

Ruhanen Pia & Saari Jenni

**ASPERGER-OPPILAS OPETTAJAN NÄKÖKULMASTA – HAASTE VAI  
RIKKAUS?**

Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma

Kevät 2006

Luokanopettajien lisäkoulutus

Tampereen yliopisto

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 AUTISMI</b> .....	<b>3</b>
2.1 Historiaa.....	3
2.2 Mistä autismi johtuu? .....	3
2.3 Esiintyvyys ja diagnosointi.....	4
2.4 Autistinen käyttäytyminen.....	5
<b>3 ASPERGERIN OIREYHTYMÄ</b> .....	<b>7</b>
3.1 Historiaa.....	7
3.1.1 Puheen ja kielen ongelmat sekä kielelliset erikoisuudet .....	8
3.1.2 Sosiaalinen käyttäytyminen .....	10
3.1.3 Mielenkiinnon kohteet ja rutiinit.....	12
3.1.4 Aistiherkkyys .....	14
3.2 Esiintyvyys ja diagnosointi.....	15
<b>4 ASPERGER- OPPILAS JA KOULU</b> .....	<b>18</b>
4.1 Erilainen oppija .....	18
4.2 Opettaja ja Asperger-oppilas.....	19
4.3 Opetusjärjestelyt.....	20
4.4 Tuen tarve .....	21
<b>5 OPETTAJIEN ASEENTEET</b> .....	<b>22</b>
5.1 Asenteisiin vaikuttavat tekijät.....	24
5.2 Asenteiden muutokset .....	24
<b>6 INTEGRAATIO</b> .....	<b>25</b>
6.1 Opettaja ja integraatio.....	26

<b>7. INKLUUSIO.....</b>	<b>27</b>
7.1 Opettaja ja inklusiivinen opetus .....	28
<b>8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>28</b>
8.1 Tutkimuksen tarkoitus ja kohde.....	28
8.2 Tutkimusongelmat.....	29
8.3 Tapaustutkimus .....	30
8.4 Teemahaastattelu.....	31
8.5 Vierailu lastenpsykiatrian klinikalla.....	32
8.6 Tapaustutkimuksen luotettavuudesta .....	35
8.7 Aineiston kerääminen .....	36
8.8 Opettajien haastattelut .....	37
<b>9 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ .....</b>	<b>46</b>
9.1 Tulosten vertailua aikaisempiin tutkimuksiin.....	46
<b>10 POHDINTA.....</b>	<b>48</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>52</b>
<b>LIITTEET</b>	

## TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa käsittelemme luokanopettajien ja erityisopettajien kokemuksia ja valmiuksia kohdata Asperger-oppilas. Pyrimme selvittämään minkälaiset koulujärjestelyt sopivat parhaiten Asperger-oppilaalle ja mitä opettajan tulee huomioida opetustilanteessa. Tutkimuksemme tarkoituksena on tarkastella mahdollisia eroja luokanopettajien ja erityisopettajien tavoissa toimia, kun luokassa on Asperger-oppilas. Asperger-oppilas ja koulun arki kiinnostivat meitä, koska käytännön keinot ja työskentelytavat muotoutuvat työtä tehdessä. On olemassa vain vähän kirjallisuutta, missä kerrotaan käytännössä havaittuja hyviä tapoja ja keinoja toimia Asperger-oppilaan kanssa. Tästä syystä olimme halukkaita tutkimaan miten opettajat toimivat käytännössä Asperger-oppilaidensa kanssa. Olemme jo kohdanneet ja tulemme varmasti myös tulevaisuudessa kohtaamaan Asperger-oppilaita, siksi aihe tuntui mielenkiintoiselta ja ajankohtaiselta.

Tutkimuksen tarkoituksena on esittää teoriaosassa lyhyt katsaus autismissa, koska Aspergerin oireyhtymä kuuluu autismin kirjoon. Lisäksi tuomme esiin keskeisimmät asiat Asperger oireyhtymästä. Tutkimusosa koostuu kahden luokanopettajan, kahden erityisopettajan ja yhden sairaanhoitajan haastatteluista. Tutkimusmenetelmänä olemme käyttäneet tapaustutkimusta. Haastattelimme jokaista haastateltavaa yhden kerran. Tutkimuksemme tarkoituksena on haastatteluiden avulla selvittää teoriaa ja analysoida käytännönläheisesti opettajien tapoja toimia Asperger-oppilaan kanssa. On muistettava, että tutkimuksessa opettajien näkemykset ja tavat ovat heidän omakohtaisia, joten mitään yleistyksiä heidän toimintatavoista ja mielipiteistä emme voi tehdä. Tutkijoina voimme vertailla vain tässä tutkimuksessa olleiden neljän opettajan haastatteluista esiin tulleita näkökulmia.

Jokainen Asperger-oppilas on yksilö. Oireyhtymä ilmenee jokaisen oppilaan kohdalla omalla persoonallisella tavalla. Kahta samanlaista tapausta tuskin löytyy. Luokanopettajien suhtautuminen Asperger-oppilaaseen osoittautui hyvin läheiseksi, kun mielestämme erityisopettajat kokivat Asperger-oppilaan yhtenä erityisoppilaana muiden joukossa. Tutkimus osoitti myös, että jokaisen Asperger-oppilaan kohdalla tulisi tarkkaan miettiä, millainen koulumuoto olisi toimivin ratkaisu.

Avainsanat; autismi, Asperger-oireyhtymä, struktuuri

# 1 JOHDANTO

*”Aluksi hän oli erittäin suuri haaste, mutta kyllä hän on tällä hetkellä rikkaus täällä meidän luokassa!”*

Aspergerin oireyhtymän nimi on jo monelle tuttu ja sen olemuksesta tiedetään paljon. Kaikilla opettajilla ei kuitenkaan vielä ole henkilökohtaista kokemusta Asperger-oppilaasta. Meidän mielenkiintomme tätä oireyhtymää kohtaan heräsi omakohtaisten kokemusten kautta. Tilastoja tutkimalla ja asiantuntijalausuntoja analysoimalla sekä omassa työssämme tehtyjen empiiristen havaintojen pohjalta voimme todeta, että kohtaamme myös tulevaisuudessa opettajan työssä nykyistä enemmän Asperger-oppilaita. Siksi tutkimus opettajien keinoista selviytyä arjessa Asperger-oppilaan kanssa kiinnosti meitä.

Aspergerin oireyhtymän liittyvät ominaisuudet ovat hyvin laaja-alaisia. Aspergerin oireyhtymässä voi olla esimerkiksi kielellisiä ongelmia ja vaikeuksia sosiaalisessa käyttäytymisessä sekä aistiherkkyksiä. Lisäksi heillä voi olla persoonallisia mielenkiinnonkohteita. Heille elämässä on tärkeää ennalta strukturoidut tilanteet.

