinen vuorovaikutus. Autistiselta henkilöltä puuttuu vastavuoroisuuden ymmärtäminen, joka vaikuttaa henkilön oppimiseen ja toimintaan. (Kerola ym. 2009, 24.) Jo varhaisessa vaiheessa autistisilla lapsilla vuorovaikutuksen perustaidot ovat puutteellisia. Kun normaalisti lapset jo heti syntymästä seuraa tarkasti katseellaan hoitajansa silmiä, kasvoja, puhetta ja ilmeitä, ei autismikirjon lapsi kiinnitä samalla tavalla huomiota toisiin ihmisiin ja mallinna heitä. Koska autismikirjon lapsi ei kiinnitä samalla tavalla huomiota hoitajansa silmiin kuten muut lapset tekevät, jää häneltä jo varhaisessa vaiheessa paljon katsevuorovaikutuksesta saatua informaatiota väliin. Hoitajan tulee ottaa tämä huomioon ja häneltä itseltään vaaditaankin enemmän eleitä, ilmeitä ja fyysistä ohjausta. (Avellan & Lepistö 2008, 18.) Lapsen kehityksen kannalta on tärkeää, kuinka lähellä hoitajat ovat ja kuinka selkeitä, toistavia, hitaita ja yksinkertaisia näiden liikkeet, ilmeet ja puhe ovat. Kaikki tämä tukee kommunikaation sekä sosiaalisuuden kehittymistä (Kerola ym. 2000, 50-51, 56).

Koska vuorovaikutustaidot ovat kovin puutteellisia jo varhaisessa vaiheessa, tulisi autismikirjon lapselle opettaa kaikki ne vuorovaikutuksen perustaidot, jotka tavallisesti syntyvät lapselle luonnollisesti. Tärkeää olisi opettaa katsomista, kuuntelemista, huomion kiinnittämistä toisiin ihmisiin, kommunikointia, kokemusten jakamista sekä toisten ihmisten toiminnan jäljittelyä. (Avellan & Lepistö 2008, 18.) Vaikka autismikirjon henkilö haluaisi olla vuorovaikutuksessa, usein heidän keinonsa voivat olla rajalliset. Kuitenkin hän voi oppia sosiaalisia taitoja, jolloin häntä on helpompi lähestyä. Sosiaalisten taitojen opettelu on tärkeää ja niitä opetellaan luonnollisissa tilanteissa ohjaamalla, mallittamalla ja sosiaalisten tarinoiden avulla. (Kerola ym. 2009, 24.) Sosiaalinen tarina on yksi keino sosiaalisten tilanteita harjoittelun tueksi. Sosiaalisen tarina on keino oppia sosiaalisia valmiuksia vahvistamalla sosiaalisten tilanteiden ymmärtämistä visuaalisin keinoin, näin tuleva sosiaalinen tilanne ikään kuin "kuivaharjoitellaan" luoden tuleva tarina sanoin ja kuvin esille, jolloin tilanteeseen liittyvä käyttäytyminen ja valitun käyttäytymisen vaikutus tulee tutuksi. (Kerola ym. 2009, 31-33.)



Autismikirjon henkilöllä kielen ymmärtäminen on usein konkreettista ja kieli rakentuu näköaistin varaan. On tärkeää miettiä yksilöllisiä keinoja vuorovaikutukselle, sillä ilman niitä autismikirjon henkilö voi jäädä vuorovaikutuksen ulkopuolelle, joka aiheuttaa ei-toivottuja ja erikoisia käyttäytymismalleja. (Kerola 2009, 43.) Kommunikoinnin kehityksen tukena voidaan käyttää mm. viittomia, kuvia ja kirjoittamista, sillä puheen käyttö voi olla autismikirjon henkilölle kovin stressaavaakin (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2009, 174-175). Sosiaalisuutta opitaan muita havainnoimalla ja matkimalla, autismikirjon henkilöille matkiminen on kuitenkin vaikeaa, joten sosiaalisia taitoja opetellessa tulee ensin opettaa matkimista, jonka jälkeen opetellaan jakamaan ja suuntaamaan huomiota. Myös katsekontaktin merkityksen ymmärtäminen on monelle autismikirjon henkilölle vaikeaa, sitä voidaan harjoitella esimerkiksi luomalla mahdollisimman usein katsekontakti lapseen eri tilanteissa, esimerkiksi pukiessa tai puhuttaessa hänelle. Vuorottelua autismikirjon lapselle opetetaan ensin kädestä pitäen näyttäen nimettyjä esineitä, tämän jälkeen voidaan siirtyä opettelemaan symbolista leikkiä ja yksinkertaista yhdessä tekemistä, esimerkiksi pelaamista. Pelisääntöjen ymmärtäminen ja noudattaminen auttavat muodostamaan kaverisuhteita sekä yhdessä tekemisen kautta voidaan harjoitella kaverisuhteiden toimimista. Paras sosiaalisten tilanteiden opettaja lapselle olisivat saman ikäiset lapset. Kuitenkin aikuisen kanssa on helpompi opetella sosiaalista käyttäytymistä, sillä aikuinen kykenee jäsentämään tilannetta sekä olla riittävän selkeä ja joustava. (Kerola ym. 2009, 30-31.)

Terve lapsi kiinnostuu jo varhain muista lapsista. Kolmen vuoden iässä yhteisesti jaettavat sosiaaliset leikit muuttuvat yhä tärkeämmiksi, kun kielellisten taitojen kehitys mahdollistaa ne. Leikkitaitojen kehittyminen onkin välttämätöntä lapsen normaalin kehityksen kannalta, sillä leikki kehittää lasta monipuolisesti ja sen kautta opitaan hahmottamaan ryhmässä toimimisen periaatteita. (Pihko ym. 2014, 25-26.) Autismikirjon lapsille leikkiminen on vaikeaa ja vaikuttaa oudolle ja erikoiselle. He asettavat leluja jonoksi ja purkavat niitä, järjestävät ja juuttuvat toistamaan samaa toimintoa. Kuvitteellinen leikki on rajoittunutta ja ikätasoaan nuorempien leikin tasolla. Mielikuvitusleikit ovat vaikeita, sillä niistä puuttuu todellisuus ja konkreettisuus. Siihen tarvitaan ajatuksia ja kuvitelmia muista ihmisistä, toiminnoista, tunteista ja havainnoista, joita ei ole todellisuudessa olemassa. Autismikirjon häiriön lapset eivät käytä vapaa-aikaansa leikkimällä vaan tekevät mieluummin esimerkiksi koritehtäviä. (Kerola ym. 2009, 34-36.) Tutkittaessa autismikirjon lapsen vapaata leikkiä, on havaittu näiden osoittavan vähemmän huomiota ihmisille kuin esineille. Usein helposti ajatellaan tämän johtuvan tunteettomuudesta, mutta tämä oletus ei pidä paikkaansa vaan autismikirjon häiriöihin kuuluvat henkilöt ilmaisevat tunteita omalla tavallaan. (Kerola ym. 2000, 50-51, 56.) Lapsia on hyvä ohjata leikkimään, sillä he voivat oppia leikkimään sekä nauttimaan siitä. Opettaminen tulisi lähteä siitä, että autistisia lapsia opetettaisiin pitämään leluista ja kiinnostumaan niistä. Usein leikin opettamiseen tarvitaan struktuuria, jotta lapsi tietää mitä häneltä odotetaan.

Leikin opettamisessa on hyvä käyttää palkitsemista, sillä vaikka lapsella olisi taito leikkiä, voi motivaatio jäädä vähäiseksi, jos leikkiin ei kannusteta. (Kerola ym. 2009, 34-36.)

### 3.3 Sensorisen integraation vaikeudet autismikirjon lapsilla

Aistit lähettävät kehomme fyysisestä tilasta ja ympäristöstämme tietoa aivoillemme. Jotta voisimme liikkua, käyttäytyä mielekkäästi ja oppia, on aivojen jäsennettävä kaikki saamansa aistiärsykkeet. Tämä onnistuu vain aistiärsykkeiden virratessa integroidusti eli järjestäytyneesti ja sensorinen integraatio tarkoittaakin aistitiedon jäsentämistä käyttöä varten. Sensorinen integraatio tapahtuu aivoissamme tiedostamatta ja luo kokemukselle jonkin merkityksen valitsemalla saamastamme informaatiosta sen, mihin tulee keskittyä ja samalla se jäsentää tietoa, jonka aistimme ottavat vastaan. Sensorisen integraation onnistuessa tuotamme tarkoituksen mukaisen toimintareaktion eli toimimme adaptiivisesti. Sensorinen integraatio onkin perusta paitsi älylliselle oppimiselle, myös sosiaaliselle käyttäytymiselle. Sensorinen integraatio ei koskaan ole täydellistä tai puutu kokonaan, mutta aivojen integroidessa tietoa heikosti ilmenee vaikeuksia monilla elämän alueilla. Tällöin eri asioiden tekeminen on työläämpää ja haastavampaa, samalla onnistumisen kokemuksista pääsee nauttimaan harvemmin. (Ayres 2015, 29-35.)

Autismikirjon lapsella on monia aistitiedon käsittelyn ongelmia ja lapsen vuorovaikutus fyysisen ympäristönsä kanssa on myös heikkoa, myös sensomotoriikassa voi olla haasteita. Autismikirjon lapsi ei rekisteröi monia niistä asioista, joihin muut kiinnittävät huomiota, koska linbinen järjestelmä ei toimi tehokkaasti. Kyseessä on aivojen alue, joka tekee päätöksen rekisteröitävistä ja tietoisuuteen tuotavista asioista, se myös päättää, teemmekö mitään saamallamme aistitiedolla. Mitä heikommin linbinen järjestelmä toimii, sen vaikeampaa autistisen lapsen on ohjauksessakaan oppia harjaannuttamaan niitä taitoja, joita joka päiväisessä elämässä tarvitaan. Autismikirjon lapsi saattaa esimerkiksi jättää rekisteröimättä ääniä, joihin muut kiinnittävät huomiota, mutta vastaavasti antaa jollekin toiselle äänelle korostuneen merkityksen. Autismikirjon lapselle ei myöskään kasva tottumus samanlaisena jatkuvaan ääneen, jolloin hän todennäköisesti alkaa kiinnittää siihen yhä enemmän huomiota. Toisin sanoen, autismikirjon lapsi ylireagoi herkästi toiseen ärsykkeeseen ja alireagoi toiseen. Tämä koskee myös kaikkia muita aisteja ja heijastuu sitä kautta muun muassa kielen oppimiseen ja kehonhahmotukseen. Usein ongelmia on myös aistitiedon säätelyssä, mikä vaikuttaa heidän hakeutumiseensa liikkumaan sekä erilaisiin liikkuviin ja epävakaisiin leikkivälineisiin, kuten keinuihin. Toiset autismikirjon lapset välttelevät näitä erittäin voimakkaasti, kun toiset taas ovat erityisen halukkaita hyppimään, pyörimään ja kiipeämään. Tähän vaikuttaa lapsen kyky vestibulaaristen (tasapainon ja kehon hallinnan tunnistaminen) ja taktilisten (tuntoaistin välittämien viestien ymmärtämistä ja tulkitsemista) aistimusten säätelyssä. (Ayres 2015, 207-214.)

Rekisteröinnin vaikeudesta johtuen uudet tilanteet voivat vaikuttaa autismikirjon lapsesta hämmentäviltä ja sekavilta ärsykkeiden massalta. Havainnon muodostuminen voi viedä aikaa, eikä havainnon jälkeenkään autismikirjon lapsi kenties kykene oivaltamaan havaitsemaansa asiaa hyvin. Tämä vaikuttaa lapsen kykyyn toimia vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja sensorisen integraation puutteiden rajoittaessa merkittävästi sosiaalista ja fyysistä vuorovaikutusta, lapsen tunne-elämän kehittyminenkin usein kärsii. (Ayres 2015, 207-214.) Vuorovaikutukseen vaikuttaa myös se, että autismikirjon häiriön henkilöillä aivojen alueet, jotka vastaavat halusta aloittaa toiminta, reagoita aistiärsykkeisiin sekä tehdä jotain uutta toimivat heikosti. Tämän seurauksena lapsi ei kykene tekemään jotain tarkoituksenmukaista tai rakentavaa, eikä helposti halua kokeilla uutta tai seurata annettua esimerkkiä uuden asian kokeilussa. Kyse ei ole siitä, ettei lapsi haluaisi. Autismikirjon lapsen leikki onkin usein hyvin yksinkertaista ja sisältää paljon saman toistoa. Kuitenkin lapsen saadessa riittävästi motivaatiota käynnistääkseen haluamisen järjestelmän, saattaa lapsi kyetä yllättävänkin monimutkaisiin toimintoihin. Suurimman osan ajasta järjestelmä on kuitenkin käyttämätön. Tämä näkyy myös vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, sillä lapsen aivot eivät rekisteröi monien esineiden merkitystä tai mahdollisia käyttötapoja. Autismikirjon lapselta siis mahdollisesti puuttuvat taidot aloittaa ja jatkaa toimintaa. Tulee kuitenkin muistaa, että harvoin kyse on motoristen taitojen puutteesta ja että autismikirjon lapset usein oppivat tehokkaasti tekemällä. Ensin heidän kuitenkin tarvitsee jäsentää uusi asia niin, että se tuntuu tutulta. Tämä vaatii sen, että autismikirjon lapsi voi tuntea kehonsa asennot ja liikkeet tunto- ja liikeaistien avulla, sekä hyödyntää proprioseptiivisen aistin eli asento- ja liiketuntoaistimuksien lähettämää tietoa. Uudet aistimukset on myös koettava useita kertoja ennen kuin ne koetaan miellyttäväiksi. (Ayres 2015, 215-217.)

#### 4 Sosiaalinen vuorovaikutus

Vuorovaikutus on laaja käsite, joka sisältää yksilöiden, yhteisöjen, organisaatioiden ja kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Se voi olla monimuotoista ja pitää sisällään lukuisia käsitteitä. (Mönkkönen 2007, 13.)

Tutkimusten mukaan varhaisella vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys lapsen kehityksen kannalta. Se ei vaikuta ainoastaan psyykkiseen ja sosiaaliseen kehitykseen vaan lapsen koko neurofysiologiseen kypsymiseen ja geenien toimintaan (Tamminen 2004, 50). Suuri osa vuorovaikutuksen kehittymisen edellytyksistä opitaan ensimmäisen elinvuoden aikana ja näiden taitojen oppiminen onkin välttämätön perusta kaikelle myöhemmälle vuorovaikutukselle. Jos perusteet jäävät varhaislapsuudessa oppimatta, vaikuttaa se kaikkeen myöhempään oppimiseen, ympäröivän maailman ymmärtämiseen sekä mahdollisuuksiin vaikuttaa siihen. Vuorovaikutustaidot mahdollistavat yhteiskunnan ja kulttuurin olemassaolon ja vuorovaikutuksen avulla ihmiset voivat olla lähellä toisiaan ja solmia suhteita toisiin ihmisiin. Lisäksi vuorovaikutus koetaan pääsääntöisesti emotionaalisesti palkitsevaksi ja tyydyttäväksi sekä se vaikuttaa kes-

keisesti emotionaaliseen hyvinvointiin. Jos vuorovaikutustaidot jäävät vähäisiksi ja kielen ymmärtäminen on rajallista, saattaa elämä olla yksinäistä ja etäistä ja usein siihen liittyy tällöin vain satunnaisesti ympäröiviä ihmisiä. (Nind & Hewett 2012, 12-15.)

Vuorovaikutus voidaan jakaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kommunikointiin (Kauppila 2011, 19). Tämän lisäksi Vilen, Leppämäki ja Ekström (2008, 19) määrittelevät vuorovaikutuksen ajatusten ja tunteiden jakamiseksi ja peilaamiseksi sekä yhdessä tekemiseksi ja yhdessä olemiseksi. Myös Nindin ja Hewettin (2012, 12) mukaan vuorovaikutus on laajempi käsite kuin pelkästään puhuttu kieli. Katsekontakti, ilmeet, eleet, kehon kieli ja fyysinen kontakti ovat suuri osa vuorovaikutusta ja usein tukevat kielellistä vuorovaikutusta.

Sosiaalinen vuorovaikutus on ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Sosiaaliset ärsykkeet kasvattavat ja kehittävät ihmisistä yhteiskunnan jäseninä, puhutaan sosialisatio- prosessista, joka alkaa jo varhain lapsuudessa. Sosialisatian yhteydessä opitaan yhteiskunnan arvoista, normeista lähtevistä käyttäytymissäännöistä ja toimintatavoista. Sosiaalinen vuorovaikutus pitää sisällään sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot. Sosiaaliset suhteet tarkoittavat sosiaalisen vuorovaikutuksen luonnetta ja laadullisia piirteitä. (Kauppila 2011, 19-21.)

Sosiaaliset taidot käsittävät laajasti tiettyjä vuorovaikutuksen muotoja, jotka ovat sosiokognitiivisia eli ihmisen tiedollisia taitoja. Ne liittyvät sosiaalisten tilanteiden tiedolliseen hallintaan. Sosiaalinen taito on ihmisen hankkima opittu kyky ja se on sisäistynyt osaksi ihmisen persoonallisuutta. Onnistuakseen sosiaalinen vuorovaikutus edellyttää toisten odotusten ymmärtämistä. Sosiaaliin perustaitoihin kuuluu oman käyttäytymisen seurausten oivaltaminen sekä pitkän, että lyhyen aikavälin laskelmointia vuorovaikutuksen eduista ja haitoista. (Kauppila 2011, 19-21.)

## 5 Autismikirjon lapsi varhaiskasvatuksessa

Jos lapsella epäillään autismikirjon häiriöihin kuuluvaa sairautta tai hänen kehityksessään havaitaan sosiokommunikatiivisia puutteita, tarvitsee lapsi tukea. Ilman tukea lapsen on erittäin haastavaa, ellei jopa mahdotonta selvitä varhaiskasvatusympäristössä. Tähän vaikuttaa lapsen autismikirjon vaikeusaste. (Pihlaja & Viitala 2004, 356.)

Varhaiskasvatuksessa lapselle tukea tarjotaan joko yleisenä, tehostettuna tai erityisenä tukena. Mikäli lapsen tuen tarpeen katsotaan edellyttävän vahvaa koko-aikaista tukea ja erityispedagogista tai hoidollista kasvun, oppimisen ja kehityksen tukea, tarjotaan lapselle tukea varhaiskasvatuksessa erityisen tuen muodossa. Erityinen tuki on vahvaa tukea tarvitsevalle lapselle suunnattu tuki. Se voi toteutua kaikissa eri tuen muodoissa ja ryhmissä ja esiopetuksessa erityinen tuki edellyttää perusopetuslain mukaista hallintopäätöstä yksilöllisestä erityisen tuen tarpeesta. Huoltajan suostumuksella lapsi voi saada paikan erityisryhmästä tai hänen voi

olla mahdollista saada tehostetun tuen ryhmässä itselleen erityisavustajan tukea. Erityistä tukea katsotaan olevan myös esimerkiksi lapsen sosiaalisten taitojen tai vakavan sairauden vuoksi lapsen tarvitsema yksilöllinen ja kokoaikainen aikuisen läsnäolo, tuki tai hoito. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla korostuu erityisesti yhteistyö niin vanhempien kuin kuntoutuksesta huolehtivien henkilöiden kanssa. (Suomenkielinen varhaiskasvatus- ja opetuslautakunta 2011, 25, 34-35.) Jo pelkästään autismikirjon lapsen tutustumiselle uuteen sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön tulisi varata riittävästi aikaa ja vanhempien olisi hyvä olla tässä mukana. Myös lapsen päivän organisoinnista ja erityistarpeista olisi hyvä keskustella kasvatushenkilöstön ja vanhempien yhdessä, mutta huomioida myös muut mahdolliset lapsen verkostoon kuuluvat ammattihenkilöt, esimerkiksi mahdollinen puheterapeutti. (Pihlaja & Viitala 2004, 356.)