Asperger-oppilaalla koulun arjesta selviytyminen on usein työlästä. Siksi erittäin tärkeää onkin jokaisen Asperger-oppilaan kohdalla miettiä sopivinta koulumuotoa juuri hänelle. Oppilaiden älykkyyks on usein normaali tai normaalia korkeampi. Tämä mahdollistaa oppilaalle yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisen opiskelemisen. Kodin ja muun ympäristön tuella on suuri merkitys Asperger-oppilaalle.

Asperger-oppilas näkyy luokassa erikoisena persoonana, puhetyyleineen ja muina tapoineen. Opettajalla tulee olla alustavia tietoja Aspergerin oireyhtymästä saadessaan diagnosoitu oppilas luokalleen, jotta ymmärtäisi oppilastaan sekä osaisi valita oikeanlaisia työskentelytapoja. Opettajalta vaaditaan johdonmukaisuutta, pitkäjänteisyyttä, eriyttämisen taitoja sekä sanojensa takana pysymistä.

Tutkimuksemme avulla pyrimme luomaan katsauksen luokanopettajien ja erityisopettajien tapoihin toimia Asperger-oppilaan kanssa. Tutkimuksessamme pyrimme kuvaamaan ja selvittämään, miten

opettajat kokevat Asperger-oppilaan luokassaan, minkälaiset koulujärjestelyt sopivat Asperger-oppilaalle ja mitä opettajan tulee huomioida opetuksessaan, kun luokassa on Asperger-oppilas. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata Asperger-oppilasta opettajan näkökulmasta.

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto koostuu teemahaastatteluista. Haastatteluihin osallistui kaksi erityisopettajaa ja kaksi luokanopettajaa. Lisäksi haastattelimme lastenpsykiatrian klinikalla työskentelevää sairaanhoitajaa, joka on tehnyt paljon töitä Asperger-henkilöiden kanssa.

Toivomme, että tutkimuksestamme on hyötyä opettajille, joilla on luokallaan Asperger-oppilas. Lisäksi toivomme sen kannustavan niitä opettajia, joille tilanne on mahdollisesti ajankohtainen vasta tulevaisuudessa.

## 2 AUTISMI

### 2.1 Historiaa

Sana autismi tulee kreikankielisestä sanasta autos. Sana otettiin käyttöön kliniseen yhteyteen, jossa autististen henkilöiden todettiin olevan sisäänpäin kääntyneitä ja harrastavan päiväunelmointia. (Ikonen 1998, 20.) Sveitsiläinen psykiatri Eugen Bleuler käytti sanaa autismi ensimmäisen kerran vuonna 1911. Tällöin hän kuvasi skitsofreenisten aikuispotilaiden halua vetäytyä omiin oloihinsa. Nykyaikaiselle autismikäsitteelle perustan loi psykiatri Leo Kanner. Hän tutki 11 lasta, joilla oli kehityksessä viivästymiä. Hän havaitsi tutkimuksessaan näiden lasten omaavan vaikeuksia luoda tunnepitoisia kontakteja toisiin ihmisiin. Hän nimesi ongelman varhaislapsuuden autismiksi. (Timonen & Tuomisto 1998, 20-22).

Timonen & Tuomisto (1998, 23-25) esittelevät kirjassaan, miten 1940- ja 1950- luvuilla ryhdyttiin tarkastelemaan ihmisten psyykkisiä ongelmia psykogeenisen ajattelumallin pohjalta. Kyseisen mallin mukaan psyykkiset ongelmat olivat lapsen varhaisen vuorovaikutussuhteen häiriöstä johtuvia. Autismi nähtiin juuri tällaiseksi ongelmaksi. Anni Bergman keräsi tutkimusaineistoa työryhmänsä kanssa ja painotti pikkulapsen perustarpeiden kuten nälän, kivun tyydytystä sekä lämmön ja muun turvallisuuden kokemista. 1960-luvulla puhuttiin ”jääkaappiäideistä”, jotka olivat lapsilleen tunnekylmiä. Lotter todisti tutkimuksessaan, että autististen lasten äidit olivat pidemmälle koulutettuja kuin normaalisti kehittyneiden lasten. Rutter kuitenkin vuonna 1971 totesi, että tutkimuksella ei ole tieteellistä painoarvoa, koska tutkimuksen validiteetti oli heikko.

### 2.2 Mistä autismi johtuu?

Autismin takana katsotaan olevan polygeeninen periytymismalli ja autismin esiintyminen on yhdistetty lähes kaikkiin kromosomeihin. Lisäksi monet ympäristötekijät vaikuttavat oireisiin. (Korpela 2004, 2000). Tarkemmin autismi on biologisesti paikannettu aivorunkoon ja sen toimintahäiriöön. Tutkimusmenetelmien kehittyessä on todettu, että eri lapsilla esiintyy erilaisia neurologisia ongelmakokonaisuuksia. Toisilla kommunikaatio on ongelmallisempaa kuin taas

toisilla sosiaalinen viestintä tuottaa suuria ongelmia. Osalla aistiherkkyys tai sen alikorostuminen on ongelma. (Timonen & Tuomisto 1998, 35). Korpela (2004, 201) toteaa autismin taustalta löydettävän monia tekijöitä. Niin geneettiset, neuropatologiset ja ympäristötekijätkin kohtaavat lapsen keskushermoston kehityksen varhaisvaiheessa ja aiheuttavat näin laaja-alaisen kehityksen ja käyttäytymisen häiriön. Samoista syistä johtuva lapsen aivojen vaurio voi aiheuttaa kehitysvamman, mikä vaikeuttaa autismioireiden erottamista ja selittää osaltaan autististen henkilöiden kehitysvamman yleisyyttä.

Timonen & Tuomisto (1998, 25-27) mainitsevat kirjassaan Bruno Bettelheimin, joka tutki 1960-luvulla selitysmallia, joka viittasi äidin ja lapsen välisen tunnesiteen puuttumiseen. Hänen mukaansa autismi johtui perheen vaikeista elinolosuhteista. 1980-luvulla tarkasteltiin autismia hieman toisenlaisesta näkökulmasta Nikolaas ja Ellen Tinbergin toimesta. Varhaislapsuuden autismi johtuu Tingbergien mukaan konfliktitilanteesta, jossa tasapainotellaan kielteisen suhtautumisen ja hyväksymisen ristiriidassa ja epätietoisuudessa. 1990-luvun alkupuolella tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että autismin perusongelma on biologinen. Anne Alvarez esittää, että autismi etiologia voi olla suoraan biologiseen perimään, traumaan tai sairauteen liittyvää. Niin biologiset kuin ympäristötekijätkin voivat vaikuttaa vastavuoroisesti molempiin suuntiin. Gillberg (2000, 87-89) kirjoittaa, että nykyisin vallitsee hyväksytty käsitys siitä, että autismi ja erityisesti lapsuusiän autismi johtuu lapsen hermojärjestelmän biologisesta poikkeavaisuudesta. Pojilla on havaittu lapsuusiän autismia enemmän kuin tytöillä. Perusteluksi on esitetty poikien hitaampaa kypsymistä. Gillberg (2000, 89-91) on todennut kirjassaan, että autistisilla lapsilla 70-85% on aito kehitysvamma ja epilepsia on heille tyypillistä. Usein tarvitaan lisäksi jokin muu riskitekijä, esimerkiksi aivovaurio ennen syntymää tai sen yhteydessä, jotta autismi kehittyisi.