Varhaiskasvattajan tulisi selvittää lapsen oma tapa hahmottaa ja ymmärtää maailmaa sekä lapsen oma ajattelu, jotta hän voisi ohjata lasta. Kasvatuksessa ja opetuksessa tulisi osata nähdä lapsen tuen tarpeiden lisäksi myös tämän vahvuudet. Toimivat tavat ja pedagogiikka tulee luoda lapsikohtaisesti. Usein aineksia saadaan useista erilaisista ohjelmista, interventioidista ja toimintamalleista sekä kuntoutuksesta. (Pihlaja & Viitala 2004, 356-357.) Olemmekin tämän osa-alueen alla avanneet joitakin yleisimpiä vuorovaikutuksen tukemiseen liittyviä kuntoutusmenetelmiä sekä kertoneet autismikirjon lapsen kuntoutuksesta yleisesti. Jotta autismikirjon lapsi selviytyisi uusissa ympäristöissä ja hänen kehityksellisiin haasteisiin pystyttäisiin vastaamaan, on kasvattajan kyettävä luomaan tarkoituksenmukainen sosiaalinen ja fyysinen ympäristö. (Pihlaja & Viitala 2004, 356-357.)

## 5.1 Autismikirjon lapsen kuntoutus

Autismikirjon lapsen varhaiskasvatuksessa kuntoutuksen merkitys korostuu. Useiden eri oppimisvaikeuksien vuoksi autismikirjon lapset eivät opi tavanomaisin keinoin riittävästi. (Avellan & Lepistö 2008, 13.) Monilla autismikirjon lapsilla on hyvät mahdollisuudet oppimiselle. Kuitenkin monet ovat hyvin vastahakoisia kaiken uuden oppimiseen ja jo aiemmin opittuun käyttäytymismalliin on niin sanotusti juurruttu. Kuntoutuksessa tulisi jo varhain hyödyntää ympäristön antamaa palautetta. Ulkoapäin annetulla palautteella voidaan vahvistaa tai sammuttaa tiettyjä käyttäytymismuotoja. Varhain aloitettu tukeminen normaalin suuntaiseen kehitykseen antaa paremmat lähtökohdat lapsen kielelliselle ja muulle kehitykselle. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2009, 171-173.) Kuitenkin kuntoutuminen voi olla haastavaa autismikirjon perusongelmien laaja-alaisuuden ja pysyvyyden sekä liitännäishäiriöiden monimuotoisuuden vuoksi. Hyvästä kuntoutuksesta huolimatta taitojen yleistäminen kuntoutuksen ulkopuolelle ja arjen luonnollisiin tilanteisiin voi olla haastavaa. (Avellan & Lepistö 2008, 13.) Kuntoutuksessa yksi merkityksellisimmistä tekijöistä onkin opitun taidon integroiminen kuntoutuksen ulkopuolelle. Neurokognitiiviset erityisvaikeudet ja erilainen ajattelutapa vaikeuttaa opittujen taitojen yleistämistä. (Partanen 2010, 50.) Toimivaksi kuntoutukseksi on osoittautunut varhaiskun-

toutus, jossa vanhemmat ovat aktiivisesti mukana kommunikaatiotaitojen ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen harjoittamisessa sekä käytösongelmien vähentämisessä. Parhaimpia tuloksia on savutettu sovelletulla käyttäytymisanalyysillä ja strukturoidulla opetuksella. (Avellan & Lepistö 2008, 13-14; Pihko ym. 2014, 86-87.)

Strukturoidun opettamisen kautta voidaan vaikuttaa kuntouttavasti lapsen sosiaalisuuden, kommunikoinnin ja ajattelun puutteisiin, sekä vaikuttaa käyttäytymisen laatuun ja määrään. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2009, 173.) Autismikirjon lapsi tarvitsee jäsenelmyä ympäristöä saadakseen turvallisuuden tunteen. Tämä muodostuu tietämällä missä ja milloin mitään tapahtuu eli lapselle tehdään varhaiskasvatusympäristössä tämän tarpeita vastaava toimintasuunnitelma ja aikataulu. Koska autismikirjon lapset hahmottavat ympäristöään visuaalisesti paremmin kuin auditiivisesti, ovat erilaiset visuaaliset tukitoimet ja puheen tukena käytettävät konkreettiset esineet ja kuvat erittäin hyödyllisiä autismikirjon häiriöisten lasten kanssa toimiessa. Tämä myös selkiyttää lapsen sosiaalisia tilanteita ja opetustuokioita. Visuaalisia keinoja voi myös käyttää tukemaan lapsen vuorovaikutuksellisia- ja ilmaisullisia taitoja. (Pihlaja & Viitala 2004, 357.)

Yhtenä keskeisenä menetelmänä autismikirjon lasten kehityksen tukemisessa on leikki, sillä leikkitaitoja kehitettäessä pystytään kehittämään lapsen ajattelevaa ja tuntevaa minää, kuin myös lapsen kykyyn ajatella asioita mielessään. Leikkiessään lapsi ympäristön herättämiä mielikuvia, jäsentää havaintoja ja joutuu palauttamaan aikaisempia kokemuksia mieleensä, lapsen täytyy myös osata ennakoita tulevia tapahtumia sekä esittää niitä niin itselleen kuin muillekin. Autismikirjon lapsi tarvitsee kuitenkin aina ammattitaitoisen aikuisen tukea, sillä hän ei kykene kehittymään yksikseen leikkimällä. Aikuinen osallistuu lapsen leikkiin lapsen ehdoilla opettaen näin jäljittelyn taitoja lapselle ja pyrkii hiljalleen kehittämään niin leikkiä, kuin leikkiympäristöä. Tärkeää olisi hyväksyä lapsen oma toiminta ja pyrkiä kääntämään se lapsen vahvuudeksi. (Pihlaja & Viitala 2004, 358-359.) Kuitenkaan yhtä tiettyä kuntoutusmuotoa ei voi suositella kaikille autismikirjon lapsille, yksilöllisesti yhdistelemällä eri kuntoutusmenetelmiä, saadaan parhaimpia tuloksia (Avellan & Lepistö 2008, 14; Pihko ym. 2014, 86-87).

Autismikirjon kuntoutuksesta puhuttaessa on hyvä muistaa, että autismikirjon häiriö on krooninen, eikä siihen ole olemassa parantavaa hoitomuotoa. Hoidolla ja kuntoutuksella ei siis yritetä parantaa henkilöä autismikirjon häiriöstä, vaan yritetään vaikuttaa lapsen toiminnallisuuteen, huomioiden erityisesti kommunikaation, sosiaalisten taitojen, toiminnan ohjauksen ja käyttäytymisen ongelmat. Yksilöllisyys kuntoutusratkaisuissa sekä kuntoutuksellinen päivähoido, jossa mahdollisuus käyttää säännöllistä ja strukturoitua päiväohjelmaa, on alle kouluikäisten autismikirjon lapsen kuntoutuksessa keskiössä. (Gillbert 1999, 115; Sillanpää, Herrgård, Iivanainen, Koivikko, Rantala 2004, 208-209.)

Koska autismikirjon häiriöön liittyy monenlaisia ongelmia, tarvitaan laaja-alaista kuntoutusta. Jotta opitut taidot voitaisiin siirtää eri toimintaympäristöihin, on välttämätöntä, että kuntoutuksen periaatteet tulevat huomioiduksi kaikkialla lapsen kanssa toimittaessa. Perheen tukeminen ja motivointi kuntoutuksen suunnitteluun ja tavoitteiden sitoutumiseen on tärkeässä osassa tämän tavoitteen saavuttamisessa. Varhainen kuntoutuksen aloittaminen, harjoitusten säännöllisyys ja toistuvuus, systemaattinen ohjaus, toimivat houkuttimet tai palkkiot ja tehtävien muokkaaminen oppimisen myötä kahden kesken aikuisen kanssa, ovat tärkeitä uusien taitojen oppimiseksi. Ympäristön tulisi olla sellainen, missä lasta voi tukea ja ohjata vuorovaikutukseen ja katsekontaktiin, missä voi käyttää vaihtoehtoisia kommunikaatiokeinoja ja missä arjen taitojen opettelu on mahdollista. (Pihko, Haatala, Rantala 2014, 86-87.)

## 5.2 Autismikirjon lapsen arjessa tukemiseen käytettyjä menetelmiä

TECCH-menetelmä (Treatment and education of autistic and related communication handicapped children) on laajasti autismikirjon lasten kuntoutuksessa käytetty menetelmä, joka perustuu kognitiiviseen ja käyttäytymisen teoriaan. Menetelmässä käytetään strukturoitua opetusta, jossa lähdetään liikkeelle lapsen orastavista taidoista. Työtä tehdään tiiviisti yhteistyössä vanhempien ja kuntouttajien kanssa. Menetelmässä kommunikointia tuetaan kuvien avulla ja opetustuokiot liitetään arkisiin tilanteisiin kuten ruokailuun. Kuvat ovat mukana myös itsenäisen työskentelyn tuokioissa, joissa lapsi oppii itsenäisesti toteuttamaan hänelle laadittuja tehtäviä. Kun lapsi on saatu toimimaan tutussa ympäristössä oikein ja itsenäisesti, tavoitteena on laajentaa toimintakykyä suurempaan ja normaalimpaan toimintaympäristöön. Vaikka menetelmän tavoitteena on autismikirjon henkilöiden sopeuttaminen yhteiskuntaan, kuntoutuksessa on mukana myös niin sanottu käänteinen integraatio, jossa ympäristö sopeutuu myös autismikirjon lapsen tarpeisiin. (Sillanpää ym. 2004, 209; Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2009, 177.)

Lovaas-menetelmä on Kaliforniasta lähtöisin menetelmä, joka perustuu käyttäytymisanalyytiseen ja terapeuttiseen näkemykseen. Menetelmässä pyritään korjaamaan käyttäytymisen puutteita sekä vahvistamaan myönteistä ja merkityksellistä käyttäytymistä. Liikkeelle lähdetään pienellä tavoitteella: valmistaudutaan oppimiseen harjoittelemalla kontaktia, kuuntelua, keskittymistä ja paikoillaan istumista. Eri kommunikaatio-, motoriikka- ja ohjeiden noudattamisen harjoitusten avulla tuetaan ja opetellaan varhaisia kommunikatiivisia valmiuksia. Näissä harjoituksissa opetellaan tuttujen esineiden nimeämistä, ohjeiden noudattamista ja kysymyksiin vastaamista. Menetelmässä harjoitellaan myös sosiaalisia taitoja, kanssakäymistä, sekä pelkojen voittamista. Opetuksessa suuressa roolissa ainakin alkuun ovat aineelliset palkkiot, joita pyritään ajan myötä muuttamaan sosiaaliin palkkioihin. Menetelmässä vaaditaan paljon työtä, kahdenkeskistä työskentelyä lapsen kanssa voi kertyä jopa 40 tuntia viikossa ja opetuksen tulisi tapahtua kaikissa lapsen luonnollisissa elämänympäristössä (Sillanpää ym. 2004, 209-210; Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2009, 177.)

Portaat- menetelmä ja alle kolme vuotiaiden pikku-portaat ovat laajimmin Suomessa käytössä olevat varhaiskuntoutus- ja kasvatustavoitteet. Menetelmässä edetään arvioimalla lapsen taidot ja edetään vaiheittain eri kehitystavoitteiden mukaan. Menetelmässä edetään jatkuvasti uuden arvioinnin, tavoitteen ja toiminnan mukaan. Sosiaalisuus, kieli, omatoimisuus, kognitiivinen kehitys ja motoriikka ovat menetelmän osa-alueet, joista voidaan valita aina orastava taito opetuksen kohteeksi. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2009, 177-178; Valkonen 2016.)

## 6 Yhteistyökumppani Lakelan oppimiskeskus

Oppinäytetyömme kyselytutkimuksen suoritimme Lakelan oppimiskeskuksen Pelimannit ryhmän työntekijöille. Lakelan oppimiskeskuksessa sijaitseva Pelimannit päiväkotiryhmä järjestää päivähoitoa autismitietämisen lapsille. Pelimannit ryhmä on osa Lakelan päiväkotia, joka sijaitsee Espoon keskuksessa Muuralan alueella. Pelimannissa on kuusi tukea tarvitsevaa lasta ja ryhmän henkilökuntaan kuuluu erityislastentarhanopettaja, lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa sekä kolme vakinaista erityisavustajaa. (Espoo, Lakelan päiväkotia)

Lakelan oppimiskeskus tekee yhteistyötä monien eri tahojen kanssa, kuten päivähoitoon, neuvolan, asukaspuiston ja seurakunnan kanssa. Päivittäistä yhteistyötä tehdään Lakelan päiväkodin kanssa integroitaessa Pelimannit ryhmän lapsia muihin päiväkotiryhmiin esim. ulkoilun tai lauluhetkien yhteyteen. Viikoittain tehdään yhteistyötä myös puhe- ja toimintaterapeuttien sekä muiden terapeuttien kanssa. Oppimiskeskuksen toiminnan keskiössä on lasten yksilöllisyyden huomioiminen sekä lapsikohtaiset käytännöt ja toimintatavat. Toiminnan lähtökohdaksi on avoimuus ja läpinäkyvyys sekä herkkyys lapsen aloitteille, tärkeänä pidetään myös kehumisen ja kannustamisen ilmapiiriä, jonka katsotaan rohkaisevan toimimaan ja motivoivan yrittämään. Toiminnan kuntoutukselliset elementit nivotaan luonnolliseksi osaksi päivittäistä päivähoitoa arkea.

Oppimiskeskuksessa tieto ja taito keskittyvät autismitietämisen häiriöihin. Pelimannit ryhmässä ohjaajat hyödyntävän lasten kanssa työskennellessä esim. TEACCH-struktuuria. Ryhmän lapsilla on käytössä muun muassa AAC-kansio, erilaajuisia PECS-kansioita ja Go talk-puhelaite. Ryhmässä päiväohjelma, jonka mukaan toimitaan, on kuvitettuna esillä. Päivän aikana heitä tuetaan karkea- ja hienomotoriikan, sekä aistien ja kehon tuntemuksien ja tunteiden ilmaisussa. Heille tarjotaan myös malli verbaaliseen kommunikointiin, mahdollistetaan erilaiset kommunikaatiokeinojen käyttö, kuten kuvat ja tukiviittomat. Pelimanni ryhmässä löytyy myös sosiaalisten taitojen opetteluun tueksi säännöt: 1 Ollaan kaikkien kavereita. 2. Pidetään hauska. 3. Kosketaan toista hellästi. Ryhmässä taitoja opetellaan lapselle ominaisten toimintatapojen kautta ja aikuisen esimerkillä. (Pelimannit Varhaiskasvatussuunnitelma 2015-2016)



## 7 Opinnäytetyön toteutus

Toteutimme opinnäytetyömme kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme teemahaastattelua ja toteutimme kaikki haastattelut yksilöhaastatteluina. Suunnittelimme teemahaastattelurunkomme opinnäytetyömme tutkimusongelman, tutkimuskysymysten ja teorian pohjalta. Aineiston analyysimenetelmäksi valitsimme teoriaohjaavan aineiston analyysimenetelmän.

Aloitimme opinnäytetyöprosessimme aiheen valinnalla. Valitsimme tutkimuksemme koskemaan nimenomaa varhaiskasvatusta, sillä se tukee ajatustamme varhaisentuen merkityksestä ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toimimisesta juuri tällaisena. Halusimme aiheemme käsittelevän erityisesti autismikirjon häiriötä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemista, koska halusimme tutkia sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä autismikirjon lapsen maailmassa. Halusimme myös kartoittaa, miten autismikirjon lapsen sosiaalista vuorovaikutusta voidaan tukea ja minkälaista tuki tällä hetkellä on varhaiskasvatuksessa.

Saimme opinnäytetyömme yhteistyökumppaniksi keväällä 2016 Lakelan oppimiskeskuksen Pelimannit ryhmän, joka muodostuu kuudesta autismikirjon lapsesta, jotka ovat iältään 3-6-vuotiaita. Yhteistyöstä sovittaessa ryhmässä työskenteli erityislastentarhaopettaja, lastentarhaopettaja, lastenhoitaja sekä avustajia ja jokaiselle lapselle on nimetty oma aikuinen, joka vastaa tämän päivän sujumisesta sekä tukee arjen eri toiminnaissa. Valitsimme Lakelan oppimiskeskuksen ja Pelimannit yhteistyökumppaniksemme juuri heidän moniammatillisen työryhmänsä sekä työryhmän vankan ammattitaidon ja erikoistumisen vuoksi. Laadullista tutkimusta tehtäessä onkin tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mieluusti mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta. Näin ajatellen valinnan ei tule olla satunnaista vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-86.)

Opinnäytetyön suunnitelman ja teemahaastattelun rungon tehtyämme sovimme haastattelut kesäkuulle 2016. Lähetimme haastatteluun osallistuville haastattelun etukäteen, jotta heillä oli mahdollisuus tutustua siihen etukäteen. Tällä halusimme varmistaa saavamme mahdollisimman paljon tietoa tutkimuksemme aiheesta. Vilkan mukaan haastattelun onnistumisen kannalta on oleellista, että haastatteluun vastaajat saavat tutustua kysymyksiin, teemoihin tai ainakin haastattelun aiheeseen etukäteen. On myös eettisesti perusteltua kertoa haastattaville, mitä aihetta haastattelu koskee. (Vilka 2015, 73.)

Valmistauduimme haastatteluihin jokainen osaltamme tekemällä yhden koehaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja. Pyrimme tällä siihen, että teemahaastattelumme kysymykset ovat yksiselitteisiä ja ymmärrettäviä kohderyhmälle. Kävimme haastattelemassa Lakelan työntekijöitä kahtena eri päivänä Lakelan oppimiskeskuksen tiloissa. Alun perin tarkoituksena

oli, että haastatteluissa olisi yksi haastattelija vuorollaan, mutta päädyimme lopulta tekemään haastattelut pareittain, jolloin toinen suoritti vuorollaan haastattelun ja toinen pystyi olemaan tarvittaessa havainnoitsijan roolissa.

Tarkoituksena oli haastatella ryhmän jokaista seitsemää työntekijää, jotta saisimme kaiken mahdollisen irti moniammatillisen työryhmän tiedoista ja taidoista. Autismikirjon häiriöön liittyvien monimuotoisten ongelmien vuoksi tarvitaan laaja-alaista kuntoutusta, eikä kaikille sovi samanlaiset menetelmät vaan parhaaseen tulokseen päästään yhdistelemällä lapsen tarpeista lähtien erilaisia menetelmiä (Pihko, Haataja & Rantala 2014, 87). Näin ollen koimme tärkeäksi saada erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia autismikirjon lapsen vuorovaikutusta tukevista menetelmistä ja tavoista. Samalla havainnoimme, nousevatko jotkut tietyt metodit suosiossa ja toimivuudessaan ylitse muiden.

Haastatteluista toteutui lopulta viisi. Yksi työryhmän jäsenistä vaihtoi työpaikkaa juuri ennen haastatteluiden toteutumista ja toinen jäi pidempiaikaiselle sairauslomalle. Näin ollen haastatteluista ja lopullisista tutkimuksen tuloksista jäi uupumaan kahden pitkäaikaisen työntekijän näkemykset.

Nauhoitimme ja litteroimme saamamme viisi haastattelua, jotka olivat pituuksiltaan 10-50 minuuttia. Päädyimme litteroimaan koko aineiston sanatarkasti, sillä emme halunneet ottaa sitä riskiä, että rajasimme litterointi vaiheessa tutkimustulosten kannalta oleellisia asioita pois. Vilkan mukaan litteroinnit voidaan suorittaa joko koko aineistosta tai vain osasta. Tutkimusraportissa tulee kuitenkin käydä ilmi litteroinnin tarkkuus. Litteroinnin on tarkoituksena helpottaa aineiston analyysiä eli tutkimusaineiston järjestelmällistä läpikäymistä, ryhmittelyä ja luokittelua. (Vilka 2016, 137-138.) Litteroinnit aloitimme heti ensimmäisten haastatteluiden jälkeen ja ne olivat valmiita elokuussa. Litteroinnin jälkeen käytimme aineistojen analysoimiseen ja tutkimuksen johtopäätösten tekoon syys-marraskuun 2016.

## 7.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja rajaus

Tutkimuksemme tarkoituksena on kartoittaa millä eri keinoin autismikirjon lapsen sosiaalista vuorovaikusta voidaan tukea. Tarkoituksena on saada tietoa jo käytössä olevista ja hyväksi havaituista menetelmistä, sekä miten tukea voitaisiin myös tehostaa. Tavoitteena on tuoda tietoa jo sitä omaavilta muiden vähemmän tietoa omaavien tietoisuuteen. Opinnäytetyömme merkityksellisyyttä lisäksi myös, jos saamiamme tuloksia voitaisiin tulevaisuudessa hyödyntää myös laajemmin autismikirjon lasten kanssa tehtävässä työssä sekä perheiden omassa elämässä varhaiskasvatusympäristön lisäksi.

Tieto varhaisen tuen merkityksestä ja vaikutuksesta on tärkeää ja lapset, joilla on erityisen tuen tarvetta tai kehityksellisiä ongelmia, tarvitsevat tukea heti. Varhainen ja laadukas apu

voi estää ongelmien kasaantumisen ja niiden hallinnan vaikeutumisen. Tuki tehoaa myös parhaiten pieniin lapsiin ja on aina helpompaa oppia uusia taitoja, kuin opetella pois vanhoista, haitallisista tavoista. Valitettavasti monien kohdalla apua ei saada ajoissa, vaikka ongelmat olisivat selvillä. (Marklund & Simic 2012, 7.)

Vuorovaikutus on laaja käsite ja rajasimme tutkimuksemme koskemaan nimenomaa sosiaalista vuorovaikutusta koska autismikirjon henkilöillä on usein erityisesti rajalliset sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot. Sosiaaliset suhteet sekä kokemus omasta osallisuudesta ovat merkityksellisiä ihmisen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Tärkeää on myös sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta tapahtuva integraatio yhteiskuntaan niin arjessa, kuin yleisemmälläkin tasolla. Tuemmalla sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja voidaan myös ehkäistä mahdollista syrjäytymistä. Sosiaaliset vuorovaikutustaidot lisäävät myös itsenäisyyttä sekä pätevyyden ja kompetenssin kokemuksia. Rajasimme sosiaalisen vuorovaikutuksen käsittämään lapsen tapaa olla ja toimia muiden ihmisten kanssa, sosiaalisia taitoja ja suhteita sekä vuorovaikutustilanteita. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ulkopuolelle olemme rajanneet muun muassa kommunikointia tukevat välineet sekä oppimisympäristön. Kuitenkin niiden tärkeä merkitys nousee esiin, kun puhutaan autismikirjon henkilön sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisesta.

Rajasimme myös tutkimuksen käsittelemään juuri varhaiskasvatuksessa käytettäviä tukemisen menetelmiä. Tämä rajaus tukee myös ajatustamme varhaisen tuen merkityksestä, jota laadukas varhaiskasvatus voi olla. Varhaiskasvatustalain (36/1973) varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia, kuin myös tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä.

Varhaiskasvatuksen tulisi myös tukea lapsen huoltajaa tämän kasvatustyössä ja myöskin tähän nojaten koimme juuri tämän rajauksen aiheellemme mielekkääksi sekä tarkoituksenmukaiseksi. Koemme että tutkimuksemme tulokset voivat antaa myös vanhemmille uusia keinoja selviytyä arjesta.

Perustana tutkimukselle on hyvin määritelty asiaongelma ja siitä johdettu tutkimusongelma sekä tutkimusongelmasta johdetut tutkimuskysymykset (Vilka 2015, 60). Opinnäytetyömme tutkimusongelmaksi muodostui autismikirjon lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Päädyimme kolmeen eri tutkimuskysymykseen, joihin pyrimme saamaan tutkimuksen kautta vastaukset.

Tutkimuksemme tutkimuskysymykset ovat:

*1. Miten autismikirjon lapsen sosiaalista vuorovaikutusta tuetaan varhaiskasvatuksessa?*

*2. Millaisia menetelmiä autismikirjon lapsen sosiaalisenvuorovaikutuksen tukemisessa käytetään Lakelassa?*

*3. Miten autismikirjon lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisen menetelmiä voisi kehittää?*

## 7.2 Tutkimusmenetelmät

Toteutimme opinnäytetyömme kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena koska tutkimuksemme on kartoittava ja siinä tarkastellaan ihmisten omia kuvauksia ja ajatuksia koetusta todellisuudesta. Päädyimme kvalitatiiviseen tutkimukseen, sillä se soveltuu parhaiten tilanteisiin, joissa pyritään ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen (Kananen 2012, 29). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihminen on tiedonkeruun välineenä ja näin tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen vaikuttavat tutkijan arvolähtökohdat ja se mitä tutkija tietää. Tulokset ovat vain ehdollisia selityksiä tiettyyn aikaan ja paikkaan rajoittuen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Tärkeää on laatu ei niinkään määrä. Kohdejoukko valitaan tarkasti eikä tutkittavien määrä ole määrittävänä tekijänä. (Hirsjärvi, ym. 2009, 160-161.)

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Lähtökohtana on kuvata todellista elämää ja aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Tavoitteena on tutkimuksen aikana muodostuneiden tulkintojen avulla näyttää tutkittavasta asiasta jotakin, joka on välittömän havainnoinnin tavoittamattomissa (Vilka 2015, 120). Tarkoituksena ei ole löytää jo tiedossa olevia asioita vaan oleellimmat tutkimustulokset ovat ennalta arvaamattomia. Tutkimussuunnitelma voi elää koko tutkimuksen ajan ja siihen täytyy suhtautua joustavasti. Suunnitelmaa täytyy mahdollisesti muokata tilanteen niin vaatiessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.)

Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän tutkimushaastattelumuotoja ovat lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Tutkimuksemme tiedonkeruu menetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu, jonka toteutimme yksilöhaastatteluina. Teemahaastattelu on ehkä yleisimmin käytetty tutkimushaastattelu muoto. Päädyimme tekemään haastattelun yksilöhaastatteluina, sillä se soveltuu hyvin henkilön omakohtaisten kokemusten tulkitsemiseen (Vilka 2015, 123-124). Koimme yksilöhaastattelun antavan haastateltaville turvallisemman tunteen tuoda haastattelussa ilmi omia mielipiteitään ja ajatuksiin.

Teemahaastattelussa korostetaan metodologisesti ihmisten tulkintoja asioista ja heidän niille antamia merkityksiä. Oleellista on myös, miten merkitykset ovat syntyneet vuorovaikutuksen kautta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Teemahaastattelussa tutkimusongelmasta poimitaan keskeiset aiheet tai teemat, joiden avulla saadaan vastaus tutkimusongelmaan. Tavoitteenamme haastattelussa oli, että vastaaja voi antaa kaikista teemoista oman kuvauksensa sekä halusimme käsitellä teemat jokaisen vastaajan kannalta luontevassa järjestyksessä. (Vilka 2015, 123-124.) Teemahaastattelussa ei voida kuitenkaan kysellä mitä tahansa vaan siinä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävän mukaisesti (Vilka 2015, 75).

Teemahaastatteluihin on mahdollista myös yhdistää erilaisia tehtäviä ja laadullisen tutkimuksen näkökulmasta myös esimerkiksi kuvat ja esineet voivat toimia lähteenä, joten teemahaastattelu antaa meille myös mahdollisuuden kerätä tutkimusmateriaalia esimerkiksi käytössä olevista materiaaleista, jos haastateltava haluaa niitä esitellä haastattelun kuluessa (Vilka 2015, 123-124).

Suunnittelimme teemahaastattelun rungon tutkimuksemme tarkoituksen ja aikaisemmin mainittujen tutkimuskysymysten pohjalta. Teemahaastattelun teemat perustuvat aina tutkimuksen viitekehykseen eli tutkimuksesta jo tiedettyyn (Vilka 2015, 75). Haastattelurunko löytyy liitteenä tutkimuksemme lopusta. Teemahaastattelurungossamme on kolme pääteemaa, joissa tulevat esiin samat aiheet kuin tutkimuskysymyksissämme on. Haastattelun tueksi olemme listanneet teemojen alle asioita, joiden toivomme teemoistamme nousevan haastatteluiden aikana esiin ja joita kohti voimme keskustelua ohjailta, jos haastateltava eksyy aiheesta.

### 7.3 Analyysimenetelmä

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi voi olla yksittäinen metodi tai jopa löyhä teoreettinen kehys ja sen avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Tutkimuksen sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda tutkittavasta ilmiöstä selkeä ja sanallinen kokonaisuus, jotta siitä voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä. Analyysillä pyritään kokoamaan hajanainen aineisto tiiviiksi ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää tietoa. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 107-108.)

Opinnäytetyön aineiston sisällönanalyysimenetelmäksi valitsimme teoriaohjaavan sisällönanalyysin, joka etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysi. Analyysiä voidaan karkeasti kuvata kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luomi-

nen. Aineiston redusoinnissa analysoitava aineisto voi olla litteroitu haastatteluaineisto, muu asiakirja tai dokumentti, joka pelkistetään niin, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen tieto pois. Se voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Aineiston pelkistämistä oikeaan suuntaan ohjaa tutkimustehtävä. Alkuperäisestä aineistosta esiin nostetut ilmaukset kirjataan pelkistettynä ilmauksena. Aineiston klusteroinnissa aineistosta esiin nostetut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti ja samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi, joka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokittelussa aineisto tiivistyy, sillä yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. Opinnäytetyösämme luokittelimme aineistomme alaluokkaan, yläluokkaan, pääluokkaan ja yhdistävään luokkaan. Aineiston klusterointia seuraa aineiston abstrahointi, jossa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotellaan ja valikoidun tiedon avulla muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisessä aineistossa käytetyistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Teoriaohjaava analyysi eroaa aineistolähtöisestä analyysistä siinä, miten empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin abstrahoinnissa. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä asiana, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet luodaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108-117.)

Käytimme teoriaohjaavaa aineiston analyysimenetelmän, sillä koimme sen vastaavan parhaiten tutkimuksemme tarkoitusta sekä tukevan meitä aineiston analyysivaiheessa. Tarkoituksenamme oli saada haastatteluiden eli aineiston pohjalta tietoa tutkittavasta asiasta kuitenkin niin, että teoria ohjaa meitä analyysin tekemisessä. Tämä on tyypillistä teoriaohjaavalle analyysimenetelmälle, jossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta niin, että aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysin tekoa. Analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaavaa vaan uusia ajatusuria aukovaa. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aikaisemmalla viitekehysellä ei ole yhtä voimakasta roolia kuin teorialähtöisessä sisällönanalyysissä vaan teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä vain käsitteistö tulee teoriasta valmiina. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineiston analyysin luokittelu perustuu siis käytetyssä viitekehysessä esiintyvään käsitteistöön. Teoriaohjaavassa analyysimenetelmässä tutkimuksen aineisto voidaan kerätä hyvin vapaasti ja aineiston analyysivaiheessa edetään hyvin samalla lailla kuin aineistolähtöisessä analyysissä mutta analyysin loppuvaiheessa tuodaan analyysiä ohjaavaksi tutkimuksessa käytetty viitekehys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.)

## 8 Tulokset

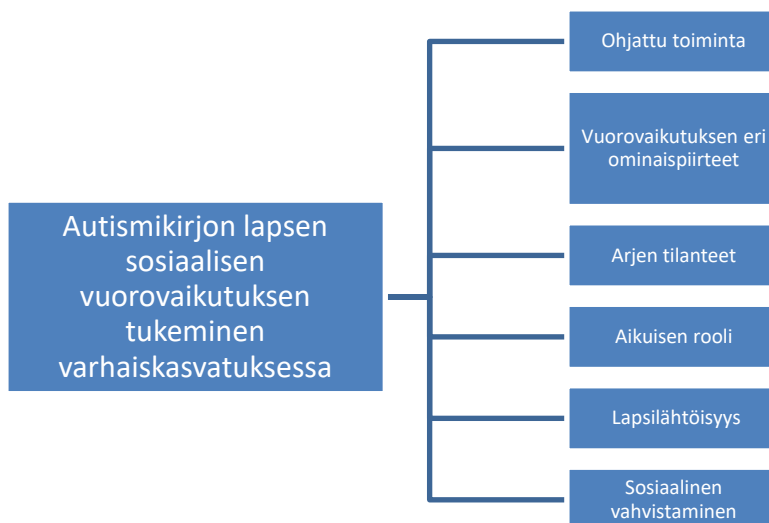
Opinnäytetyömme tutkimustehtävänä oli perehtyä autismikirjon häiriöisten lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Lähestyimme aihetta aluksi kolmen tutkimuskysymyksen kautta: Miten autismikirjon lapsen sosiaalista vuorovaikutusta tuetaan varhaiskasvatuksessa? Millaisia menetelmiä autismikirjon lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisessa käytetään Lakelassa? Miten autismikirjon lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen tu-

kemisen menetelmiä voisi kehittää? Kuitenkin haastatteluista saamamme aineiston perusteella päädyimme käsittelemään ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksemme yhdessä, sillä saamamme vastaukset olivat molemmissa samoja.

Haastattelut toteutettiin kesäkuun 2016 aikana tutkimuspäiväkotimme ryhmässä, joka muodostuu pelkästään autismikirjon lapsista. Se on myös Espoon alueen ainoa autismikirjon lasten ryhmä. Ryhmä tekee tiivistä yhteistyötä myös päätalon puolella, jossa toteutetaan perusvarhaiskasvatusta tällä hetkellä neljässä ryhmässä 1-5-vuotiaille lapsille. Yhteensä viisi haastattelua toteutui. Haastattelimme ryhmän työntekijöitä ja haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Seuraavaksi esitetään analyysistä johdetut tulokset.

### 8.1 Autismikirjon lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme käsitteli tapoja ja keinoja, jotka ovat yleisesti käytössä autismikirjon häiriöisten lasten sosiaalisenvuorovaikutuksen tukemisessa varhaiskasvatuksessa ja toisessa selvitimme, mitä menetelmiä juuri tutkimuspäiväkodissamme käytetään. Vastaukset molempiin kysymyksiin olivat samoja ja haastateltavamme toivat esille, etteivät koe heillä käytettävänä mitään sellaisia menetelmiä, mitä ei myös muualla varhaiskasvatuksessa käytettäisi. Tämän vuoksi esittelemme molemmat tulokset yhdessä.



Taulukko 1 Ensimmäinen yläluokkamme ja sen alaluokat

Näistä saamamme vastaukset jaoimme kuuteen alaluokkaan; ohjattu toiminta, vuorovaikutuksen eri ominaispiirteet, arjen tilanteet, aikuisen rooli, lapsilähtöisyys ja sosiaalinen vahvistaminen. On kuitenkin huomioitava, että monissa kategorioissa on yhteneviä piirteitä ja ne liittyyvätkin luonnolliseksi kokonaisuudeksi osana arjen jokapäiväisiä toimintoja niin, että jokaisen ominaispiirteet saavat eri tilanteissa vahvimman roolin, mutta kaikki ovat kuitenkin tilanteessa läsnä. Haastatteluissa esille nousi myös, ettei ole olemassa mitään valmista, kai-

kille sopivaa toimintatapaa, millä tukea sosiaalista vuorovaikutusta ja laajemmin yhteiskunnan osalliseksi tulemista vaan jokaiselle lapselle tulee etsiä ja kehittää omat toimintatavat, jotka vastaavat lapsen omiin tarpeisiin ja tapoihin olla vuorovaikutuksessa.

*“Se on se tavallaan, et ei oo mitään sellasta et näin toimitaan lasten kanssa, näiden autististen lasten kanssa, jokaiselle pitää se oma räätälöity tapa löytyä jotta he sitten pärjää ja tulee osalliseksi tähän meidän yhteiskuntaan sitten.”*  
(h5)

Ohjattu toiminta ja aikuisen rooli nousivat haastatteluissamme suurimmiksi alaluokiksi. Näistä ohjattu toiminta jakaantui selkeästi kahden tyyppisiin tilanteisiin; aikuisjohtoiseen, ennalta valmiiksi suunniteltuun toimintaan sekä arjen tilanteiden ja lapsesta lähtevien aloitteiden hyödyntämiseen. Huomionarvoista on, että vaikka päätimme jakaa ohjatun toiminnan aikuisen roolin ulkopuolelle, on näissäkin toiminta erittäin aikuisjohtoista ja strukturoitua silloinkin, kun aloitteet lähtevät lapsesta. Tähän vaikuttaa varmasti tutkimuksemme asetelmat, missä olemme lähteneet selvittämään nimenomaan aikuisten mahdollisuuksia ja keinoja tukea autistikirjon lapsen sosiaalista vuorovaikutusta, kuin myös autistikirjon häiriöiden vaikutuksen tarpeeseen. Kuitenkin myös haastatteluissamme nousi esille tieto aikuisjohtoisuuden korostumisesta. Haastateltavamme kertoivatkin, että he tietoisesti pyrkivät luomaan aikuisjohtoisten tilanteiden rinnalle myös hetkiä, joissa lapsella on enemmän omaa aikaa ja mahdollisuus johtaa tilannetta itsenäisesti.

Selkeimmillään *ohjattua toimintaa* ovat erilaiset ohjatut ryhmätuokiot. Näitä olivat esimerkiksi aistituokiot, KKK (kehontuntemus, kontakti ja kommunikaatio), ryhmätheraplay, floortime, vuorovaikutusleikki sekä erimuotoiset leikkiryhmät. Pääasiassa ohjattu toiminta tapahtuu pienissä ryhmissä. Toiminta sisältää paljon taiteellista toimintaa, kuten musiikkia ja kuvallista ilmaisua, sekä aisteja aktivoivaa toimintaa, joiden kautta luodaan yhteyttä lasten välille. KKK-toiminta on harjoitusohjelma, joka ohjaa liikunnallisiin vuorovaikutustilanteisiin. Toiminnassa kehitetään kehon tietoista käyttöä monipuolisilla aisti- ja tuntokokemuksin. Harjoitusohjelmaa säestetään musiikilla.

Theraplay puolestaan on ikään kuin vuorovaikutusleikkiä, jossa asioita tehdään pienessä ryhmässä yhdessä edeten aina tietyn rakenteen mukaan ja tärkeää on, että asiat tehdään yhdessä ryhmänä ja harjoitellaan huomion antamista. Ydin theraplayssa on hyvässä vuorovaikutuksessa ja lapsen hyvän itsetunnon vahvistamisessa. Floortime kattaa pienet leikkihetket yhdessä, joissa lähtökohtana ovat lapsen mielenkiinnonkohteet ja pyrkimys mahdollistaa tämän koko potentiaalin saaminen lapsen käyttöön.