## 2.3 Esiintyvyys ja diagnosointi

Korpela (2004, 201-207) toteaa autismin oireiden kirjon olevan laaja. Oireet vaihtelevat yksilöittäin. Autistinen käytös vaihtelee ja muuttuu iän myötä. Siihen vaikuttavat ympäristö ja se keiden kanssa autistinen henkilö on tekemisissä. Kasvatuksella ja kuntoutuksella voidaan vaikuttaa autistisen henkilön käytökseen.

Diagnosoituna autismi merkitsee laaja-alaista kehityshäiriötä, jossa yksilöllä voidaan havaita seuraavanlaisia vaikeuksia:



- 1) Puuttuva tai poikkeava sosiaalinen vuorovaikutus
- 2) Puuttuva tai poikkeava kielellinen/ei-kielellinen vuorovaikutus
- 3) Rajoittunut, toistava käyttäytyminen
- 4) Poikkeavia reaktioita aistiärsykkeisiin

Kyseiset ongelmat vaihtelevat ja esiintyvät erilaisina variaatioina eri yksilöillä. Ne vaihtelevat lievistä vaikeisiin ongelmiin. (Ikonen & Suomi 1998, 53). Autismin kirjoon kuuluvia on Suomessa noin 50 000, joista autistisia henkilöitä on noin 10 000. (<http://www.autismiliitto.fi>)

Korpelan (2004, 207) mukaan nykyään esiintyvyydestä laskennallisesti yhdistelemällä voidaan arviolta sanoa, että 1/1000 lapsesta sairastaa autismia. Kyseiseen lukuun on laskettu vain lapsuusiän autismi. Jos lukuihin otetaan mukaan Aspergerin oireyhtymä, sekä disintegratiivinen häiriö ja epätyypillinen autismi, luvut ovat 4-5/1000 lasta.

Korpela (2004, 200) kertoo autismin koettavan nykypäivänä olevan enemmänkin neurobiologinen kehityksellinen oireyhtymä, jolla on vahva geneettinen tausta. Syytä ei kuitenkaan tunneta tarkkaan. Autismia ei koeta yhdeksi sairaudeksi, vaan se on tutkijoiden mukaan heterogeeninen oireyhtymä eli samantyyppiset kehitykselliset oireet johtuvat monesta biologisesta etiologiasta.

## 2.4 Autistinen käyttäytyminen

Ahvenainen & Ikonen & Koro (1999, 80) toteavat autismilla yleisesti tarkoitettavan yhdistelmää, joka koostuu useista erilaisista kommunikaatiota ja vuorovaikutusta vaikeuttavista tekijöistä. Oireet esiintyvät lapsen käytöksessä eritasoisina oireina. Keskeisimpiä autismin piirteitä ovat puutteellinen sosiaalinen kehitys sekä kommunikaation häiriöt. Oireet ilmenevät yleensä ennen kolmen vuoden ikää. Sigman & Ruskin (1999, 57) ovat kirjassaan tuoneet esille näkökulman, jossa on kuitenkin todettu autististen lasten tulevan sosiaalisimmiksi kasvaessaan.

Sosiaalisen kanssakäymisen perusteella autistiset ihmiset voidaan jakaa kolmeen ryhmään.

1. *Eristäytyvät autistit*, jotka elävät omissa oloissaan ja joiden on vaikeaa sopeutua elämään muiden ihmisten kanssa. Arjen rutiinit ovat heille tärkeitä ja niissä tapahtuvat muutokset aiheuttavat

vaikeuksia. Kielelliset valmiudet ovat vähäisiä ja he tarvitsevat jatkuvaa huolenpitoa. Autisteista eristäytyviä on noin puolet.

2. *Passiiviset autistit*, joiden taidot sosiaaliseen kanssakäymiseen ovat paremmat. He pystyvät hallitsemaan arkipäivän elämisen paremmin kuin eristäytyvät autistiset ihmiset. Ympäristön tuen ja ymmärtämisen avulla he pystyvät melko itsenäiseen elämään. Muutokset arkirutiineissa aiheuttavat kuitenkin ongelmia. Passiivisia autisteja on noin neljäsosa.

3. *Aktiiviset ja erikoiset autistit* muodostavat ryhmän, joiden ongelmat ovat lieviä kahteen edelliseen verrattuna. Heidät liitetään usein muista ongelmista kärsivien joukkoon. Heitä ei välttämättä diagnosoida autistisiksi. Käyttäytyminen on usein itsekeskeistä, estotonta ja hämmentävää. Heidän on vaikeaa tiedostaa sosiaalisen kanssakäymisen sääntöjä. Noin neljäsosa kuuluu tähän ryhmään. (Ikonen & Suomi 1998, 56-57.)

Wolfberg (1999, 18-19) mainitsee, miten autistisen ihmisen on vaikeaa ottaa toisen ihmisen tunnetiloja huomioon. Heillä on eriasteisia vaikeuksia tunnistaa toisen ihmisen tarpeet, tunnetilat ja toiveet. Autistiset lapset käyttävät useasti kommunikointinsa tueksi esineiden osoittelua ja esimerkiksi henkilöiden ja erityisesti tämän käden kuljettamista tietyn esineen luo, josta hän on kiinnostunut. Osa autistisista lapsista ei kehitä puhetta koskaan. Toiset autistiset henkilöt kehittävät varhaislapsuudessa jonkin asteista puhetta, mutta unohtavat sen myöhemmin.

Autisteille tyypillisiä kielellisiä vaikeuksia ovat:

- Yleinen poikkeava puheen ja kielen kehitys
- Ilmeiden ja eleiden ymmärtämisen vaikeus
- Puhekielen konkreetti, sananmukainen ymmärtäminen
- Vaikeus kuvitella asioita mielessä
- Vaikeus suunnitella asioita ja tapahtumia
- Vaikeus aloittaa, ylläpitää ja lopettaa keskustelu
- Vaikeus pysyä asiassa

(Ikonen & Suomi 1998, 58.)

Gillbergin (2000, 23-25) mukaan autistisilla henkilöillä esiintyy rituaalista käyttäytymistä. He voivat juuttua esineisiin, hiuksiin, kiiltäviin metalliesineisiin ja muovinpalasiin. Yleensä esineet ovat valittu

värin tai pinnan laadun perusteella. Löydetyt esineet kulkevat yleensä aina autistisen henkilön mukana minne hän sitten meneekin. Esineen poisotto aiheuttaa yleensä kiihtymistä. Äänensietokyky voi olla autistisilla vaihteleva. Autistinen lapsi voi välillä olla reagoimatta koviinkin ääniin ja seuraavassa tilanteessa paperin rapina saa lapsen reagoimaan. Toiset peittävät silmänsä ja toiset korvansa kuullessaan ääniä. Erilaisten äänien kuuleminen voi aiheuttaa paniikkia.