Vuorovaikutusleikki koettiin tutkimuspäiväkodissämme erityisen hyvänä ja sitä oli myös kulu-  
van vuoden aikana kehitetty eteenpäin. Vuorovaikutusleikissä huomioidaan yksilöllisyys ja ha-  
lutaan nostaa jokaisen itsetuntoa, toiset pyritään ottamaan huomioon ja tilanteissa ollaan  
läsnä, pyrkien myös lisäämään tietoisuutta omasta kehosta. Kaikki osallistujat ovat toiminnas-  
sa tärkeitä ja samanarvoisia. Vuorovaikutusleikkiä sovelletaan jokaisen lapsen tarpeita vas-  
taavaksi, mutta perusrunko alku- ja loppulauluineen sekä herkutteluineen pysyy samana.

*” Äärettömän hyvä mitä me ollaan nyt tässä vuoden ajan kehitetty eteenpäin  
on vuorovaikutusleikki. No se on tota edelleen vähän eri lapsille erilainen mut  
siinä on aina sellanen runko. --- Ja ja siinä jokainen lapsi huomioidaan yksilöl-  
lisesti --- semmonen niinkun lapsen niinkun itsetunnon ja kehotietosuuden ja  
olemassa olon nostamista ja sitten siihen kuuluu se et se toinen on siinä muka-  
na --- ja semmonen yhdessä olo niin ne on ja siinä koko ajan välittyy se et siinä  
on koko ajan se toinen lapsi mukana et tehdään yhdessä ja tää on meidän yh-  
teinen hetki ja ja kaikki on tärkeitä ja saman arvoisia.” (h5)*

Leikki ja pelit mainittiin jokaisessa haastattelussa myös erillisenä toimintana ja nousikin haas-  
tattelujen perusteella yhdeksi tärkeimmistä tuen muodoista. Leikkien ja pelien kautta lapsille  
muodostuu yhteinen kieli, jonka avulla he pystyvät rakentamaan yhteistä vuorovaikutusta.  
Myös leikin merkitys uusien asioiden opettelussa tunnistettiin. Leikkejä ja pelejä käytetään  
paitsi varsinaisissa tuokioissa, myös paljon kahden lapsen välisen vuorovaikutuksen synnyttä-  
miseen. Leikeissä ja peleissä hyödynnetään myös integraatiota, jolloin päätalon puolelta tu-  
lee lapsia mukaan leikkiryhmään. Nämä tukilapset mallittavat leikkiä ja samalla myös leikin  
vaatimia taitoja, jolloin myös aikuisten toimesta lelujen käyttöä ja määrää rajataan tavallista  
voimakkaammin koskemaan niiden tavallisia käyttötarkoituksia.

*”Leikki on tosi hyvä sellanen yhteinen kieli , siinä opitaan paljon asioita, uusia  
asioita, sellasia arjen asioita opetellaan leikin kautta ja samalla sitä kontak-  
tin ottoa et meil on lapset on eritasosia -- sitten se että miten saadaan niin  
kun heidän sellanen yhteinen leikki aikaseks ja miten siinä tavallaan kum-  
matkin tulee osallisiks ja ymmärretyks, et me aikuiset ollaan siinä sellanen  
välikappale et mahdollistetaan se, sellanen yhteinen vuorovaikutus eri keinoin  
.” (h4)*

Sosiaalista vuorovaikutusta koetaan olevan helpoin rakentaa vain kahden lapsen välille. Au-  
tismikirjon häiriöiden luonteeseen kuuluu sosiaalisten tilanteiden haasteet, jolloin pienemmät  
ryhmät ja keskittyminen vain yhteen toiseen lapseen kerrallaan, on myös lapsille itselleen  
helpompaa sekä mielekkäämpää. Yhteisillä tuokioilla pyritään luomaan aikuisjohtoisesti vuo-  
rovaikutusta lasten kesken usein ihan konkreettisten asioiden kautta, kuten miten toista saa

koskea. Samalla, kun opetellaan peruselämisen taitoja, opitaan myös vuorovaikutuksen eri elementtejä.

*“Myös pyritään ehkä keskenään täällä lapset järjestetään tuokioita joissa tulisi vuorovaikutusta lasten kesken ja sitten tuetaan sitä miten lapset sitä vie eteenpäin.” (h5)*

*“On paljon sellaisia asioita jotka on tavallaan muille lapsille itsestään selviä et ne opitaan siinä ryhmässä seuraamalla muita lapsia ja toimimalla samalla lailla mutta sitten meidän lapset et ne saattaa niin paljon keskittyä siihen omaan itseensä ja tavallaan ne ei ota sitä mallia siitä vieruskaverista tai ne ottaa sen mallin mikä ei sitten oo kauheen hyvä malli et siksi me käydään esimerkiks tuola talon puolella, siellä lapset saa tosi hyvää mallia siellä ryhmässä olemisesta ja leikkimisestä ja leikkitaidoista --- sitä ei aina voi sillai niin ku, kokemuksen kautta.” (h4)*

Integraatio ja lasten yhteisen toiminnan tukeminen näkyvät yhteisten leikki- ja toimintatuokioiden lisäksi paljonkin Pelimannien arjessa. Jokaisella lapsella on oma integraatioryhmänsä, jossa he viettävät integroituja aamupäiviä. Integroitujen aamupäivien aikana lapset saavat mallia ryhmässä olemisesta sekä kehittävät leikkitaitojaan. Leikki on myös tärkeässä roolissa sosiaalisten- ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa. Samalla lasten on mahdollista kokea lasten keskinäistä vuorovaikutusta ilman aikuisten jatkuvaa puuttumista ja osallistumista. Kerran viikossa päätalo puolelta osallistuu tukilapsi ryhmän toimintaan. Pelimannit myös ulkoilevat säännöllisesti isolla pihalla yhdessä tavallisten ryhmien lasten kanssa. Tällöin pyritään mahdollisuuksien mukaan rakentamaan lasten välille yhteistä leikkiä. Leikittäessä tavallisten lasten kanssa, haetaan leikki autisikirjon lapsen kiinnostuksen kohteeseen mukaan. Autisikirjon lapsen vuorovaikutuksen erityispiirteinä on se, etteivät he ole kiinnostuneita olemaan vuorovaikutuksesta toisten kanssa. Erilaisten yhteisten tai omien erityismielenkiinnonkohteiden avulla voidaan kuitenkin saada lapset yhteisen toiminnan ääreen. Lapsien voi olla vaikea itse aloittaa yhteistä toimintaa, vaikka olisivat yhteisessä tilassa, jolloin kasvattaja toimii yhteisen toiminnan käynnistäjänä ja toiminnan tukena.

Integroituja tuokioita järjestettäessä on tärkeää, että aikuiset sopivat keskenään vuorovaikutustilanteet ja milloin toinen lapsi otetaan mukaan. Tilanne tulee olla ennalta suunniteltu. Lapsen kannalta on parempi pitää päivän aikana monta lyhyttä vuorovaikutustilannetta, kuin yksi pitkä ja intensiivinen. Lyhyet tuokiot rasittavat lasta vähemmän ja hän selviää päivästäan pienemmällä aikuisen kannattelulla. Myös tältä kannalta erilaiset leikkituokiot ovat toimivia tapoja tukea sosiaalista vuorovaikutusta sekä mahdollistaa tukilapsen tarjoamaa mallia.

*“Niin sitten meillä on integraatiota on sitten niin ku, puhutaan talosta eli tosta päiväkodista niin talon puolelle meno niin integraatioryhmät lasten, lasten kesken et jokaisella on oma ryhmä.--- Ja siellä on sitten toisten lasten mallia.” (h1)*

*“Normaalista ryhmästä tavallisesta ryhmästä lapsi niin silloin tottakai hän saa sitä toisen lapsen mallii, jolloin se lapsi pystyy sen ite niinkun antamaan sen mallin, niinkun lapsen mallin, ilman et siihen aikuinen puuttuu. “ (h2)*

Integraatiota ja sen toteuttamisen tapoja myös kritisoiitiin. Suuri lapsiryhmä itsessään saattaa olla autismikirjon lapselle jo niin iso asia, että pelkästään siinä selviäminen vie lähes kaikki voimavarat. Tilanteen painopiste saattaa olla siinä, että aikuinen kannattelee lasta ja pitää hänet tilanteessa rauhallisena. Tällöin tilanteista saatu hyöty voi jäädä hyvin pieneksi tai olemattomaksi, eikä haluttuja taitoja ole ollut mahdollista opetella. Pääasiassa integraatioon suhtauduttiin kuitenkin positiivisesti ja se nähtiin tärkeänä tuen muotona.

*“Ja sitten taas jos mennään niin että ollaan tuolla esim pää talon puolella normaaleiden tavallisten lasten lasten kesken niin sitten se ehkä kuormittaa meidän lasta eri tavalla et koska sit se on taas isommassa ryhmässä häly voi olla todella valtava, mitä me täällä pidetään aika rauhallisena tilanteet. Niin silloin se ehkä keskittyminen menee siihen, että me pidetään meidän lasta rauhallisena ja kannatellaan sitä olotilaa, jotta se ei lähde käsistä niin niin sanotusti.” (h5)*

Tutkimuspäiväkotimme ryhmässä pyritään hyödyntämään *arjen tilanteita* sosiaalisten vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Arjen tilanteista pyritään rakentamaan luontevia vuorovaikutustilanteita, joissa harjoitellaan sosiaalisia taitoja sekä yhdessäoloa. Erilaisissa arkisissa, päivittäin toistuvissa tilanteissa, harjoitellaan niihin liittyviä sosiaalisia normeja ja tapoja. Toistuvuus onkin tärkeä piirre uusien taitojen harjoittelussa. Tilanteiden tulisi toistua mahdollisimman samankaltaisina, jotta sen ominaispiirteet olisi mahdollista omaksua ja myös enakoitavuus sekä rutiinit ovat autismikirjon henkilöille tärkeitä.

Yhdessä haastatteluista korostettiin arjen tilanteiden olevan tutkimusryhmällemme se tärkein tilanne, missä sosiaalista vuorovaikutusta harjoitellaan. Haastattelussa korostui myös ajatus päiväkodista paikkana, missä opetellaan myöhemmin elämässä tarvittavia taitoja sekä kouluun siirtymistä. Autismikirjon henkilöillä on haasteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja tähän peilaten niiden opettelu on yksi tärkeistä taidoista kehittää sellaiselle tasolle, mikä mahdollistaa selviämisen arjessa sekä merkityksellisten ihmissuhteiden rakentamisen ja ylläpidon.

*”Tavallaan se arjen taitojen osaaminen on meillä tavallaan se ykkösjuttu mitä me harjotellaan sitä että selviydytään siitä” (h4)*

Vain osa ihmisten välisestä viestinnästä on kielellistä ja nonverbaaliseen viestintään kuuluvatkin kaikki muut vuorovaikutuksen elementit eli kinesiikka (ilmeet, eleet, liikkeet, asennot, katse), proksemiikka (välimatka, tilankäyttö), kosketus ja äänen ominaisuudet (Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos, Nonverbaalinen viestintä 2016). Näitä *vuorovaikutuksen eri ominaispiirteitä* kerrottiinkin hyödynnettävän yhtenä sosiaalisen vuorovaikutuksen muotona. Tutkimuspäiväkodin ryhmässä kiinnitettiin huomiota keholliseen ilmaisuun, erityisesti aikuisten käyttämiin eleisiin ja ilmeisiin. Eleet ja ilmeet tehtiin korostetusti ja mahdollisimman selkeiksi, jolloin lasten, joille kehollisen ilmaisuuden tulkitseminen ei ole helppoa, on mahdollista tunnistaa viestitettävä asia näistä ja opetella tunnistamaan näitä korostuneita eleitä ja näin yhdistä ne myös muissa vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Lisäksi keholliseen ilmaisuun ja tukeen voidaan laskea käytössä olevat tukiviittomat.

Kuvatuki ja erilaisten kuvien käyttö mainittiin jokaisessa haastattelussa useaan otteeseen. Käytössä on paljon erilaisia valmiita kuvia, mutta tilanteita myös kuvitetaan piirtämällä. Piirtäminen mainittiin valmiita kuvia joustavammaksi ja nopeammaksi tavaksi. Kuvat tuovat selkeyttä vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin sekä niissä toimimiseen. Niiden avulla autismikirjoon kuuluvalla lapselle helpompi tehdä toisten ajatuksia sekä omia tunteita näkyvimiksi sekä konkreettisemmiksi ja näin myös ymmärrettävämmiksi.

*”Kaikin keinoin, kaikki keinot on sallittuja, puhutaan ja käytetään kasvojen ilmeitä, korostettuja kasvojen ilmeitä ja eleitä ja ja viittomia ja kuvia ja ihan, ihan siis niin kun rajattomasti mitä mahdollisuuksia kuka vaan keksii millä tavalla saadaan kontaktia lapseen ja miten kommunikoidaan et on se sit musiikki tai kuvallinen ilmaisu tai millä tavalla siihen lapseen saa kontaktin ja et siit tulee sellanen tavallaan vastavuoronen tapahtuma, et tavallaan jos lapsi ottaa kontaktia vaikka minuun niin mä reagoin siihen.” (h4)*

*”Et yleisestikin siihen sosiaaliseen vuorovaikutukseen auttaa myös kuvat ja piirtäminen, sosiaaliset tarinat siinä et mitä tapahtuu ja mitä tulee tapahtumaan ja sanat siinä mukana mut kuva on se semmonen millä maailma aukee eritavalla niis tilanteissa että mitä sä tarkoitat niin et jos on vaikka vuorottelu niin sitten on odota- kuva odottaa ja toiselle annetaan sit odota kuva toisen vuoro et kuvien kanssa paljon pelataan siinä” (h1)*

Nonverbaaliin viestintään yhdistyi usein myös puhe ja ne toimivatkin toisiaan tukevinä keinoina. Tärkeäksi koettiin, että aikuinen sanoittaa tilanteita ja tapahtumia luoden näin paitsi sel-

keyttä toimintaan, tuoden myös toisen ihmisen maailmaa esille. Erityisen tärkeää on sanoittaa toisten ihmisten tunteita ja näkökulmia. Tässä on jo mielestämme kyse *aikuisen roolista*. Tilanteita mallittaessa kasvattajalla tulisi olla aina mielessä päämäärä, mihin ollaan menossa ja mitä tilanteesta halutaan opittavan. Esille nousi myös vertaus teatterin kuiskaajaan. Aikuisen voi siis antaa valmiita fraaseja lapselle ja auttaa tätä näin hyvin kädestä pitäen ja yksityiskohtaisesti selviämään sosiaalisesta vuorovaikutustilanteita.

Aikuiset myös mallittavat toimintaa ja toimivat tällöin itse esimerkkeinä siitä, miten erilaisissa tilanteissa ollaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Aikuiset toimivat ikään kuin peileinä, joista nähdä miten voi toimia ja sanoa. Samalla aikuisten tulee kuitenkin myös itse seurata tilannetta ja osata ohjata lasta toimintaan. Luodessaan vuorovaikutuksellisia tilanteita, toimii kasvattaja tukena ja mallina sekä pyrkii ohjaamaan tilannetta sellaiseen lopputulokseen, mistä kaikille vuorovaikutustilanteeseen osallistuneille lapsille jäisi positiivinen olotila. Pelkkä lasten keskinäinen yhdessäolo koettiin merkitykselliseksi, vaikka varsinaista yhteistä toimintaa ei olisikaan menossa. Lapset kuitenkin seuraavat toistensa toimia ja tuovat niistä vaikutteita usein omaan toimintaansa seuraavassa vastaavassa tilanteessa. Tilanteiden pienetkin vastavuoroiset elementit, kuten lapsen ottama katsekontakti, ovat sellaisia, joihin aikuisen tulisi osata reagoida ja vastata.

*“Varmaan sellanen mallitus et just sitä näyttämistä, et mitä kuuluu tehdä ja jos sitä ite tekee niin kyllähän ne sit kattoo sitä ja tekee siit sit sivussa siten.” (h3)*

*” Meillä tietysti kaikissa tilanteissa aikuisella on aika iso rooli siinä että me harjotellaan niitä sosiaalisia taitoja ajatellen mejän lapsii joille se ei oo luontasta niin niitä nimetään ja ja sanotetaan niitä tilanteita ja ja ohjataan niissä tilanteissa. “ (h1)*

*“Haluaa johonkin, niin pyritään katsetta ja sit jos on puhetta niin sanaa ja katsetta ja kuvia mahdollisuuksien mukaan käytetään ja katsekontakti on se mitä yleisesti haetaan kaikessa, kohdennetaan asiat ja pyynnöt.” (h2)*

Toimintaan ja vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin houkutellessa neuvottelujen ja palkintojen kautta. Lapsilta ei koskaan oteta jotain mieluista pois ja aseteta tilalle epämieluisaa ja haastavaa vuorovaikutustilannetta vaan tärkeää on opetella siihen, että itselle haastavien asioiden kautta voi saavuttaa jotain. Tätä kautta lapset saavat motivaatiota osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja tulevat tietoisemmaksi omasta ympäristöstään. Jotta sosiaaliset vuorovaikutustilanteet lähtisivät hiljalleen automatisoimaan ja lapsille saataisiin luotua uskoa, että he selviävät niistä itse, tulisi mahdollistaa tilanteiden onnistumisen kokemukset. Tässä kas-

vattajan rooli on tärkeä ja kasvattajan tulee kiinnittää tarkasti pieniinkin onnistumisiin huomiota ja antaa niistä positiivista palautetta. Positiiviset kokemukset vahvistavat pätevyyden tunnetta ja positiivinen olo tilanteen loputtua vahvistaa oppimiskokemusta. Lasten kanssa tulee edetä pienin askelin, jokaisen valmiudet ja tarpeet huomioiden, jotta tämä mahdollistuu. Ottamalla lapsen kiinnostuksen kohteet osaksi toimintaa, voidaan helpottaa vuorovaikutuksellisia tilanteita ja vahvistaa lapsen motivaatiota toimintaa kohtaan. Tärkeää on, että kasvattaja sitoutuu toimintaan ja ottaa vastuun sosiaalisen vuorovaikutuksen laadusta. Tähän pyritään havainnoinnin, arvioinnin ja dokumentoinnin kautta.