Aspergerin oireyhtymä luokitellaan nykyään autismikirjon alaryhmään ja sillä on omat diagnosointikriteerinsä. 1990-luvulla vielä ajateltiin, että Aspergerin oireyhtymä on autismin ja laaja-alaisen kehityshäiriön sukuinen tila.(Attwood 2005, 15.)

## **3 ASPERGERIN OIREYHTYMÄ**

### **3.1 Historiaa**

Hans Asperger syntyi Itävallassa 1906. Hän valmistui lääkäriksi vuonna 1931 ja aloitti uransa Wienin yliopistollisessa lasten sairaalassa, jossa hän työskenteli suurimman osan elämästään.(Klin & Sparrow & Volkmar 2000, 1.) Hänen kiinnostuksensa kohdistui lapsiin, joiden kehitys poikkesi normaalista. Hän oli Heilpedagogiikan puolestapuhuja ja hänen klinikallaan hallitsevin menetelmä oli erityisopetus. Erityisopetusta käytettiin hoidettaessa nuoria poikia, kenellä oli ongelmia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä käyttäytymisessä. Hans Asperger oli herkkä ymmärtämään lapsia, joilla oli autistinen persoonallisuushäiriö. Tämän voi selittää se, että hänellä itsellään oli tälle häiriölle tyypillisinä pidettävistä persoonallisuuden piirteistä. Asiaa ei kuitenkaan tiedetä varmasti.(Gillberg 2001, 11-12.)

Hans Asperger julkaisi vuonna 1944 artikkelinsa lasten autistisista persoonallisuushäiriöistä. Venäläinen Eva Ssucharewa oli julkaissut jo 20 vuotta aikaisemmin tutkielman skitsoidista persoonallisuushäiriöistä, mistä Hans Aspergerillä ei näyttänyt olevan tietoa. Hans Asperger ja Eva Ssucharewa kuvasivatkin samantyyppisiä vaikeuksia, vaikka he käyttivät erilaisia nimityksiä asiasta. Ssucharewan artikkeli julkaistiin jo vuonna 1926 saksaksi, mutta lähes 70 vuotta myöhemmin,

vuonna 1996, skotlantilainen lastenpsykiatri Sula Wolff huomasi sen ja kirjoitti siitä englanninkielisen käännöksen. Amerikkalainen lastenpsykiatri Leo Kanner oli maininnut tästä Sucarewan artikkelista ohimennen julkaisemassaan artikkelissa jo kuitenkin vuonna 1971. (Gillberg 2001, 11.) Samana vuonna hollantilainen lääkäri Arn van Krevelen esitteli Aspergerin työtä ensimmäisen kerran englannin kielellä. Tässä esittelyssä van Krevelen vertaili Hans Aspergerin ja Leo Kannerin kuvauksia autistisista lapsista. Lorna Wing on arvostettu englantilainen autismitutkija ja lastenpsykiatri. Vuonna 1981, vuosi Hans Aspergerin kuolemasta, Wing laajensi artikkelissaan edelleen tietoisuutta Aspergerin työstä. Artikkelissaan Wing kuvasi omassa työssään kohtaamiaan tapauksia. Lasten vanhemmat olivat kärsineet siitä, ettei lapsen sairaudelle löytynyt nimeä. Psykiatrit eivät uskaltaneet antaa diagnoosia lapsille, sillä sopivin diagnoosi oli ollut varhaislapsuuden autismi. Tästä syystä Lorna Wing ehdotti nimitystä Aspergerin oireyhtymä Aspergerin mukaan erottaakseen tämän ryhmän autistisista lapsista. Vasta tämän jälkeen mielenkiinto tätä tilaa kohtaan heräsi kaikkialla maailmassa. (Ehlers & Gillberg 1998, 5.)

### **3.1.1 Puheen ja kielen ongelmat sekä kielelliset erikoisuudet**

Attwood (2005, 79) toteaa, että lähes 50 prosentilla Asperger-lapsista kielenkehitys on myöhässä. Kielenkehityksen hitaudesta huolimatta, lapset oppivat sujuvan puheen viiden vuoden ikään mennessä. Puhe kuulostaa erikoiselta, sillä Asperger-lapset omaksuvat äänneopin ja lauseopin normaalin ikätason mukaisesti, mutta erot ikätasoon verrattuna ovat oleelliset kielen käyttämisessä sosiaalisessa tilanteessa. Gillberg (2001, 47) toteaa Asperger-lapsen kielenkehityksestä, että toisinaan heidän puheenkehitys on alkuvaiheessa myöhässä tai muuten poikkeavaa. Tavallisemmin ongelmat liittyvät ymmärtämiseen, sillä nämä lapset ymmärtävät helposti väärin erilaiset ilmaukset sekä vertauskuvallisen puheen, ellei heille ole selitetty asiaa hyvin tarkasti. On havaintoja siitä, että Asperger-lapsen puheen kehityksessä ei ole havaittu minkäänlaisia ongelmia, vaan lapsi on oppinut hyvinkin nopeasti käyttämään laajaa sanavarastoa ja täydellisiä kahden tai kolmen sanan lauseita. Näissä tapauksissa lapsi on oppinut puhumaan jopa tavallista aikaisemmin. (Ehlers & Gillberg 1998, 13-14.)

Safranin (2002, 61) mukaan Asperger-lapsen puhe on jäykän asiallista ja virallista. Ehlers & Gillberg (1998, 14) toteavat lisäksi, että Asperger-lapsilta puuttuu yleensä niin sanottu lapsenkielen vaihe. Heille tyypillistä on puhua pikkuvanhaan tapaan. Sanavalinta ja lauserakenne vaikuttavat

varmalta. Tästä huolimatta heillä on yleensä suuria vaikeuksia puheen käyttämisessä todellisessa sosiaalisessa viestinnässä. Monen Asperger-lapsen kielenkäyttö on pikkutarkkaa ja heitä häiritsee se, että toiset ihmiset eivät käytä kieltä yhtä tarkasti kuin he itse sitä käyttävät.

Asperger-lapsen puheessa sävelkulku, painotus ja rytmi pysyvät samana koko puheen ajan. Tällainen puhe voi kuulostaa yksitoikkoiselta ja pitkäväteiseltä. Henkilö painottaa jokaista tavua, ja ilmaisutapa kokonaisuudessa on ylitarkkaa.(Attwood 2005, 93.) Ehlers & Gillberg (1998, 14-15) toteavat puheesta lisäksi, että Asperger-lapsi voi takertua sanoihinsa tai puhe on ryöpsähtelevää. Ääni voi kuulostaa kimeältä sekä äänen voimakkuus on väärä tilanteeseen eli henkilö puhuu liian voimakkaalla tai hiljaisella äänellä.

Asperger-lapsen haasteita keskustelutilanteessa:

- Katsekontaktin luominen
- Kasvoihin katsominen, keskusteltaessa katse kiinnittyy puhujan suuhun silmien, eleiden tai muun kehonkielen sijaan
- Puheenvuoron tiedostaminen ja keskusteluetäisyyden määrittäminen
- Kyetäkseen jatkamaan keskustelua Asperger-lapsen on prosessoitava aiemmin kuulemaansa asiaa
- Asperger-lapselle on toisinaan tarpeen kirjoittaa keskustelut muistiin, ja näin he pystyvät myöhemmin palaamaan asiaan omassa rauhassa
- Kokonaiskäsitteen muodostaminen keskustelun sisällöstä on vaikeaa, asiayhteyksistä irtonaiset lauseet palaavat mieleen

(Gillberg 2001, 48-50.)

Aspergerin oireyhtymän eräänä puheen erikoisuutena voi ilmetä puheen sujuvuus sekä kuullun puheen tarkkaamattomuus. Jos samassa tilassa puhuu monta ihmistä yhtä aikaa, Asperger-lapsen on vaikeaa keskittyä vain yhden ihmisen puhetta kuuntelemaan. Puheen sujuvuus voi ilmentyä liian paljon puhumisena tai liian vähäisenä puhumisena. Tutkimuksissa on havaittu, että Asperger-lapsilla voi esiintyä kausia, joina he voivat olla täysin puhumattomia omasta tahdostaan tai valitsevat kenelle he puhuvat.(Attwood 2005, 99, 102.)

Asperger-lapsen eräs vaikeus on aloittaa keskustelu toisten ihmisten kanssa. Heille tyypillistä on se, että he voivat aloittaa keskustelun toisen ihmisen kanssa toteamuksella, mikä ei liity mitenkään kyseiseen tilanteeseen tai hän rikkoo sosiaalisia sekä kulttuurisia sääntöjä tai aloittaa vain oman yksinpuhelun. Keskustelun aikana hänellä ei ole keinoja lopettaa sitä ja hänellä ei ole taitoa kuunnella vastapuolen puhetta. Asperger-lapselle on hyödyksi, jos hänelle opetetaan tavanmukaisia aloitussanoja tai toteamuksia tai asiaan liittyviä oikeita kysymyksiä, siis erilaisia keskustelutaitoja esimerkiksi roolileikin avulla. (Attwood 2005, 80.) Asperger-lapsi ei välttämättä ymmärrä kielen monimerkityksellisyyttä ja käsitteellistä sisältöä vaan tulkitsee sanat kirjaimellisesti. Esimerkiksi he eivät ymmärrä ironisia kommentteja, vitsejä ja vertauskuvia. (Ehlers & Gillberg 1998, 14.) Tarkoituksellisesti he eivät tekeydy tyhmäksi vaan eivät ole tietoisia sanojen monimerkityksellisyyksistä. Samanlainen kirjaimellinen tulkinta liittyy myös kuviin. Hämmennystä voi aiheuttaa esimerkiksi sanonta ”Pidä silmäsi pallossa.” (Attwood 2005, 90-91.)

Ääneen ajatteleva Asperger-lapsella voi olla mahdollista. Lapsen puhuessa itsekseen, hän voi syventyä siihen niin, että hän ei kuule esimerkiksi opettajan puhetta. Ääneen ajatteleva rauhoittaa lasta. Samalla hän voi harjoitella jotain tulevaa keskustelua tai yrittää ymmärtää aikaisemmin käytyä keskustelua tai se on tapa järjestää ajatuksiaan tai tapa lohduttaa itseä. Jos ääneen ajatteleva aiheuttaa ongelmia, lasta tulee neuvoa kuiskaamaan eikä puhumaan ääneen. Aikuisenakin Asperger-henkilöt voivat liikuttaa huuliaan ajatustensa mukaisesti. (Attwood 2005, 98-99.)

### **3.1.2 Sosiaalinen käyttäytyminen**

Ulkonaisesti Asperger-lapset eivät eroa muista ihmisistä lainkaan. Heitä pidetään erilaisina vain heidän sosiaalisen käyttäytymisensä ja puhetapansa vuoksi. Sosiaalinen käyttäytyminen voi olla hyvinkin erikoista. (Attwood 2005, 31.) Asperger-lapsi ei pysty ottamaan toisten ihmisten tunteita huomioon. Hänellä on myös suuria vaikeuksia kommunikoinnin, tunteiden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen saralla. Heille on vaikeaa kokea spontaania yhdessäoloa ja saada mielihyvän kokemuksia toisten ihmisten kanssa. (Ehlers 1997, 10.)

Matt Winter (2003, 54) esittää kirjassaan yhden keinon selvittää Asperger-lapselle ystävyys-suhteiden merkitystä. Hän käyttää tästä tavasta nimeä ”Ystävyysympyrä”. Lähtökohtana on lapsi ja hänen perheensä. Laajentamalla ympyrän käyttöä voidaan käsitellä ystävyys- ja sukulaisuussuhteita. Ympyröiden väliin kirjoitetaan tapoja miten Asperger-lapsen tulee lähestyä

lähiympyröissä olevia ihmisiä. Tämän keinon lähestyä ihmisiä on luonut Asperger-poika, jolla oli liian tuttavallinen tapa lähestyä ventovieraita ihmisiä.

Asperger-lapselle katsekontaktin ottaminen ja ihmisten kasvoihin katsominen on haasteellista. Asperger-lapset eivät osaa käyttää katsekontaktia esimerkiksi aloittaessaan puheenvuoroa, vastatessaan kiitoksiin tai lopettaessaan puheenvuoronsa. Asperger-aikuisilla on tehty katsekontaktiin liittyviä tutkimuksia. Ne osoittavat, että heilläkin puuttuu katsekontakti toisen ihmisen kanssa puhuttaessa. Asperger-aikuiset ovat kertoneet, että heille on vaikeaa pitää katsekontaktia ja puhua yhtä aikaan.(Attwood 2005, 63-64; Gröndahl-Lehtiö & Sumelius 1998, 7.)