*“Et lapsi tavallaan oppis pikkuhiljaa että mitä häneltä odotetaan, mitä ympäristö odottaa häneltä tai mitä mitä se toinen ihminen häneltä odottaa, mikä on niin ku luvallista ja sallittua ja, sellasta, vaatii sellasta sensitiivisyyttä ja herkkyyttä ja läsnäoloa ja paikalla oloa ja tilannetajua kaikin keinoin olla koko ajan olla siinä tilanteessa mukana tarkkailla ja havainnoida ja arvioida.”*  
(h4)

*“Sit se on toisaalta kiva nähdä kun siihen lähtee houkuttelemaan et hei tä on sun juttu ja sä sä osaat ite ja näinniin, niin sit se minkalainen, miten se selkäranka jotenkin niin kuin se kasvaa ja se, se ryhti nousee sieltä sillä lapsella et mä osaan ja ja vaikka se ei tuu koskaan olemaan se kaikkein mielekkäin homma mutta se automatioistuu siinä ja pystyn tekemään itse ja pitämään itsestäni huolta mut et semmosilla pienillä askelilla.”* (h1)

Vuorovaikutusta tuetaan aina tilannekohtaisesti ja lapsikohtaisesti eli *lapsilähtöisesti*. Tämä vaatii kasvattajalta tietoista läsnäoloa tilanteessa sekä hyvää lapsituntemusta, sensitiivistä kasvatusotetta ja herkkyyttä. Kasvattaja ohjaa lasta kohti toivottua käytöstä, jolloin lapsi alkaa hiljalleen oppia, mitä häneltä odotetaan. Kasvattajan tulee osata etsiä erilaisia toimintatapoja ja tukea niiden vakiintumista lapsen käyttöön eli lasta tulisi sopivissa määrin haastaa ulos omalta mukavuusalueeltaan, kuitenkin huomioiden myös lapselle ominaiset tavat olla vuorovaikutuksessa. Tutkimuspäiväkodissämme ei koettukaan käytössä olevan menetelmän tai keinon tiettyä, ennalta sovittua toimintatapaa, tärkeänä ja ainoana oikeana tapana toimia vaan haastateltavat korostivat joustavuutta ja luovaa kokeilua sekä menetelmien soveltamista kulloiseenkin tilanteeseen sopivaksi ja lapsen tarpeita vastaavaksi. Menetelmä oli toimiva, jos sillä sai luotua vuorovaikutusta lapsen kanssa tai lasten kesken. Lapselle haluttiin myös antaa tilaa olla omassa maailmassaan, jolla pyrittiin välttämään stressitason turha nouseminen. Stressaantuneena lapsen ei ole mahdollista oppia sosiaalisen vuorovaikutuksen vaatimia taitoja, eikä tilanteesta jää positiivisia kokemuksia. Kasvattajien tehtävänä onkin etsiä tässä sopiva tasapaino.

*“Et se on aina tilannekohtasta ja lapsikohtasta ja räätälöityä ja mietittyä ja sen siinä arjessa oikeestaan kun on siinä mukana niin erinlaisia tapoja kokeillaan, erinlaisia keinoja että mikä olisi se lapsen ominaisin tapa ja tuetaan sitä ja yritetään sitten tietysti antaa sellasia toisenlaisia keinoja sille lapselle tuoda itseään kuulluksi.” (h4)*

*”Ja jokainen meidän lapsista on hyvin yksilö niin kuin kaikki lapset on yksilöitä että että miten löytää sitten heidän heille se heidän se ominainen tapansa viestiä ja ja sit on tärkeä tiedostaa tietysti se että et miten ite siihen asettuu siihen vuorovaikutukseen että et antaako et mikä on niinkuin tärkeempää olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa vai olla vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa.” (h1)*

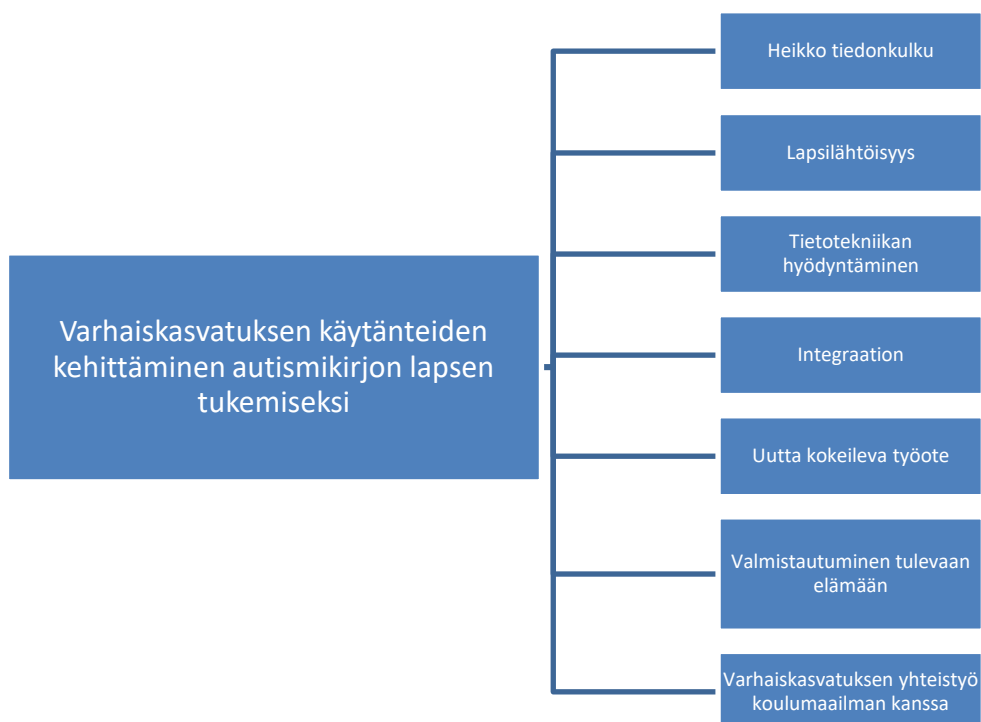
Tilanteista pyritään luomaan rauhallisia ja luontevia. Usein aikuiset ovat niitä, jotka luovat arkeen kiireentuntua, eivät lapset. Kasvattajien tulisikin kiinnittää huomiota eri tilanteiden rauhoittamiseen ja mahdollistaa, että lapsilla on käyttää tarvitsemansa aika sosiaalisen vuorovaikutuksen harjoitteluun ja siitä selviämiseen. Lapsia tulisi myös kuunnella ja antaa heidän näkemyksilleen sekä toiveilleen tilaa arjessa eli pyrkiä luomaan toimintakulttuuria, joka mahdollistaa lasten osallisuuden toteutumisen. Tämä vaatii varsinkin autismlapsien kanssa sitä, että kasvattajat sitoutuvat toimintaan ja pyrkivät aktiivisesti lisäämään lasten mahdollisuuksia osallisuuteen, kuitenkin niin, että sosiaalista vuorovaikutusta sisältävät tilanteet mahdollistuvat ja toteutuvat. Kyse onkin tasapainosta joustavuuden ja jämpätyden kanssa. Autismlapsien kanssa on usein vahvoja näkemyksiä, miten he haluavat toimia ja mitä tulisi tehdä. Kasvattajien onkin tärkeä opetella tuntemaan jokainen lapsi hyvin, jotta osaavat toimia tämän kanssa niin, että kaikki yllä mainittu toteutuu. Tutkimuspäiväkodissämme tämän mahdollistaa se, että jokaisella lapsella on omahoitaja, joka toimii pääasiassa vain kyseisen lapsen kanssa. Vuorovaikutuksen eri ominaispiirteet ja niiden hyödyntäminen tuen muotona

Viimeinen alaluokkamme on *sosiaalinen vahvistaminen*. Haastateltavamme korostivat, miten lapsen oma itsetuntemus on tärkeässä roolissa kaiken taustalla. Lasta autetaan oppimaan, kuka hän on, mitä kaikkea hän osaa ja missä hänen omat rajansa menevät. Myös kaikkeen hyvään, mitä lapsessa on, kiinnitetään erityisesti huomiota. Itsetuntemuksen ja positiivisen minäkuvan kautta lapselle saadaan luotua kokemusta siitä, että hän pärjää myöskin itselleen haastavissa ja vaikeissa tilanteissa, kuten ollessaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vahva, selkeä minuus sekä hyvä itsetuntemus luovat pohjaa sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja siinä toimimiselle kaikille osallistujille sopivalla tavalla. Samalla lapsi oppii ohjaamaan itse itseään ja kokemaan itsensä aktiivisena toimijana, ei passiivisena toimien kohteena. Lapselle opetetaan tätä kautta myös näkemään se sama hyvä toisessa ja sitä kautta luodaan mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

*“Hän opettelee paljon olemaan myös, kun puhuin aikasemminkin, et millanen mä oon ja miten mä uskallan kohdata uutta --- ja monessa niin kuin ajatellen sosiaalsiin taitoihinkin niin sen oman minän kanssa täytyy kuitenkin ensin tehdä töitä et ensin täytyy oppii vähän tuntee millanen mä oon ja missä mun rajat menee. --- ennen kaikkea vahvistaa sitä että hei minä itse tekijänä, että voin olla toisen kanssa, mä voin oppia ohjaamaan itseäni. Niin se on semmonen niin kuin menetelmänä, mutta se on semmonen tärkeä punainen lanka mitä pitää pitää mielessä, jotta sitten pystyy tulemaan osalliseksi. --- ja tä voi olla et tä menee vähän ohi siitä mutta kuitenkin se on semmonen menetelmä joka on toisaalta käytössä jos aattelee että huomaa se hyvä ja vahvista sitä ja sen kautta tietyllä tavalla vie häntä uuteen” (h1)*

## 8.2 Varhaiskasvatuksen käytänteiden kehittäminen autismikirjon lapsen tukemiseksi

Haastateltavat eivät osanneet nimetä, miten yksittäisiä menetelmiä voisi tai tulisi kehittää vaan puhuivat enemmän alan yleisistä kehittämistarpeista. Jaoin nämä seitsemään alaluokkaan; heikko tiedonkulku, lapsilähtöisyys, tietotekniikan hyödyntäminen, integraatio, uutta kokeileva työote, valmistautuminen tulevaan elämään ja varhaiskasvatuksen yhteistyö koulumaailman kanssa.



Taulukko 2 Toinen yläluokkamme ja sen alaluokat



Yksi tärkeä kehittämisaalue oli haastateltavien mielestä se, miten lasten vaikuttamismahdollisuuksia voisi parantaa ja miten lasten oma ääni saataisiin kuuluville arjessa mahdollisimman tehokkaasti eli *lapsilähtöisyys*. Lähes jokainen haastateltava puhui lasten osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien lisäämisestä. Toiminta on helposti hyvin aikuisjohtoista ja -lähtöistä, jolloin lasten mahdollisuudet vaikuttaa päivän kulkuun tai tapahtumiin jäävät hyvin vähäisiksi. Koska ryhmän lapsilla on myös omia haasteita vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin osalta, on olemassa riski, että aikuinen tulkitsee väärin lapsen aloitteita tai ohjaa liiaksi tämän päätöksiä.

*“Näin mä oon niin ku käsittänyt että onko se se lapsen oikeesti ajattelemaa vai ohjaako se aikuinen liikaa sitä sormea ja tulkitsee liikaa sitä lasta että se tota mitkä on sit sellasia luotettavii. kuitenkin suurin osa niistä tilanteista on sitä aikuisten tulkintaa ja sen tavallaan huomaa siinä tilanteessa kun on tulkinnut väärin sitä lasta. siit tulee se välitön reaktio -- et nää, jotka ei puhu niin tavallaan et kuka sen tavallaan sanelee sen että mitä niin kun, kun meil on --- mut sitten se että se lapsen oma ääni tulis kuulluksi, se on mulla iana ollut se aihe mikä mua kiinnostaa, mihin mä en ole löytänyt vastausta. eikä siihen aina välttämättä oookkaan.” (h4)*

Yhtenä lapsilähtöisenä kehittämismuotona mainittiin ryhmien mitoittaminen lasten tarpeisiin. Esille nousi, miten Pelimanneissa tilanne on parhaillaan hyvä, kun jokaisella lapsella on oma aikuinen, mutta valitettavasti kaikkialla ei olla näin ideaalissa tilanteessa. Autismikirjon häiriöön kuuluva lapsi tarvitsee paljon tukea arjessa, hänelle rutiinit ovat tärkeitä ja selviytyminen isoissa ryhmissä vie paljon energiaa. Kun yhdellä aikuisella on mahdollisuus tutustua lapseen henkilökohtaisesti ja oppia tuntemaan lapsen yksilölliset piirteet, pystyy hän vastaamaan lapsen tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla. Autismikirjon häiriöiden lievimmissä muodoissa näin tiivis tuki ei ole aina välttämätöntä, mutta siltikin aikuisten mitoitukseen ja lasten saamaan tukeen tulisi kiinnittää aina huolella huomiota.

*“Onhan tää sillä tavalla tietty mitoitettu on yks per yks nii onhan tää aika tosi ihanteellinen siis tietyllä tavalla siis ku kyllä sen huomaa aina ku on poissa aikuisiiki.” (h3)*

Lapsilähtöisyyden tärkeydestä ja sen lisäämisestä kertoo, miten se liittyi moneen muuhun alaluokkaamme ja useat kehitystarpeiden pohdinnat lähtivät liikkeelle juuri lapsilähtöisyydestä. Yhtenä esimerkkinä *tietotekniikan lisääminen*, jonka koettiin paitsi olevan mahdollisuus lisätä lapsilähtöisyyttä, myös harjoitella sosiaalista vuorovaikutusta esimerkiksi puhelinten ja tablettien avulla. Tietotekniikka nähtiin isona osana nykypäivää, jota ei kuitenkaan ainakaan Pelimannit-ryhmässä vielä paljoa hyödynnetä. Tietotekniikan kohdalla kuitenkin pelättiin sitä,

miten se voisi mahdollisesti syrjäyttää inhimillisen kontaktin ja näin olla mahdollisesti hidaste tai este sosiaalisten taitojen opettelussa. Tietotekniikan kehittymisen mahdollisuuksia ei silti haluttu sulkea pois vaan niille haluttiin antaa mahdollisuus kehittymiseen yhdeksi tuen muodoksi.

*“No aatellen meidän ryhmää ja tietysti nyky yhteiskuntaa niin paljon on kehitetty varsinkin niin kuin tietotekniikan ja kaikkien puhelimien ja ipadien avulla siis tätä puolta on tosi näppärästi tuotu jo sinne arkeen se ei meillä vielä niin vahvasti oo mutta sitä kohti on menossa että et se on yks semmonen että miten miten niin kuin niitten välineiden kanssa säilyy se inhimillinen kontakti --- täytyy päästä semmoseen balanssiin siinä siinä että et koska kuitenkin se inhimillinen vuorovaikutus on tärkeä mut sit se et miten se voi tulla keinoksi siihen kuitenkin sulkematta sitä sitä niin se on varmaan semmonen niin ku kehitettävä ja tai se varmaan tässä kehittyä koko ajan.” (h1)*

*Integraatio* nousi myöskin esille useassa haastattelussa. Integraatio koettiin tärkeäksi toimintatavaksi, sillä siinä lapsi saa mallia siitä, miten erilaisissa tilanteissa odotetaan käyttäytyvän ja toimivan. Toisaalta pohdittiin sen usein olevan autismikirjon häiriöön kuuluville lapsille todella raskasta tavoilla, joilla sitä useimmiten toteutetaan. Yhdeksi ratkaisuksi tähän nähtiin tukilasten lisääminen omassa ryhmässä tehtävään pienryhmätoimintaan. Pienryhmät myös itsessään nähtiin tärkeäksi ja kehitettäväksi toimintamalliksi. Tällä haastateltavat tarkoittivat Pelimannien kaltaista pienryhmää, missä koko ryhmässä on vain vähän lapsia ja arjessa toteutettavat pienryhmätoiminnat kattavat vain muutaman lapsen. Näin voidaan ajatella toimittavan pienryhmissä läpi koko päivän, ellei käydä erikseen päätalon puolella tukiryhmässä, jossa enemmän lapsia.

*“Että se olis luontevaa luontevampaa myös se yhteistyö toisten lasten kanssa et sehän meidän täytyy tässä aina rakentaa se --- et ehkä aatellen sitä et miten löytää semmonen semmonen hyvä sekoitus sitä et niitä vuorovaikutus suhteita tavallisen lapsen kanssakin olis riittävästi mut ei liikaa koska sitten taas isossa ryhmässä niitä on aivan liikaa ja integroidussa erityisryhmässäkin siinä siinäkin niitä on integroidussa ryhmässä liikaa tietyllä tavalla sitä täytyy sitten pilkkoo tai tai mikä se on sit se resurssi.” (h1)*

*“Noo siis nää pienryhmät et täähän on aino tälläne pienryhmä, et niitähän tietenkin vois olla enemmän et kyllähän lapset tietysti hyötyy enemmän, ois tosi hyvä tämmöses pienryhmässä tosi myös näit tavallisia lapsia, tukilapsia, et se ois kaikista paras toisaalta. --- Ois koko ajan antaa lapselle sitä mallia.” (h3)*

Monessa haastattelussa esille nousi *valmistautuminen tulevaan elämään* sekä niin, että tarjottaisiin lapsille mahdollisuuksia harjoittaa siellä vaadittuja taitoja, että kehitettäisiin yhteistyötä koulumaailman kanssa. Lähes kaikissa haastatteluissa puhuttiin tarpeesta kehittää varhaiskasvatuksen yhteistyötä koulumaailman kanssa niin, että aikanaan siirtyminen kouluun olisi lapsille mahdollisimman helppo. Yksi haastateltavista laajensi ajatusta koskemaan myös siirtymistä tulevaisuuteen ja aikuisuuteen. Hän koki, että nykyään keskitytään jopa liiaksi asti harjoittelemaan arkielämän ulkopuolisia asioita, joista ei välttämättä autismikirjon lapsille ole samalla tavalla hyötyä. Hän koki, että tässä asiassa ollaan taannuttu, sillä ennen tämän kaltaisia taitoja oli mahdollisuus harjoitella paljon enemmän. Syynä hän näkee mahdolliset ulkoa tulevat paineet tietynlaiseen toimintaan sekä resurssipulan.

*“Elämää varten me mun mielestä täällä ollaan et silloin nää kaikki vaikka kauppan kassalla käynnit on sitä vuorovaikutusta ja me käytiin aikasemmin paljonkin harjoittelemassa näitä arjen arjen kohtaamisia mut nyt meillä on henkilöstö vajetta ollut ja ja paine ehkä enemmän siiten integraation esimerkiksi päätalon puolelle niin sitten näitä ei ole pystytty tekemään mikä on mun mielestä kauheen sääli koska nehän on niitä mihin ne vanhemmat --- niitä arjen arjen tilanteita ja niistä selviytymistä tarttee.” (h5)*

Ongelmalliseksi koettiin *huono tiedonkulku*. Tämä kattoi niin oman ryhmän, jolloin syyksi nähtiin ajanpuute, jona purkaa ja jakaa esimerkiksi koulutuksista saatu uusi tieto huolella kaikkien kanssa, kuin myös laajemmin koko alan tiedon heikon välittymisen. Haastateltavat myös kokivat, ettei varsinkaan autismikirjon häiriöistä ja menetelmistä varhaiskasvatuksessa ole saatu juurikaan uutta, hyödynnettävää tietoa. Lisäksi alalla liikkuu edelleen paljon vanhentuneita käsityksiä ja tietoa.

*“Sit me ite --- yritetään päästä erilaisiin luentoihin, hakemaan tavallaan sitä tietoa, --- mut se on melkein toisin päin et silleen et meil on jo se tieto et me kaivattais itse lisää sitä tietoa myös, --- sit jos haluis kehittää itse sitä vielä sitä työtä lisää niin sitä tietoa ei tavallaan ole missään et toki kaivattais itsekin uusia menetelmiä. --- Toi olis just sellanen mitä mä aattelin et ja mitä olis ehkä tänne meillekin kehityskohteena, koska meillä on täällä hirmusesti tietoo, just semmost mikä ei ehkä oo kirjoissa eikä kansissa et et kun sen sais jotenkin tuolta päästä ulos ja ehkä teilläkin just kun ne saa sinne paperiversioon niin se olis semmonen.” (h4)*

Vaikka useat kehittämiskohteet koskivat nimenomaan arjessa tehtävää työtä ja haastattelussa nousi toistuvana teemana esille resurssien puutteet alalla sekä ulkoa tulevat paineet, jotka

osaltaan ovat syynä kehittämiskohteiden tarpeessa, nousi yhdessä haastattelussa erityisesti esille ajatus positiivisesta vuorovaikutuksesta voimavarana. Tässä haastattelussa puhuttiin, miten *uutta kokeilevalla työotteella* olisi mahdollista kehittää omaa työtänsä itse. Haastateltava nosti esille sen, miten avoimella mielellä heittäytyen on itse löytynyt arkeen usein erilaisia uusia ideoita ja toimintatapoja. Kokeileva työote yhdistettynä positiiviseen ilmapiiriin mahdollistaa myös läheisemmän suhteen lapseen sekä yhdessä tekemisen riemun, joka osaltaan helpottaa arjen sujumista ja uusien taitojen oppimista.