Asperger-lapsi ei tiedä, kuinka toimia leikkitalanteessa. Avoin tila pihalla, monimutkaiset suhteet toisiin lapsiin, eri äänten määrä ja kirjoittamattomat säännöt sekä lukuisat hajut tekevät mahdolliseen motoriseen kömpelyyteen yhdistettynä leikkitalanteesta ahdistavan kokemuksen Asperger-lapselle.(Winter 2003, 62.) Asperger-lapset haluavat tarkkaan tietää esimerkiksi leikin säännöt. He voivat olla jatkuvasti pyytämässä selvennystä sääntöihin tai sanomassa, että he eivät ymmärrä niitä.(Tanguay 2002, 32.) Asperger-lapsi ei nauti ryhmätoiminnasta. Hänellä ei ole kiinnostusta leikkiä toisten lasten kanssa tai hänellä ei ole siihen edes sosiaalisia taitoja. Asperger-lapsista on huomattu, että he tarkkailevat ja seuraavat toisten leikkejä sekä viihtyvät mieluummin itseä paljon nuorempien tai vanhempien henkilöiden seurassa. Yhteisleikissä Asperger-lapsi voi yrittää ohjailla ja määrätä leikin kulkua ja sietääkin sosiaalista kontaktia, mutta vaatii toisilta leikkijöiltä hänen sääntöjensä noudattamista. Asperger-lapsi ei tunne kuuluvansa minnekään ryhmään. Hän tekee vain niitä asioita, mitkä kiinnostavat häntä. Ryhmäpaine ei sido häntä lainkaan.(Attwood 2005, 33.)

Erilaiset äänet saattavat olla jollekin Asperger-lapselle erittäin häiritseviä. He saattavat pitää käsiä korvillaan, juosta karkuun ja piiloutua. Vessan vetäminen, vauvan itku, korkea lauluääni, herätyskello ja tehosekoittimen ääni voivat olla erittäin häiritseviä. Samoin jotkut taustääänet voivat olla Asperger-lapselle yhtä häiritseviä kuin läheltä kuuluvat kovat äänet.(Moyes 2001, 85-86.)

Attwood (2005, 65-66) toteaa, että Aspergerin oireyhtymän piirteisiin kuuluu empatian puute. Asperger-lapset välittävät toisista ihmisistä, mutta tunteet ja tunteiden ilmaiseminen ovat heille haasteellista. He eivät osaa tulkita ja ymmärtää toisten ihmisten ilmeitä, tunteita ja kehonkieltä. Lisäksi heille itselleen on tyypillistä jäykistyneet ilmeet ja puutteelliset eleet sekä vähäinen kehonkielen käyttäminen. Sosiaaliset vaikeudet näkyvät myös ystävyysuhteita solmiessa. Attwood

(2005, 35) mainitsee myös, että Asperger-lapsella on vähän todellisia ystäviä. Pienet lapset viihtyvät sisarusten parissa tai yksin leikkien. Vanhemmat lapset ovat jo tiedostaneet yksinäisyytensä, siksi heillä on motivaatiota tehdä asialle jotain. Sosiaalisessa kanssakäymisessä Asperger-lapset kuitenkin joutuvat huomaamaan sosiaalisten taitojensa puuttumisen ja toisten lasten haluttomuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen heidän kanssaan. Kun sosiaalinen elämä on liian vaikeaa, tällainen lapsi sulkeutuu kokonaan sen ulkopuolelle.(Tapola 1998, 20).

Asperger-lapsella saattaa esiintyä aggressiivisuutta. Usein kuitenkin käy niin, että aggressiivinen käytös laukeaa tilanteesta, jossa ei muiden mielestä ole mitään uhkaavaa ja näin aggressiivinen käytös tulee usein yllätyksenä toisille ihmisille. Viha voi purkautua sellaiseen henkilöön, joka ei varsinaisesti ole kiukun aiheuttaja vaan on lähellä kohteen ”tuntomerkkejä” esimerkiksi nuorempi sisarus, äiti tai naispuoliset työntekijät. Asperger-lapset eivät osaa käsitellä vääryyttä ja epäkohtia elämässään. Siksi kanssaihmiesten tulisi selittää heille selkeästi ja asianmukaisesti, mistä mahdollisessa tilanteesta on kysymys. Joillakin henkilöillä on todettu olevan kiinnostusta tuleen. He ovat kiinnostuneita tulesta elementtinä ja ovat usein epätietoisia sen mahdollisuuksista aiheuttaa tuhoa. Joskus aggressioista voi tulla tapa. Se voi olla merkki alkavasta masennuksesta.(Tantam 2003, 169-170.)

Asperger-lapselle tulee lapsuudesta alkaen kädestä pitäen opettaa, miten toisten ihmisten kanssa toimitaan. Jos lapsi hakeutuu usein yksinäisyyteen ja viihtyy siellä pitkiä aikoja, tulee hänet hakea mukaan ryhmään. Toisaalta lapsen tulee saada levätä omassa rauhassa, koska sosiaalinen kanssakäyminen on hänelle ponnistus.(Laitinen 2002, 22.) Muistettava on, että vaikka Asperger-lapsi oppisi tekniikan, miten toimia sosiaalisissa tilanteissa, hän ei välttämättä kuitenkaan ymmärrä sen tarkoitusta.(Gröndahl-Lehtiö & Sumelius 1998, 7)

### **3.1.3 Mielenkiinnon kohteet ja rutiinit**

Asperger-lapselle on tyypillistä kiinnostua intensiivisesti jostakin kohteesta tai asiasta. Hän hankkii tiedot itse lukemalla ja kyselemällä lakkaamatta asiasta toisilta ihmisiltä. Kiinnostuksen kohteet voivat vaihdella, mutta kiinnostuneisuus tiettyä asiaa kohtaan hallitsee henkilön vapaa-aikaa ja puhetta sekä ilmenee pakkona noudattaa rutiineja ehdottoman tarkasti. Hän ei yritä edes hillitä kiinnostustaan. Hän ei pysty luopumaan kiinnostuksen kohteestaan toisen ihmisen



painostuksellakaan. Jo pieni lapsikin voi kiinnostua jostakin ja tällainen piirre säilyy henkilön koko elämän ajan.(Attwood 2005, 13, 105-106, 110. ) Eräs Asperger-lapsen äiti toteaa Autismi- lehdessä (1997), että Asperger-lasten mielenkiinnon kohteita kannattaa hyödyntää, kun motivoidaan lasta esimerkiksi rakentamaan ystävyysuhteita. Ei kannata keskittyä ainoastaan puuttuviin taitoihin, vaan myös niihin, mitä hänellä jo on.(Anon. 1997, 7.)