*“Lisää vaan avointa mieltä ja rohkeesti kokeilee ja heittäytyä siihen, mennä siihen ihan niinkuin --- niin kuin se ympyrä sulkeutuu, se jotenkin semmonen positiivisella tavalla saada saada se hyvä olo ja vuorovaikutus et lapsi kokis sen myös mukavana vaikka se välillä on myös tuskaa ja muuta mut sellanen yhdessä tekemisen riemu.” (h2)*

## 9 Pohdinta

Tässä luvussa esittelemme opinnäytetyömme merkityksellisyyttä sekä haastatteluiden esille nostamia yhteiskunnallisia pohdintoja. Tuomme esille mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia ja lopuksi tarkastelemme opinnäytetyön eettisyyttä ja luotettavuutta.

### 9.1 Opinnäytetyön merkitys ja yleinen pohdinta

Toteuttaessamme tutkimushaastatteluja moni haastateltava alkoi, varsinaisen haastattelun jo päätyttyä, kertoa tarkemmin ja vapautuneemmin omasta työstään sekä lapsistaan tuoden sellaisia näkökulmia aiheeseen, joita eivät ehkä olleet uskaltaneet tuoda aiemmin esille tai joiden kokivat mahdollisesti kulkevan tutkimamme aiheen vierestä. Usein nämä keskustelunavaukset olivat luonteeltaan hyvin lapsia puolustavia, joissa painotettiin kaikkea hyvää, mitä näissä lapsissa on. Nämä keskustelunavaukset nostivat mielestämme esille kaksi erityistä huomiota erityisen tuen tarpeessa olevista lapsista. Ensinnäkin yhteiskuntamme suhtautuminen normista poikkeaviin lapsiin, että aikuisiin saattaa olla edelleen luonteeltaan hyvin pitkälti yhteisöstä poissulkevaa ja näiden normista poikkeavuuksien korostamista. Tämä herättää vahvaa kahtiajakoa meihin ja muihin sekä asettaa heikommassa asemassa olevat puolustuskannalle. Tässä tapauksessa ne, jotka poikkeavat tästä yleisestä normista sekä heidän lähipiirinsä. Tämän kaltainen kahtiajako ei kuitenkaan palvele kumpaakaan osapuolta ja vain vahvistaa poissuljettujen osallisuuden heikkenemistä sekä kokemusta yhteiskuntamme täysvaltaisesta jäsenyydestä.

Toinen huomiomme on osittain tämän ensimmäisen huomion vaikutusta arjen ja yksilöiden tasolla. Kasvattajat toivat vahvasti esille, että vaikka heidän ryhmänsä lapsilla on diagnoosi sekä voimakas tuen tarve, eivät he kasvattajien silmissä kuitenkaan ole sananmukaisesti eri-

tyislapsia ja jotain erikoista, normin ulkopuolelle suljettavaa vaan ihan samalla tavalla arkea heidän kanssaan eletään ja toimitaan, mitä muidenkin. Tähän ajatukseen nojaten monet haastatteluissa esille nostetut keinot sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisen tavat eivät olekaan mitään erityiskeinoja vaan asioita, mitä tehdään kaikissa päiväkotiryhmissä, vaikka painotukset ja määrät vaihtelevatkin. Ihan samalla tavalla kaikissa ryhmissä käytetään kuvia, lapset mallioppivat toisiltaan, on leikkiryhmiä, pelejä ja tutustutaan myös talon muihin ryhmiin. Tutkimuspäiväkotimme ryhmässä vain kasvattajat ovat enemmän kaikessa toiminnassa mukana. Ja myös aikuisten aktiivista läsnäoloa painotetaan myös tavallisissa päiväkotiryhmissä. Kuten muissakin päiväkotiryhmissä, myös tutkimuspäiväkotimme ryhmässä pääosassa toimintaa ovat lapset, joista jokainen pyritään mahdollisuuksien mukaan kohtaamaan yksilönä ja tukemaan tämän kasvua sekä kehitystä sensitiivisellä työotteella.

*“Siinä nyt ei ollut kauheesti mitään tieteellistä näkemystä eikä mitään muuta et se oli tämmönen mut se on mun mielestä tärkeintä se et sä näät sen lapsen lapsena. On se sit, puhutaan sit vuorovaikutuksesta aikuisen ja lapsen välillä tai ihan missä vaan niin nähdä se ihana ja hyvä siellä, kaikista sitä löytyy.. sen täytyy tulla sinne johonkin.” (h2)*

Myös ongelmat ovat hyvin samankaltaisia tutkimuspäiväkodissamme, mitä yleisesti varhaiskasvatuksessa. Painotuksia, aikuisjohtoisuuden ja lasten osallisuuden, sekä lapsilähtöisyyden kanssa tasapainotellaan, resursseja ei koeta riittäviksi ja ulkoa tulevat säädökset säätelevät työtä. Tässä onkin iso ristiriita sen tiedon kanssa, että varsinkin tutkimuspäiväkotimme kaltaisessa erityisryhmässä yksilöllinen tukeminen olisi erittäin tärkeää, nousi lähes jokaisessa haastattelussa tavalla tai toisella esille resurssien puuttuminen tai vähyys. Toisaalta haastateltavat myös kokivat olevansa monella tapaa hyvässä asemassa, sillä heidän mielestään ryhmän perusmitoitus on työtä koskien ihanteellinen ja heillä on myös paljon vapauksia kokeilla erilaisia menetelmiä ja tapoja tehdä työtään.

Menetelmiä tukea autismitietäjien lasten sosiaalista vuorovaikutusta käytettiinkin ryhmässä hyvin laajalti. Haastateltaviemme kertoessa sekä yleisesti käytössä olevista menetelmistä, että juuri tutkimuspäiväkodissa käytössä olevista, olivat vastaukset identtisiä. Haastatteluissa nousikin esille, etteivät he “ole keksineet pyörää uudelleen” vaan käyttävät ja soveltavat jo käytössä olevaa tietoa. Kuitenkin omaksi vahvuudekseen he kokivat jo edellä mainitun vapauden kokeilla vapaasti ja rohkeasti keinoja. Myös mitoitus ja mahdollisuus työskennellä pienessä ryhmässä koettiin haastateltavien keskuudessa tärkeänä. Toisaalta varhaiskasvatuksessa yleisesti ongelmana voidaan nähdä kasvavat ryhmäkoot. Tämä heikentää huomattavasti lasten asemaa varhaiskasvatuksessa ja heikentää työntekijöiden vahvuudeksi kokemia toimintatapoja. Myös tutkimustuloksissamme esille nousut sensitiivisyys sekä lapsien tunteminen hyvin erilaisina yksilöinä heikkenevät ryhmien kasvaessa. Tämä ei kosketa ainakaan vielä tutkimus-

ryhmäämme suoraan, mutta hekin tekevät yhteistyötä integraation muodossa päätalon puolelle normaaleihin ryhmiin. Tutkimuksessa voikin nähdä vaikutteita myös vallalla olleesta yhteiskunnallisesta keskustelusta varhaiskasvatuksen asemasta ja siihen tehtyihin leikkauksiin ja muutoksiin. Monet haastateltavistamme ainakin viittasivat resurssien vähyteen sekä siihen, miten varmasti samojen asioiden kanssa painitaan kaikissa muissakin päiväkodeissa.

## 9.2 Jatkotutkimusehdotukset

Autismikirjon häiriöt ja erityisesti rajattuna varhaiskasvatukseen on aihe, jota on tutkittu viime vuosina hyvin vähän. Myös opinnäytetyössämme haastateltavat nostivat esille tiedon ja tutkimuksen puuttumisen ja itsekin huomasimme tämän puutteen perehtyessämme aiheeseen. Näin ollen tämä on aihealue, josta löytyisi varmasti paljon erilaisia jatkotutkimuksen aiheita. Opinnäytetyössämme autismikirjon lapsen tukemisen menetelmiksi nousivat esille ohjattu toiminta, vuorovaikutuksen eri ominaispiirteiden hyödyntäminen, arjen tilanteet, aikuisen rooli sensitiivisyys ja sosiaalinen vahvistaminen. Kehittämisen kohteiksi puolestaan saimme heikon tiedonkulun, lapsilähtöisyyden, tietotekniikan hyödyntämisen, integraation, uutta kokeilevan työotteen, valmistautumisen tulevaan elämään ja varhaiskasvatuksen yhteistyön koulumaailman kanssa.

Autismikirjon häiriöiden määrittelyyn on myös vuonna 2018 alkaen tulossa muutoksia, jolloin aletaan puhua autismikirjon häiriöstä niin, että se kattaa kaikki tässä tutkimuksessa erittelemämme eri autismikirjon häiriön muodot. Tämä tarkoittaa, että monen ihmisen tautiluokitus tulee muuttumaan. Muutoksen vaikutuksia esimerkiksi haastatteleamalla eri autismikirjon häiriöön kuuluvien henkilöiden kokemuksia ja tunteita aiheesta olisi mielestämme tärkeä tutkimuskohde. Myös muutoksen vaikutukset saatavaan tukeen, miten erilaista tukea tarvitsevat huomioidaan saman tautiluokituksen alla sekä muutokset itse tautiluokituksen saamiseen ovat tärkeitä tutkimuskohteita.

Tutkimuskysymyksemme ”Miten sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisen keinoja tulisi kehittää?” perusteella jatkotutkimuskohteena voitaisiin kartoittaa tapoja hyödyntää mediaa ja elektroniikkaa sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisen menetelmänä. Tärkeänä kehittämis-kohteena haastatteluissa nousi lapsen osallisuuden huomioiminen. Miten autismikirjon lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa voisi tehostaa ja kehittää, olisikin mahdollinen jatkotutkimuskohde. Myös autismikirjon lasten vaikuttamismahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa olisi hyvä tutkia ja erityisesti, miten heidän vaikuttamismahdollisuuksiaan voisi lisätä. Samaten haastatteluissa nousi esille toive tutkia autismikirjon häiriöisten lasten kommunikaatiota, sekä menetelmiä siihen, että kehittämismahdollisuuksia. Olimme itse rajanneet kommunikaatio-menetelmät oman tutkimuksemme ulkopuolelle.

Haastatteluissa puhuttiin paljon autismikirjon lapsen arkielämän taitojen opettelemisen tärkeydestä ja siitä, miten resurssit eivät tähän aina riitä. Tähän pohjaten hyviä jatkotutkimusaiheita olisivatkin autismikirjon lapsen arkielämäntaitojen harjoittelu itsessään rajattuna joko varhaiskasvatukseen tai sisältäen myös kotona tapahtuvan harjoittelun. Myös työntekijöiden näkemykset siitä, millaisia asioita varhaiskasvatuksessa tulisi autismikirjon häiriöön kuuluvien lasten kanssa harjoitella ja millaisia painotuksia he itse kaipaisivat työhön, olisi kiinnostava tutkia ja kuulla. Vastaavasti myös käytössä olevien resurssien riittävyttä voisi tutkia, sillä resurssipulaan viitattiin useasti haastatteluidemme aikana. Haastattelussa puhuttiin myös, miten kentällä on edelleen liikkeellä paljon vanhentunutta tietoa ja käytänteitä. Näiden vaikutusta sekä sitä, miten tilannetta voisi parantaa, voisi myös tutkia.

Haastatteluissa puhuttiin paljon autismikirjon häiriöisten lasten siirtymisestä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen sekä kouluun. Tässäkin olisi tilaa jatkotutkimukselle. Esimerkiksi, miten siirtymät saadaan onnistumaan mahdollisimman lapsilähtöisesti, miten siirtymät vaikuttavat autismikirjon häiriöisiin lapsiin ja miten tukitoimet jatkuvat uudessa ympäristössä. Myös autismikirjon häiriöisten lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemista koulumaailmassa voisi tutkia.

Rajasimme tutkimuksemme ulkopuolelle vanhempien näkemykset aiheesta sekä kaiken päiväkodin ulkopuolella tapahtuvan tukemisen. Näistäkin saisi varmasti muodostettua erilaisia jatkotutkimuksia, esimerkiksi miten sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen toteutuu kotona tai kokevatko vanhemmat varhaiskasvatuksessa saadun tuen olevan lapselleen riittävää. Myös kaikkea sosiaalisen vuorovaikutuksen ulkopuolelle rajaamaamme vuorovaikutusta olisi hyvä tutkia. Vuorovaikutus itsessään on hyvin laaja käsite ja esimerkiksi oppimisympäristön vaikutusta sosiaaliseen vuorovaikutukseen emme ole käsitelleet tässä tutkimuksemme, emmekä käytössä olevia välineitä ja laitteita. Tutkimuksemme myös toteutettiin vain yhdessä päiväkodissa, joten jatkotutkimuksena sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen eri päiväkodeissa olisi merkityksellinen. Tähän liittyen myös kartoitus eri kuntien ratkaisut autismikirjon häiriöisten lasten varhaiskasvatuksen toteuttamiselle olisi kiinnostava. Emme myöskään toteuttaneet alkuperäiseen suunnitelmaamme liittyvää opasvihkoa autismikirjon lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisesta erilaisissa päiväkotiarjen tilanteissa. Tämä itsessään olisi myös hyvä jatkotutkimuskohde ja sellaiselle myös haastatteluidemme perusteella olisi tarvetta.

Integraatiosta saimme haastatteluissa hyvin erilaisia näkemyksiä. Se nähtiin tärkeänä tuen muotona, mutta samalla sitä kritisoiitiin liian raskaana osalle lapsista. Näkisimmekin jatkotutkimuksen integraation hyödyistä ja haitoista tärkeänä, sekä kartoituksen siitä, miten integraatio kaikkiaan toteutuu. Tähän liittyen myös tukilapsia ja näiden vaikutusta sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisessa voisi tutkia enemmän ja laajemmin, huomioiden paitsi autismikirjon lapsen saaman hyödyn, myös tukilasten mahdolliset oppimiskokemukset.

### 9.3 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimustoiminnassa pyritään aina virheiden välttämiseen. Tämä onkin syy, miksi jokaisessa yksittäisessä tutkimuksessa tulee arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijamuseettiset kysymykset korostuvat sitä mukaa, mitä enemmän arkielämän vuorovaikutusta tiedonhankintakeinot muistuttavat. Tähän vaikuttaa paitsi se, että tutkijalla on institutionaalinen asema, jossa toisen väärinkohtelu tai vahingoittaminen saavat erilaisen merkityksen, mitä arkielämässä, kuin myös se, että tutkimuksen edetessä hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisten vakioitujen työohjeiden noudattaminen voi olla vaikeaa. Vilkan (2015) mukaan tutkimuseetiikka asettaa lisää vaatimuksia tutkimukselle ja tutkimuksen on tällöin oltava kurinalaista, järjestelmällistä sekä täsmällistä. Tämä tarkoittaa sitä, että tietoa tuotetaan tieteelliselle tutkimukselle hyväksytyjen metodien mukaan. Vilkan mukaan on kuitenkin hyvä muistaa, ettei vain metodia seuraamalla päästä laadukkaaseen tutkimukseen vaan tärkeää on myös tutkijan kyky erottaa oleellinen epäoleellisesta. Menetelmät voidaan nähdä karttana, jotka ohjaavat tutkijaa tutkimuksen lähtökohdissa, etenemisessä ja lopputuloksessa. (Vilka 2015, 31, 39.) Otimmekin heti opinnäytetyön alussa eettisyyden ja luotettavuuden lähtökohdiksemme ja olemme jokainen alusta asti sitoutuneet niihin.

Vilka muistuttaa myös, että tutkimuksessa on esitettävä selkeästi ja täsmällisesti tutkimuksen tutkimusongelma, tutkimuskysymys sekä tavoitteet, kuin myös tutkimusmenetelmä, aineiston keräämisen tapa, teoreettinen viitekehys, analyysitapa ja tutkimustulokset sekä johtopäätökset. (Vilka, 2015, 39.) Olemme pyrkineet esittelemään jokaisen kohdan tästä mahdollisimman huolellisesti ja tarkasti sekä perustelleet mahdollisia valintojamme. Tutkimuksen johtopäätöksissä olemme käyttäneet haastateltaviemme lainauksia perusteluina tuloksillemme ja johtopäätöksillemme. Liitteistä löytyy malli tekemästämme analyysitaulukosta. Olemme pyrkineet tuomaan huolella ja yksityiskohtaisesti esille opinnäytetyömme etenemisen.

Tuomi ja Sarajärvi tuovat esille tieteen etiikan viisi tärkeää peruskysymystä (2009, 126):

1. *Millaista on hyvä tutkimus?*
2. *Onko tiedonjano hyväksyttävää ja onko se hyväksyttävää kaikissa asioissa?*
3. *Mitä tutkitaan eli miten tutkimusaiheet valitaan?*
4. *Millaisia tutkimustuloksia tutkija saa tavoitella ja koskevatko ne ns. vahingollisia seikkoja, kuten asetuantoa?*
5. *Millaisia keinoja tutkija saa käyttää?*

Näistä ensimmäinen, millaista on hyvä tutkimus, voidaan nähdä usein laadullisen tutkimuksen heikkona kohtana. Sen vuoksi, että ajoittain laadullisia tutkimuksia yritetään vakuuttaa hyviksi tutkimuksiksi epätoivoisinkin keinoin. Usein esimerkiksi hyvä tutkimus velvoitetaan käyttä-



mään tieteellisiä menetelmiä ja argumentoimaan tieteellisen päättelyn sääntöjen mukaan. Koska laadullisen tutkimuksen alle mahtuu hyvinkin erilaisia tutkimustapoja ja -menetelmiä ja tieteen määritelmät usein suosivat kvantitatiivisia, määrällisiä tutkimuksia. Tuomi ja Sarajärvi kuitenkin näkevät, että erittäin tärkeä hyvän tutkimuksen kriteeri olisi sen sisäinen johdonmukaisuus, joka konkretisoituu argumentaatiossa esimerkiksi lähteiden käyttönä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.) Olemme pyrkineet laajalla ja monipuolisella teoriapohjalla avaamaan paitsi opinnäytetyömme taustoja ja aihetta, myös sen tarpeellisuutta ja sitä, miksi sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen on tärkeää autismikirjon lapselle. Myös saamamme haastattelutulokset varsinkin tutkimuskysymykseemme ”Miten autismikirjon lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisen menetelmiä voisi kehittää?” saamamme vastaukset tukivat ajatustamme siitä, että käsittelemästämme aiheesta tarvitaan lisää tutkittua tietoa. Toisaalta saamamme tulokset eivät ole varhaiskasvatuksen näkökulmasta uusia vaan esille nousseet menetelmät ja tukemisen tavat ovat jo laajalti käytössä. Valitsemalla toiset tutkimuskysymykset tai antamalla menetelmien kehittämistä koskevalle tutkimuskysymykselle suuremman roolin tutkimuksemme olisimme saattaneet saada enemmän tähän tarpeeseen vastaavaa tietoa.

Opinnäytetyön luotettavuutta vähentää myös se, että vaikka pyrimme etsimään mahdollisimman tuoreita lähteitä, on joukossa paljon vanhempaa teoriaa aiheesta. Parhaillaan käydään myös keskustelua autismikirjon häiriöiden uudelleen määrittelystä. Olemme tästä maininneet myös opinnäytetyössämme ja pyrkineet käyttämään uusia luokitteluja vastaavaa termistöä, mutta tästä huolimatta opinnäytetyössämme on todennäköisesti tietoa, joka tulee vanhenemaan hyvin nopeasti. Olisimme myös voineet kiinnittää jo opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa enemmän huomiota tähän ja ottaa diagnosoinnin muutokset yhdeksi näkökulmaksi opinnäytetyöhömmme.

Toisena tietoperustamme ongelmana on liian vähäisten lähteiden käyttö paikoitellen. Vaikka kaikkiaan olemme käyttäneet lähteitä monipuolisesti, ovat jotkin väitteemme tai tietoperustassa esitetyt asiat perusteltu liian vähäisiin lähteisiin vedoten. Tähän, kuten vanhempien lähteidenkin käyttöön, on vaikuttanut suomenkielisten lähteiden heikko saatavuus. Olisimme voineet pyrkiä hyödyntämään laajemmin ulkomaalaisia julkaisuja ja tutkimustietoa.

Olisi myös muistettava, että jo tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129), joten täysin arvovapaata tutkimusta ei koskaan voida tehdä. Olemme perustelleet omaa aiheenvalintaamme niin sen tärkeydellä, kuin myös omalla kiinnostuksellamme. Kiinnostus aiheeseen on saattanut näkyä opinnäytetyöhön paneutumisena vähemmän kiinnostavaa aihetta syvällisemmin, on se myös voinut estää näkemästä opinnäytetyöhön liittyviä ongelmia tai puutteita. Kiinnostuksemme aiheeseen on myös voinut vaikuttaa näkemyksemme opinnäytetyön tärkeydestä. Vaikka olemme pyrkineet perustelemaan laajalti, miksi sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen on tärkeää, voi yhteiskuntamme rakentuminen sosiaalisille

suhteille ja arkiajatteluun liittyvät näkemykset siitä, miten sosiaalistsuhteiden vähäisyys on automaattisesti jotain negatiivista ja elämänlaatua heikentävää, vaikuttavat varmasti myös omiin näkemyksiimme.

Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (2010) toteavat eettisesti hyvän tutkimuksen edellyttävän sitä, että tutkimuksenteossa noudatetaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Tämä tukee Tuomen ja Sarajärven näkemyksiä siitä, millaista on eettinen tutkimus. Monet eri tahot ovat määritelleet hyviä tutkimuskäytäntöjä, mutta niiden perusajatukset ovat pitkälti samoja ja niitä voi myös loukata monin tavoin. Ihmistieteissä erityisesti tiedonhankintatavat sekä koejärjestelyt aiheuttavat eettisiä ongelmia. Ihmisten itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa heti alusta asti, samoin jo alussa on päätettävä, miten suostumus tutkimukseen osallistumisesta hankitaan, millaista tietoa heille annetaan ja millaisia riskejä heidän osallistumiseensa liittyy. Tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä edellytetään yleensä myös asiaan perehtyneesti annettu suostumus. Tämä tarkoittaa sitä, että henkilön tulee olla tiedossa, mitä tulee tapahtumaan, mitä saattaa tapahtua tutkimuksen kuluessa ja että henkilö on kykenevä ymmärtämään tämän kaiken, henkilön tulee myös olla pätevä tekemään rationaalisia ja kypsiä arviointeja ja osallistumista koskevan päätöksen tulee olla vapaaehtoista. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2010, 24-25.) Opinnäytetyössämme haastatteleme aikuisia ihmisiä, jotka toimivat vastuullisessa ammatissa, joka vaatii jo itsessään kykyä rationaaliin ja kypsiin arviointeihin, kuin opinnäytetyön sisältävän informaation käsittelykykyä, joka liittyy heidän omaan erityisosaamiseensa.

Päällimmäiseksi nouseekin kysymys vapaahentoisuudesta. Olemme olleet tutkimuspäiväko-tiimme yhteydessä aluksi sähköpostin välityksellä, myöhemmin puhelimitse sekä käyneet paikalla tutustumassa henkilökuntaan ja keskustelemaan opinnäytetyöstämme. Kuitenkin kaikissa näissä kohdissa olemme olleet lyhyitä keskusteluja lukuun ottamatta tekemisissä vain yhden henkilön kanssa, joka toiminut yhteyshenkilönämme. Häneltä myös saimme tiedon siitä, ketkä kaikki työntekijät pääsevät haastatteluihin osallistumaan ja ovat siihen suostuneet. Näin ollen emme voi olla varmoja siitä, miten työntekijöiltä on suostumusta tai halukkuutta osallistumiseen kysytty ja ovatko he kokeneet edes voivansa kieltäytyä. Koska kyseessä on työtiimi, jossa mahdollisesti työskennellään hyvinkin tiiviisti yhdessä muiden kanssa, on kynnys kieltäytymiselle voinut olla korkea. Samoin emme voi olla varmoja siitä, miten hyvin muut työntekijät ovat saaneet tietoa opinnäytetyöstämme yhteistyötaholtamme.

Kerroimme ennen haastattelujen toteutumista, että meihin saa olla yhteydessä ja jätimme yhteystietomme tutkimuspäiväkotiin. Sovimme myös lähettävämme haastattelurungon etukäteen, jotta halukkaat haastateltavat voisivat perehtyä siihen ennalta ja ehkä jo orientoitua tulevaan haastatteluun. Myöskään tämän vaikutus luotettavuuteen tai opinnäytetyön eettisyyteen ei ole yksioikoinen. Toisaalta niitä lisää se, että haastateltavat ovat saaneet perehtyä aiheeseen ennakolta ja valmistautua, jolloin heillä on jo mahdollisesti ollut mielessä asioita,

joita haluavat kertoa, jotka muuten olisivat voineet unohtua. Toisaalta perehtyminen ennakolta materiaaliin ohjaa haastateltavien ajatuksia jo tiettyyn suuntaan, jolloin haastattelu on vähemmän spontaani ja jotain, mitä olisi vapaamassa ilmapiirissä saattanut tulla esille, on voinut nyt jäädä opinnäytetyön ulkopuolelle.

Haastattelut toteutuivat lopulta niin, että haastattelijoita oli kaksi ja haastateltavia yksi. Alkuperäinen suunnitelmamme oli, että sekä haastattelijoita, että haastateltavia olisi ollut vain yksi. Näin haastattelutilanne olisi ollut luonnollisempi ja molemmille osapuolille rennompia sekä mukavampia. Kahden haastattelijan läsnäolo on saattanut lisätä haastateltavien jännitystä sekä paineita. Toinen meistä haastateltavista myös saapui haastattelutilanteeseen suoraan yövuorosta, jolloin hän ei varmastikaan ollut mahdollisimman hyvin läsnä tilanteessa ja väsymykseltään moni tärkeä, huomionarvoinen yksityiskohta, johon haastattelun aikana olisi tullut kiinnittää huomiota, on voinut jäädä huomaamatta. Osaltaan tätä paikkaa toisen haastattelijan läsnäolo tilanteessa. Ennen kuin aloitimme, esittelimme itsemme ja mitä olisimme tekemässä sekä miksi. Haastattelun alussa oli muutama taustakysymys, joiden tarkoitus oli virittää tilanteeseen ja rentouttaa sekä haastateltavaa, että haastattelijoita. Oloisimme voineet alussa vielä mainita, että haastattelu on täysin vapaaehtoinen ja tilanteesta saa koska tahansa lähteä. Oloisimme myös voineet aloittaa haastattelun luontevammalla keskustelulla, jolla olisimme saaneet luotua rennomman ilmapiiriin tilanteisiin sekä muodostettua keskusteluyhteyden jo ennen taustakysymyksiä. Toimimme näin muutamassa haastattelussa ja ero näiden haastattelujen ja niiden, joissa keskustelua ei käyty, välillä on oleellisesti vähemmän jännittynyt. Kuitenkin jokainen haastattelu saatiin käytyä rauhassa loppuun ilman kiireen tuntua ja perusilmapiiri kaikissa haastatteluissa oli luonteva.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina ja koemme tämän olleen opinnäytetyön luotavuutta lisäävä tekijä, sillä näin mahdollistimme haastateltaviemme vapaamman puheen omasta alastaan ja tutkimuksemme aiheesta, jonka asiantuntija hän on. Tavallisessa haastattelussa olisimme ohjanneet haastattelun kulkua paljon voimakkaammin ja näin myös siitä saatua tietoa, jolloin myös oletuksemme tuloksista heijastuisivat eri tavalla haastattelurunon kautta haastatteluun ja siitä tuloksiin ja näin mahdollisuutemme saada uutta tietoa olisi ollut pienempi. Teemahaastatteluiden ongelmaksi voidaan nähdä keskustelun mahdollisuus lähteä kulkemaan ohi tutkittavan aiheen ja näin myös meille meinasi muutama otteeseen käydä, mutta pääasiassa keskustelut pysyivät hyvin aiheessa. Tilanteissa, joissa haastateltava lähti puhumaan ohi aiheen, pyrimme etsimään luontevan kohdan esittää tarkentavan kysymyksen tai huomion, jolla aihe ohjattiin takaisin haluamaamme suuntaan. Teemahaastattelurunkomme laadimme tutkimuskysymystemme pohjalta, jonka ajattelimme tehostavamme vastausten saamista juuri tutkittaviin asioihin. Yleensä teemahaastattelurunko on hyvin pelkistetty, mutta olimme lisänneet siihen muutaman tarkemman kohdan, joissa teemahaastattelurunkomme lähestyy tavallista haastattelu. Ne osoittautuivat varsinaisissa haastatteluissa hyödyllisiksi

muutamien haastateltavien kohdalla, jotka tarvitsivat tukea alkuun pääsemisessä ja kun kaipa-  
simme itse tarkennusta joihinkin kohtiin. Näin ollen tarkemmat kohtamme olivatkin enemmän  
tukisanoja itsellemme, kuin varsinaisia kysymyksiä ja emme niitä kaikille esittäneet, jos haas-  
tateltava ei tuntunut niitä tarvitsevan vaan saimme vastauksen tutkimuskysymyksiimme il-  
mankin.

Alkuun nämä tarkemmat kysymykset oli päätetty liittää haastattelurunkoon, koska meillä oli  
ajatuksena tuottaa tutkimuksemme tuloksista lisäksi opasvihon toimimisesta autismikirjon  
häiriöisten lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisesta. Kuitenkin päätimme jo ennen  
haastattelujen toteutumista hylätä oppaan tuottamisen aikataulullisista ja resurssisyyistä.  
Haastattelujen jälkeen läpikäydessämme saamaamme materiaalia, sai päätöksemme vielä  
vahvistusta, kun saamamme tulokset poikkesivat tyyliltään odotuksistamme, eivätkä olisi ol-  
leet oppaaseen sopivia. Olemmekin nostaneet tämän kaltaisen oppaan luomisen yhdeksi jat-  
kotutkimusehdotukseksi.

Testasimme jokainen käytössä olleen teemahaastattelurungon kerran ennen varsinaisia haas-  
tatteluja. Koehaastattelut toteutimme alan ulkopuolisille henkilöille lähipiirissämme, joka  
vaikutti mielestämme koehaastatteluiden onnistumiseen. Koehaastateltavat eivät kaikki otta-  
neet haastattelua tarpeeksi vakavissaan vaan saattoivat lyödä tilanteen tahallaan leikiksi,  
jolloin omat mahdollisuutemme havainnoida rungon toimivuutta ei onnistunut parhaalla mah-  
dollisella tavalla. Tämä näkyi varsinaisessa haastattelussa, missä huomasimme pian saavamme  
kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme (Miten autismikirjon lapsen sosiaalista vuo-  
rovaikutusta tuetaan varhaiskasvatuksessa? ja Millaisia menetelmiä autismikirjon lapsen sosi-  
aalisen vuorovaikutuksen tukemisessa käytetään Lakelassa?) samoja vastauksia. Tämän huo-  
matessamme, kysyimme toisen kysymyksen kohdalla kaikilta jatkokysymyksenä, onko tut-  
kimuspäiväkodissa mitään erityisiä tukemisen muotoja, joita muualla ei ole käytössä, mutta  
haastateltavat eivät kokeneet olevan. Osaltaan tämä kertoo myös siitä, miten tutkimuspäivä-  
kotimme on ottanut käyttöön laajalti erilaisia menetelmiä, mutta myös siitä, ettemme olleet  
loppuun asti miettineet tutkimuskysymyksiämme, tutkimusasetelmaamme emmekä teema-  
haastattelurunkoamme. Kiinnittämällä näihin enemmän huomiota ja pohtimalla laajemmin  
mahdollisia vastauksia ja tuloksia, olisimme voineet korjata asian jo ennen haastatteluja.  
Tämä myös johti päätökseemme käsitellä nämä tutkimuskysymyksemme yhdessä tuloksia ana-  
lysoidessamme, vaikka erittelemällä molempien tulokset omien otsikoiden alle, olisivat saa-  
mamme tulokset voineet olla selkeämmin esillä.

Alkuun haastatteluja piti toteutua seitsemän, mutta valitettavasti kaksi jouduttiin peru-  
maan. Aloitimme heti ensimmäisten haastatteluiden jälkeen litteroinnin, jotta voisimme  
varmistua tarvittavasta materiaalista ja siitä saavutammeko viidellä haastattelulla saturaatiopis-  
teen. Saturaatiopiste tarkoittaa tilannetta, jossa saatu aineisto toistaa itseään ja uutta, tut-

kimusongelman kannalta relevanttia tietoa, ei enää saada informanteilta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87.) Käydessämme saamaamme aineistoa läpi, huomasimme samojen teemojen toistuvan ja tulimme siihen tulokseen, että aineistonkeruussa saavutettiin saturaatiopiste.

Tuomi ja Sarajärvi korostavat, että haastateltavien oikeuksien turvaaminen on olennainen osa tutkimuksen eettisyyttä, tässä oleellista on tutkittavien suojan säilyminen. Tässä ensisijaisen tärkeää on tutkimustiedon säilyminen luottamuksellisina, jolloin tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja käytetään pelkästään sovittuun tarkoitukseen ja niitä ei saa luovuttaa tutkimuksen ulkopuolisille tahoille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Olemme hävittäneet haastatteluiden nauhoitteet heti litteroinnin jälkeen ja olemme raportoineet tulokset niin, etteivät haastateltavat ole tunnistettavissa. Koska tutkimuspäiväkodissämme on työntekijöitä monella eri nimikkeellä ja tutkinnolla, olemme puhuneet pelkästään haastateltavista, sillä pienessä ryhmässä työnimikkeen perusteella nimetty haastateltava olisi helpommin tunnistettavissa tiettyyn henkilöön.

## Lähteet

## Painetut lähteet:

- Aarons, M. & Gittens, T. 1999. The handbook of autism. A guide for parents and professionals. London: Routledge.
- Avellan, A. & Lepistö. T. Varhis: Opas pienten autististen lasten varhaiskuntoutukseen. 2008. Helsinki: Lastenlinnan sairaala.
- Ayres, A. Aistimusten aallokossa, Sensorisen integraation häiriöt ja terapia. 2015, 2. painos. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Gillberg, C. & Coleman, M. 2000. The Biology of Autistic Syndromes. 3. painos. Mac Keith Press.
- Gillberg, C. Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. 1999. 2. painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Gillberg, C. Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. 2000. 3. painos. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki:Yliopistopaino
- Kartio, J.2010. Selkokieli ja vuorovaikutus. 2. painosTammerprint Oy: Tampere
- Kauppara, R. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. 3. painos. Bookwell Oy. Juva.
- Kerola, K. Kujanpää, S. Timonen, T. Autismikuntoutus. 2000. PS-Kustannus: Jyväskylä
- Kerola, K., Kujanpää, S., Timonen, T. Autismin kirjo ja kuntoutus. 2009. PS-Kustannus: Jyväskylä.
- Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A. Kommunikoinnin häiriöt, syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 2009, 7. painos. Yliopistopaino: Helsinki.
- Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J., Kumpulainen, K. 2004. Lasten- ja nuorisopsykiatria. 3. uudistettu painos. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Monkkonen, K. 2007. Vuorovaikutus ja dialoginen asiakastyö. 1. painos. Edita. Helsinki
- Nind, M. & Hewett, D. 2012. Voimauttava vuorovaikutus. 2. painos. Multiprint.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. Ihmisen psykologinen kehitys. 2014. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Partanen, K. Voimaa autismin kirjon kuntoutukseen. 2010. Juva: WS Bookwell Oy.
- Pihko, H., Haataja, L., Rantala H. Lastenneurologia. 2014. Duodecim: Helsinki.
- Pihlaja, P., Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 2004. WSOY: Porvoo.
- Sillanpää, M., Herrgård, E., Iivanainen, M., Koivikko, M., Rantala, H. Lastenneurologia. 2004. 2. painos. Helsinki: Duodecim.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa:Hansaprint Oy.
- Vilén, M. Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S., Kurvinen, A. Lapsuus, erityinen elämänvaihe. 2006. WSOY: Porvoo
- Vilen, M., Läppämäki P., Ekström, L. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. 2008. 3., uudistettu painos. WSOY.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Juva: Boowell Oy.
- Yeung-Courchesne, R. & Courchesne, E. 1997. From impasse to insight in autism research:from behavioral symptoms to biological explanations. Development and Psychopathology.

## Internetlähteet:

- Autismi- ja Aspergerliitto ry. Autismin diagnosointi moniammatillisessa tiimissä. 2016. [http://www.autismiliitto.fi/autismin\\_kirjo/diagnosointi](http://www.autismiliitto.fi/autismin_kirjo/diagnosointi) Viitattu 9.4.2016.
- Autismi- ja Aspergerliitto ry. Diagnoosimuutos. 2016a. <http://www.autismiliitto.fi/autismikirjo/diagnosointi/diagnoosimuutos> Viitattu 2.11.2016.
- Autismi- ja Aspergerliitto ry. Disintegratiivinen kehityshäiriö (F84.3). 2016b. [http://www.autismiliitto.fi/autismin\\_kirjo/autismin\\_kirjo/disintegratiivinen\\_kehityshairio](http://www.autismiliitto.fi/autismin_kirjo/autismin_kirjo/disintegratiivinen_kehityshairio) Viitattu 9.4.2016.

Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Nonverbaalinen viestintä. Viitattu 27.10.2016.  
<https://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviesti/vuorovaikutus/viestinta/nonverbaalinen.html>

Kronqvist, E-L., Pulkkinen, M-L. Kehityopsykologia matkalla muutokseen. 2007. Porvoo: WSOY  
Löppönen, A-M., Tuononen, M. Keinoja ja välineitä autistisen lapsen kohtaamiseen.

Opinnäytetyö. 2003. Helsinki: Diakonia Ammattikorkeakoulu

[http://kirjastot.diak.fi/files/diak\\_lib/Helsinki2003/Lppnen2677.pdf](http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Helsinki2003/Lppnen2677.pdf) Viitattu 10.4.2016.

Marklund, K., Simic, N. Pohjolan lapset Varhainen tuki lapsille ja perheille. 2012.

Pohjoismainen hyvinvointikeskus. <http://www.nordicwelfare.org/PageFiles/11042/5FI.pdf>

Viitattu 10.4.2016.

Terveysten ja hyvinvoinninlaitos. Psykiatrian luokituskäsikirja Suomalaisen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoos. 2012.