Yleensä Asperger-lapsen mielenkiinto keskittyy johonkin harrastukseen tai asiaan. Lapset ovat älyllisesti suuntautuneita ja perehtyvät muun muassa tähtitieteisiin, karttoihin tai lippuihin. Asperger-tyttöjä kiinnostavat erityisesti nuket, vaatteet, meikit ja kynsilakat. Samoja asioita mitä muutkin tytöt mielellään tutkivat, mutta erona kiinnostuksessa on sen intensiteetti.(Laitinen 2002, 21.) Kiinnostuksen kohteet voivat olla hyvin epätavallisiakin esimerkiksi pölynimurit, WC-harjat, tilastot, järjestykset sekä symmetria. Tietokoneet ovat heistä kiinnostava asia, jota harrastaessa he voivat unohtaa jopa turvallisuuden. Toisinaan Asperger-lapsi voi teeskennellä olevansa esimerkiksi jokin eläin.(Attwood 2005, 105-107.) Luke Jackson (2003, 44) kirjoittaa kirjassaan kokevansa mielenkiinnon kohteensa olevan jatkuvasti hänen päällimmäisenä ajatuksenaan. Hän ei kykene ajattelemaan muita ihmisiä ollenkaan. Se hiipii hänen mukaansa kuin varas hänen mieleensä ja työntää kaiken muun tieltään, jos on ”vahingossa” ajatellut jotain muuta. Hän sanoo rakastavansa tietokoneita eikä koe sitä mitenkään kummallisena kiintymyksenä koneisiin. Asperger-henkilöillä esiintyy poikkeuksellisen hyvää ulkomuistia ja rituaalinomaisia pakko-oireita. Asperger-lapsien on huomattu muistavan muita lapsia paremmin lukemansa asiat sekä jo useita vuosia sitten lukemiaan asioita. Mekaaninen lukutaito Asperger-lapsella on usein poikkeuksellisen hyvä.(Gillberg 2001, 48-49.) On olemassa erityisryhmä, joita kutsutaan ”savant- kykyisiksi”. Nämä henkilöt ovat erittäin kapealla alalla erittäin lahjakkaita. Näillä henkilöillä on erittäin korkeatasoinen erikoistaito, mikä ylittää suuresti sen tason, joka heidän älykkyydosamääränsä mittausten mukaan voisi olla mahdollinen. Matemaattis-tekniset ja tutkimusluonteiset tehtävät kiinnostavat monia Asperger-lapsia.(Gillberg 1999, 78-79, 81.)

Asperger-lapsen kuntoutuksessa ja kehityksen tukemisessa on tärkeää struktuuri eli säännöllisyys, mikä tuo samalla turvallisuudentunteen heille. Jos Asperger-oppilas tuntee olonsa turvalliseksi, se antaa onnistuneen pohjan oppimiselle. Selkeys, palkitseminen sekä johdonmukaisuus on hyvä huomioida niin kotona kuin koulussakin. Päivärytmin tulee olla perusrungoltaan toistuva ja säännöllinen, jotta oppilaalla on mahdollisuus ennakoida tulevia tilanteita. Tuleviin muutoksiin lapsi tulee valmistella hyvin etukäteen ja riittävän ajoissa. Strukturoitua opetusta on monissa maissa käytetty autististen henkilöiden kuntoutuksessa. Kuitenkin on huomattu, että erityisopetukseenkin

kyseinen malli on hyödyllinen.(Kerola 2001, 8-9.) Tanguay (2002, 36) kirjoittaa, että Asperger-lapset eivät siedä mitään muutoksia aikatauluissaan. Reagointi on heikkoa uusissa tilanteissa ja kaikessa, mikä häiritsee heidän päivittäisiä rutiineitaan.

Asperger-lapsi haluaa tietää tarkasti, mitä päivän aikana tapahtuu. Näin he selviävät yllätyksistä. Esimerkiksi aamulla nouseaan tasan viisi yli seitsemän. Syödään tietynmerkkistä kaurapuuroa tietyllä lusikalla joka on vasemmalla puolella lautasta ja oikealla puolella olevan mukin on oltava punainen.(Laitinen 2002, 21.) Strukturoitu opetus käsitteenä pitää ymmärtää laajemmin kuin pelkkänä kouluopetuksena, koska se sisältää kaiken tietoisien, tavoitteellisen sekä suunnitelmallisen kasvatustoiminnan. Strukturoitu tarkoittaa rakennetta ja strukturoitu opetus on selkeästi suunniteltua opetusta, missä pitää huomioida muun muassa menetelmät, aika, emotionaalinen ilmapiiri ja fyysinen tila. Opetusta strukturoimalla ja suunnittelemalla hyvinkin yksityiskohtaisesti oppija tulee itse tietoiseksi oppimisestaan ja oppii säätelemään omia oppimisstrategioitaan harjoittelun myötä.(Kerola 2001, 8-9, 13-14, 237.)

Asperger-lapsilla voi olla motorisia manereita kuten sormien liikuttelua ja erilaisten tavaroiden kanssa puuhastelua. Tutussa ympäristössä Asperger-lapsi selviää normaalisti, mutta stressitilanteessa poikkeavuus näkyy herkemmin.(Tapola 1998, 20.) Tyypillistä käytöstä Asperger-lapselta on halu istua tietyllä paikalla pöydässä tai autossa ja jos muut eivät tähän mukaudu, niin hän ärsyyntyy. Näiden rutiinien tarve yleensä lisääntyy vuosien varrella. Usein Asperger-lapset toistavat tiettyjä toimintoja. Esimerkiksi he laskevat joka kerta huoneeseen saapuessaan, siellä olevien henkilöiden lukumäärän.(Nieminen & Rautakallio 2003, 16.)

### **3.1.4 Aistiherkkyys**

Aistiyliherkkyyttä on Asperger oireyhtymässä noin 40% diagnosoiduista. Aistikokemuksen tunteminen ilmenee ahdistuksena tai pakokauhuna. Lapsuudessa aistiyliherkkyys tunnetaan voimakkaammin ja se voi vähentyä iän myötä. Tunnetaan kuitenkin tapauksia, että tuntemukset pysyvät koko eliniän. Aistiherkkyyttä ilmenee:

- Ääniherkkyytinä
- Tuntoherkkyytinä

- Herkkyytinä ruoan maulle ja koostumukselle
- Näköherkkyytinä
- Herkkyytinä hajuille
- Herkkyytinä kivulle ja lämpötilalle
- Syntesiana eli aistien sekoittumisena

(Attwood 2005, 153-165.)