[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90815/URN\\_ISBN\\_978-952-245-549-9.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90815/URN_ISBN_978-952-245-549-9.pdf?sequence=1) Viitattu 9.4.2016.

Valkonen, K. 2016. Varhaiskuntoutus. Viitattu 10.4.2016.

<http://verneri.net/yleis/varhaiskuntoutus>

Varhaiskasvatustilasto 1973/36. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> Viitattu 10.4.2016.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. 2003. STAKES.

Julkaisemattomat lähteet:

Pelimannit, Lakelan oppimiskeskus. Varhaiskasvatussuunnitelma 2015-2016

## Liitteet

Liite 1: Teemahaastattelurunko.....	57
Liite 2 Suomalaisen tautiluokituksen eri autismikirjon häiriöiden diagnostiset kriteerit ...	59
Liite 3 Analyysinäyte .....	63



## Liite 1: Teemahaastattelurunko

Kysytään vain yhteyshenkilöltä:

Organisaation nimi

Osoite

Puhelin

Sähköpostiosoite

Kotisivut

Ryhmän koko

Työntekijöiden määrä ryhmässä

-jaottelu ammattinimikkeittäin

Lasten ikäjakauma ryhmässä

### A) Taustatiedot

Haastateltavan nimi ja työnimike

Haastattelija/haastattelijat

Haastattelun ajankohta

Koulutus, kauan ollut ryhmässä, kokemus alalta?

Omahoitajuus

lapsen ikä, kauanko ollut ryhmässä, tuen tarpeen voimakkuus, käytössä olevat vä-lineet

### B) Varsinainen haastattelu:

1. Miten autististen lasten sosiaalista vuorovaikutusta tuetaan varhaiskasvatuksessa?

- Toiset lapset, aikuiset
- Erityisiä piirteitä/Haasteet
- Pienissä ryhmissä, parityöskentely
- Tutut/vieraat
  
- Sosiaaliset tilanteet päivärytmin mukaan
  - Päiväkotiin tulo
  - Ohjattu toiminta
  - Siirtymät
  - Ruokailut
  - Leikkihetket
  - Toiminta ulkona

2. Millaisia menetelmiä autististen lasten sosiaalisenvuorovaikutuksen tukemisessa käytetään Lakelassa?

- Toimivatko menetelmät miten
- Työntekijän tai päiväkodin keinot, jotka eivät varsinaisia menetelmiä

3. Miten autististen lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisen menetelmiä voisi kehittää?

- Miten Lakelan omaa tietotaitoa hyödynnetään muualle, esim. toisissa päiväkodeissa?
- Tarve tietotaidon siirtämiselle muihin ympäristöihin?

## Liite 2 Suomalaisen tautiluokituksen eri autismikirjon häiriöiden diagnostiset kriteerit

Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen laatiman Psykiatrian luokituskäsikirjan, Suomalaisen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvien diagnoosien mukaan (2012, 289-299):

F84.0

**LAPSUUSIÄN AUTISMI**

Autism i barndomen

**Mukaan lukien**

Autistinen häiriö  
 Infantili autismi  
 Infantili psykoosi  
 Kannerin oireyhtymä  
 Lapsuuden autismi

**Diagnostiset kriteerit:**

A. Poikkeava tai viivästynyt kehitys ennen kolmen vuoden ikää vähintään yhdellä seuraavista alueista:

- (1) puheen ymmärtäminen tai tuottaminen sosiaalisessa viestinnässä  
 (2) valkoivien sosiaalisten kiintymyssuhteiden ja molemminpuolisen sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittyminen  
 (3) toiminnallinen tai vertauskuvallinen leikki

B. Vähintään kuusi oiretta ryhmistä (1), (2) ja (3) siten, että vähintään kaksi oiretta ryhmästä (1) ja vähintään yksi oire kummastakin ryhmästä (2) ja (3):

(1) Laadullisia poikkeavuuksia molemminpuolisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vähintään kahdella seuraavista alueista:

- (a) ei pysty tarkoituksenmukaisesti käyttämään katsekontaktia, kasvojen ilmeitä, vartalon asentoa ja liikettä säädeläkseen sosiaalista vuorovaikutusta  
 (b) ei pysty luomaan samanikäisiin kehitystasoaan vastaavia kaveruusuhteita, joissa molemminpuolista harrastusten, toimintojen ja tunteiden jakamista (huolimatta mahdollisuuksista)  
 (c) sosioemotionaalisen vastavuoroisuuden puute näkyen heikentyneenä tai poikkeavana reaktiona toisten tunteille, tai puute käytöksen soveltamisessa sosiaalisen ympäristön mukaan, tai heikko sosiaalisen, emotionaalisen ja kommunikatiivisen käyttäytymisen integraatio  
 (d) ei spontaanisti etsi mahdollisuuksia jakaa iloa, harrastuksia tai saavutuksia toisten kanssa (omien kiinnostusten kohteiden esittely toisille puuttuu)

(2) Laadullisia poikkeavuuksia kommunikaatiossa vähintään yhdellä seuraavista alueista:

- (a) puhutun kielen kehityksen viivästymä tai puheen täydellinen puuttuminen ilman yritystä korvata puute vaihtoehtoisilla viestintätavoilla kuten eleillä tai matkimisella (usein edeltävästi puuttunut kommunikatiivinen jokeltelu)  
 (b) merkittävä heikkeneminen kyvyssä aloittaa tai ylläpitää vastavuoroista keskustelua toisten kanssa (kielelliset taidot voivat olla riittävät)  
 (c) kaavamainen ja toistava kielenkäyttö tai omintakeinen sanojen ja sanamuotojen käyttö  
 (d) kehitystasoon nähden sopivien spontaanien kuvitteluleikkien ja sosiaalisten jäljittelyleikkien puuttuminen  
 (3) Rajoittuneet, toistavat ja kaavamaiset käytöstavat, kiinnostuksen kohteet ja toiminnot vähintään yhdellä seuraavista alueista

(a) kaiken kattava syventyminen yhteen tai useampaan sisällöltään poikkeavaan kaavamaiseen ja rajoittuneeseen mielenkiinnon kohteeseen tai yhteen tai useampaan sisällöltään tavalliseen, mutta voimakkuudeltaan ja seikkaperäiseltä luonteeltaan poikkeavaan mielenkiinnon kohteeseen

(b) pakonomainen tarve noudattaa erityisiä ei-tarkoituksenmukaisia päivittäisiä tottumuksia ja rituaaleja

(c) kaavamaisia ja toistavia motorisia maneeereja, esim. käden tai sormen heiluttamista tai vääntelyä tai koko vartalon monimutkaisia liikkeitä,

(d) alituinen syventyminen lelujen osatekijöihin jättäen huomiotta leluun käyttötarkoituksen kokonaisuutena (kuten lelujen tuoksuun, pintamateriaaliin, ääneen tai värinään)

C. Ei diagnosoitavissa seuraavia sairauksia:

Skitsofrenia, jossa epätavallisen alhainen alkamisikä (F20)

Älyllinen kehitysvammaisuus, johon liittyy tunne- tai käytöshäiriö (F70-F72)

Puheen ymmärtämisen häiriö, johon liittyy sosioemotionaalisia häiriöitä (F80.2)

Rettin oireyhtymä (F84.2).

Lapsuusiän reaktiivinen kiintymyssuhdehäiriö (F94.1)

Lapsuusiän estoton kiintymyssuhdehäiriö (F94.2)

**F84.5 ASPERGERIN OIREYHTYMÄ**

Aspergers syndrom

**Mukaan lukien**Autistinen psykopatia  
Lapsuusiän skitsoidinen häiriö**Diagnostiset kriteerit:**

A. Ei todeta kliinisesti merkittävää yleistä viivästymää puheen tuottamisessa tai ymmärtämisessä tai kognitiivisessa kehityksessä. Lapsi puhuu yksittäisiä sanoja kahteen ikävuoteen mennessä ja käyttää lyhyitä lauseita kolmeen ikävuoteen mennessä. Omatoimisuus, sopeutumiskäyttäytyminen ja uteliaisuus ympäristöön ensimmäisen kolmen vuoden aikana ovat normaalia älykkyykehitystä vastaavia. Motoristen viristarpylväiden saavuttaminen voi olla hieman jäljessä ja motorinen kömpelyys on tavallista (vaikkakaan ei välttämätön edellytys diagnoosille). Yksittäiset erityistaidot, usein yhdessä poikkeavan ajatusten keskittämisen kanssa ovat yleisiä, mutta eivät välttämättömiä diagnostisia piirteitä.

B. Laadullisia poikkeavuuksia molemminpuolisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (kriteerit kuten autismissa).

C. Epätavallisen intensiivisiä, seikkaperäisiä harrastuksia tai rajoittuneita, toistuvia ja kaavamaisia käyttämisalustoja, mielenkiinnon kohteita tai toimintoja (kriteerit kuten autismissa, mutta harvemmin esiintyy motorisia maneeereja tai alituista syventymistä lelujen osatekijöihin kokonaisuuden jäädessä huomiotta).

D. Seuraavia sairauksia ei voida diagnosoida:

Skitsofrenia simplex (F20.6)

Skitsotyyppinen häiriö (F21)

Obsessiivis-kompulsivinen häiriö (F42)

Anankastinen persoonallisuushäiriö (F60.5)

Muu laaja-alainen kehityshäiriö (F84.0-F84.4)

Lapsuusiän reaktiivinen kiintymyssuhdehäiriö (F94.1)

Lapsuusiän estoton kiintymyssuhdehäiriö (F94.2)

**F84.2 RETTIN OIREYHTYMÄ**

Retts syndrom

**Diagnostiset kriteerit:**

A. Prenataali- ja perinataalivaihe normaaleja ja normaali psykomotorinen kehitys viiden ensimmäisen kuukauden aikana ja syntyessä normaali päänympäryys.

B. Pään kasvun hidastuminen 5-48 kuukauden välillä. Aiemmin hallittujen tarkoituksenmukaisten kädenliikkeiden häviäminen 5-30 kuukauden iässä samanaikaisesti viestintäkyvyn häiriintymisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen heikkenemisen kanssa. Huonosti koordinoitujen tai epävakaiden askelten ja/tai vartalonliikkeiden ilmaantuminen.

C. Vakavasti heikentynyt puheen tuottaminen ja ymmärtäminen yhdessä vaikean psykomotorisen kehitysviivästymän kanssa.

D. Kaavamaisia keskiliinjan kädenliikkeitä, kuten käsien pusertelua tai käsiä pesuliikettä, alkaen samaan aikaan tai myöhemmin kuin tarkoituksenmukaiset kädenliikkeet häviävät.

**F84.3**

**MUU LAPSUUSIÄN PERSOONALLISUUTTA HAJOTTAVA (DISINTEGRATIIVINEN) KEHITYSHÄIRIÖ**

Annan desintegrativ störning i barndomen

**Mukaan lukien**

Lapsuusien dementia  
Disintegratiivinen psykoosi  
Hellerin oireyhtymä  
Symbioottinen psykoosi  
Dementia infantilis

**Diagnostiset kriteerit:**

A. Kehitys on näennäisen normaalia vähintään 2-vuotiaaksi. Normaalit iänmukaiset taidot viestinnässä, sosiaalisissa suhteissa, leikissä ja sopeutumiskäyttäytymisessä 2-vuotiaaksi tai kauemmin.

B. Selvä aiemmin hallittujen taitojen menetys häiriön alkamisen aikaan. Kliinisesti merkittävä taitojen menetys (ei pelkästään taitojen käytön epäonnistuminen tietyissä tilanteissa) vähintään kahdella seuraavista alueista:

(1) puheen tuottaminen tai ymmärtäminen,

(2) leikki,

(3) sosiaaliset taidot tai sopeutumiskäyttäytyminen,

(4) suolen tai rakon hallinta,

(5) liikuntataidot.

C. Laadullisesti poikkeavaa sosiaalista toimintaa vähintään kahdella seuraavista alueista:

(1) laadullisia poikkeavuuksia molemminpuolisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (autismin yhteydessä määritellyllä tavalla),

(2) laadullisia poikkeavuuksia viestinnässä (autismin yhteydessä määritellyllä tavalla),

(3) rajoittuneita, toistavia ja kaavamaisia käytöstapoja, kiinnostuksen kohteita tai toimintoja sisältäen motoriset stereotyyppit ja maneerit,

(4) yleinen kiinnostuksen menettäminen eri kohteisiin ja ympäristöön.

D. Ei diagnosoitavissa muita laaja-alaisia kehityshäiriöitä eikä seuraavia sairauksia:

Skitsofrenia (F20)

Epilepsiaan liittyvä hankinnainen puheen tuottamisen ja ymmärtämisen häiriö (Handau- Kleffner) (F80.3)

Rettin oireyhtymä (F84.2)

Valikoiva puhumattomuus (F94.0)

**F84.1** EPÄTYYPILLINEN AUTISMI  
Atypisk autism**Mukaan lukien**

Epätyypillinen lapsuusiän psykoosi  
Autistisin piirtein esiintyvä älyllinen kehitysvammaisuus

**Inkluderar**

*Atypisk barndomspsykos*  
*Psykisk utvecklingsstörning med autistiska drag*

**F84.10 Alkamisiältään epätyypillinen autismi**  
Autism i atypiskt ålder**Huom.****Diagnostiset kriteerit:**

- A. Häiriö ei täytä lapsuuden autismin (F84.0) diagnostista kriteeriä A: poikkeava tai viivästynyt kehitys alkaa 3-vuotiaana tai myöhemmin.  
B. Häiriö täyttää lapsuuden autismin (F84.0) diagnostiset kriteerit B ja C.

**F84.11 Oireiltaan epätyypillinen autismi**

Autism med atypiska symtom

**Huom.****Diagnostiset kriteerit:**

- A. Häiriö täyttää Lapsuuden autismin (F84.0) diagnostisen kriteerin A: poikkeava tai viivästynyt kehitys alkaa ennen kolmen vuoden ikää.  
B. Laadullisia poikkeavuuksia molemminpuolisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai viestinnässä tai rajoittuneita, toistavia ja kaavamaisia käytöstapoja, harrastuksia tai toimintoja. (Lapsuuden autismin diagnostiset kriteerit paitsi, että ei ole välttämätöntä olla poikkeavuutta kaikilla kolmella alueella.)  
C. Häiriö täyttää Lapsuuden autismin (F84.0) diagnostisen kriteerin C.  
D. Häiriö ei täydellisesti täytä Lapsuuden autismin (F84.0) diagnostista kriteeriä B.

**F84.12 Sekä alkamisiältään että oireiltaan epätyypillinen autismi**

Autism både i atypiskt ålder och med atypiska symtom

**Huom.**

- A. Häiriö ei täytä Lapsuuden autismin (F84.0) diagnostista kriteeriä A: poikkeava tai viivästynyt kehitys alkaa 3-vuotiaana tai myöhemmin.  
B. Laadullisia poikkeavuuksia molemminpuolisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai viestinnässä tai rajoittuneita, toistavia ja kaavamaisia käytöstapoja, harrastuksia tai toimintoja. (Lapsuuden autismin diagnostiset kriteerit paitsi, että ei ole välttämätöntä olla poikkeavuutta kaikilla kolmella alueella.)  
C. Häiriö täyttää Lapsuuden autismin (F84.0) diagnostisen kriteerin C.  
D. Häiriö ei täydellisesti täytä Lapsuuden autismin (F84.0) diagnostista kriteeriä B.

## Liite 3 Analyysinäyte

Alkuperäinen	Pelkistetty	Alaluokka	Yläluokka
h4: täs on ollut paljon sellasta vanhaa tietoo . kun mä oon tullut tänne niin mä oon tästä oppinut paljon sellasia toimintatapoja mitkä on niin ku täälä hyväks koettu	Alalla paljon vanhentunutta tietoa liikkeellä	Heikko tiedonkulku	Varhaiskasvatuksen käytänteiden kehittäminen autismikirjon lapsen tukemiseksi
h4: sit me ite käydään kehitysvammaliiton luennoilla, yritetään päästä erinlaisiin luentoihin, hakemaan tavallaan sitä tietoa, lastenlinnasta saa myöskin mut se on melkein toisin päin et silleen et meil on jo se tieto et me kaivattais itse lisää sitä tietoa myös, et tääl tavallaan on se tieto ja osaaminen et sit jos haluis kehittää itse sitä vielä sitä työtä lisää niin sitä tietoa ei tavallaan ole missään et toki kaivattais itsekin uusia menetelmiä	Myös Lakelassa kaivattaisiin uutta tietoa ja menetelmiä, mutta sitä ei oikeastaan ole saatavilla.		
h4: “No sä sanoit että te teette jotain prosyyriä tai jotain mitä vois jakaa ihmisille, niin toi olis just sellanen mitä mä aattelin et ja mitä olis ehkä tänne meillekin kehityskohteena koska meillä on täällä hirmusesti tietoo, just semmost mikä ei ehkä oo kirjoissa eikä kansissa et et kun sen sais jotenkin tuolta päästä ulos ja ehkä teilläkin just kun ne saa sinne paperiversioon	Kehityskohteena tiedon jakaminen muille.		

<p>niin se olis semmonen mitä ihmiset varmaan mielellään lukis. Nykyään internetin maailma, sinne kun sais lisää tietoa et nehän on ihan kullaan arvoisia et todella hyvä ajatus ja ja varmasti monelle todella tulee todella tarpeeseen. “</p>			
<p>h3: “onhan tää sillä tavalla tietty mitoitettu on yks per yks nii onhan tää aika tosi ihanteellinen siis tietyllä tavalla siis ku kyllä sen huomaa ku aina on poissa aikuisiiki ni kyllähä se tietyllä tapaa sekin niinku pysty niinku pitämään koossa niinku välttämättä et onhan se niinku tarpeellinen määrä aikuisia”</p>	<p>Lasten mukaan mitoitettu henkilökunta. Yksi aikuinen per yksi lapsi.</p>	<p>Lapsilähtöisyys</p>	
<p>h4: näin mä oon niin ku käsittänyt että onko se se lapsen oikeesti ajattelemaa vai ohjaako se aikuinen liikaa sitä sormeaa ja tulkiksee liikaa sitä lasta että se tota mitkä on sit sellasia luotettavai. kuitenkin suurin osa niinstä tilanteista on sitä aikuiten tulkintaa ja sen tavallaan huomaa siinä tilanteessa kun on tulkinnut väärin sitä lasta. siit tulee se välitön reaktio.</p>	<p>Monet tilanteista ovat aikuisen tulkintoja tilanteesta, minkä perusteella myös toimitaan. Tämä herättää kysymyksen, miten paljon toiminta todella on lapsesta lähtevää ja tälle sopivaa, lapsen osallisuus.</p>		
<p>h4: tmää jotka ei puhu niin tavallaan et kuka sen tavallaan sanelee sen että mitä niin kun, kun meil on kuitenkin se päiväjärjestys mitä on ajateltu et ois niin ku sellanen vaan</p>	<p>Miten lapsen ääni saataisiin kuulluksi paremmin ja onko se mahdollista?</p>		



<p>normipäivä järjestys mitä kukakin vois tehdä päivän mittaan. mitä voi vaatia tän ikäsiltä lapsilta, mut sitten se että se lapsen oma ääni tulis kuulluksi, se on mulla iana ollut se aihe mikä mua kiinnostaa, mihin mä en ole löytänyt vastausta. eikä siihen aina välttämättä ookkaan</p>	<p>Keinona esimerkiksi päiväjärjestyksen muuttaminen ehdottomasta ehdolliseksi, lapsen mahdollisuus vaikuttaa siihen.</p>		
--	---	--	--