Ääniherkkä Asperger-lapsi voi kokea erittäin epämiellyttävänä korkeat ja äkilliset äänet. Hän voi kuulla ääniä ennen kuin muut kuulevat niitä tai hän saattaa kuulla ääniä, joita muut eivät edes kuule. Asperger-lapsella voi olla loistava rytmitaju, tuottaessaan itse musiikkia tai kun hänelle soitetaan. Toisten kanssa rytmin pitäminen saattaa tuottaa vaikeuksia. Asperger-lapsi saattaa kokea rytmin joko lohduttavana tai erittäin turhauttavana. Tuntoaistiherkkyys Asperger-lapsella voi ilmetä herkkyytinä tiettyjen kankaiden kohdalla. Pesulaput ihoa vasten ovat yleensä häiritseviä ja vaatetus on muutenkin erittäin tarkkaa. Asperger-lapsi ei myöskään välttämättä pidä kosketuksesta tietyillä vartalon alueilla. Voimakkaat parfyymit saattavat häiritä ja Asperger-lapset haistavatkin usein eri hajuja. Siksi Asperger-lapsi voi tulla fyysisesti sairaaksi haistettuaan tietyn hajun tai fyysisesti kipeäksi, jos häntä kosketaan hänen haluamattaan. Asperger-lapsi on herkkä kirkkaille, välkkyville valoille, mutta voi kuitenkin olla innoissaan ja hyvinkin kiinnostunut erilaisista valoista. Hän voi kokea tietynlaisen tekstin lukemisen fyysisesti erittäin epämiellyttäväksi. Esineiden havaitseminen eri matkojen päästä voi olla hankalaa ja rappusista alas meno voi olla vaikeaa perspektiiviefektin vuoksi. Asperger-lapsi tarvitsee usein visuaaliset maamerkit liikkueessaan esimerkiksi ulkona. Jotkut Asperger-lapset kehittävät loistavan suuntavaiston tiettyjen maamerkkien avulla ja löytävät helposti määränpäähänsä niiden avulla. Asperger-lapsi saattaa tuntea hankalaksi esimerkiksi heiluttaa kumpaakin kättä yhtä aikana. Kynän ja pallon käyttö on usein hankalaa. Asperger-lapsen kipukynnys on vaihteleva. Hän ei välttämättä tunne pieniä kipuja eikä osaa sanoa, mihin häntä koskee, vaan saattaa muuttaa käytöstään muulla tavoin. Asperger-lapsi voi reagoida myös lämmönvaihteluihin. (Winter 2003, 24-28.)

### 3.2 Esiintyvyys ja diagnosointi

Hans Asperger ja Lorna Wing eivät itse määritelleet tarkkoja kriteerejä Asperger-diagnoosin selvittämiseksi. Edelleenkin ei ole yksimielisyyttä siitä, mikä diagnosikriteereistä olisi parhain.

Kriteerejä on neljä:

1. Maailman terveysjärjestön (WHO) ICD-10-tautiluokitus

2. DSM-IV-luokitus
3. Peter Szatmarin ja hänen työtovereidensa kanadalaiset kriteerit
4. Christopher ja Carina Gillbergin kriteerit

(Attwood 2005, 24-25.)

Aspergerin oireyhtymää ei voida varmasti diagnosoida ennen neljättä ikävuotta. Usein diagnoosin tekeminen voi olla hankalaa jopa ennen kouluikää. Tämä johtuu siitä, että oireet ovat usein vähäisiä ja epätyypillisiä. Varhaiset oireet voivat olla itsepäisyys, uniongelmat, passiivisuus, tarkkaavaisuusongelmat sekä puheen ja kielen omalaatuinen kehitys.(Gillberg 1999, 16.) Attwoodin (2005, 25) mukaan Aspergerin oireyhtymä diagnosoitiin saadaan noin kahdeksanvuotiaana. Diagnoosi voidaan toisinaan antaa jo ennen kouluikää tai vasta aikuisiässä. Gillberg (2001, 16, 42-43) sanoo, että oireyhtymän oireet ovat yleensä selvimpiä tai luonteenomaisimpia seitsemännestä ikävuodesta kahteentoista ikävuoteen. Lasten ja nuorten Asperger-diagnoseja tehdään lasten neurologisissa yksiköissä, jotka sijaitsevat yliopistosairaaloissa, aluesairaaloissa, keskussairaaloissa ja lääkärikeskuksissa.(Mäkelä 2004, 11.)

Aspergerin oireyhtymän asema diagnostiikassa ei ole vakiintunut. Aspergerin oireyhtymässä on samoja sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuuksia kuin autismissakin. Erityispiirteiksi voidaan lukea 1) motorisen kehityksen viiveet 2) yksittäiset erityistaidot 3) intensiiviset, seikkaperäiset harrastukset ja kaavamaiset käytösmallit, mielenkiinnon kohteet ja toiminnot. (Korpela 2004, 204-205.) Delacato (1995, 155-156) toteaa Asperger-lasten olevan aivovauriolapsia eli ongelmat ilmenevät hermostossa. Aivovaurio aiheuttaa aistien toimintahäiriöitä, jolloin todellinen maailma vääristyy monimutkaisella taipaleellaan aistien kautta aivoihin. Lapset yrittävät normalisoida virheellisesti toimivan aistijärjestelmän poikkeavalla käyttäytymisellään.

Attwood (2005, 25-30) mukaan on kuusi erilaista tietä saada Aspergerin oireyhtymän diagnoosi.

1. Autismidiagnoosi varhaislapsuudessa
2. Piirteet tunnistetaan koulua aloitettaessa
3. Jokin toinen oireyhtymä ilmenee epätyypillisesti
4. Sukulainen on saanut autismi- tai Asperger-diagnoosin

5. Sekundaarinen psykiatrinen häiriö

6. Aspergerin oireyhtymän jäännös aikuisella

Kun lapsella epäillään Aspergerin oireyhtymää, mahdollisen diagnoosin löytämiseksi pitää edetä kaksivaiheisesti. Ensimmäiseksi lapsen vanhemmat ja opettaja täyttävät kyselylomakkeen tai arviointiasteikon, missä he arvioivat lapsen taitoja seuraavilla osa-alueilla: sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, kommunikaatiotaidot, kognitiiviset taidot, erityiset kiinnostuksen kohteet, liikuntataidot sekä muita piirteitä. Näiden vastausten perusteella pyritään tunnistamaan ne lapset, joilla mahdollisesti oireyhtymä voi olla. Toisessa vaiheessa asiantuntijat tekevät diagnostisen arvioinnin vakiintuneiden kriteerien perusteella. (Attwood 2005, 16-20.) (liite 1)

Aspergerin oireyhtymä luokitellaan tällä hetkellä autistiseksi persoonallisuushäiriöksi, jossa poikkeavuutta ilmenee vähintään kahdella seuraavista toiminta-alueista:

1. Sosiaalinen vuorovaikutus

2. Kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio

3. Mielikuvitus ja käyttäytyminen

(Ehlers & Gillberg 1998, 21)

Gillbergin mukaan Asperger-lapsella oireita ilmenee lähes kaikilla kolmella osa-alueella, mutta ne ovat lievempiä kuin autismissa eivätkä ilmene selvästi vielä ensimmäisten ikävuosien aikana. Osalle Asperger-lapsista on ensin diagnosoitu DAMP-diagnoosi, johon kuuluvat erilaiset tarkkaavaisuus-, ylivilkkaus- sekä motoriset häiriöt, jotka osin ovatkin päällekkäisiä Aspergerin oireyhtymän kanssa. Eristäytyvien Asperger-lasten ryhmä muistuttaa käyttäytymiskuvultaan eniten autismia. (Gillberg 1999, 34-34.)

Suomessa Asperger-oireyhtymän tuntemus on lisääntynyt vasta 1990-luvulla. Yleensä diagnoosi tehdään perusteellisen lääkärintarkastuksen ja psykologisen tutkimuksen jälkeen. Diagnoosin tekemiseen tarvitaan tiedot henkilön koko elämänsästä, etenkin lapsuudesta. (Laakso & Warro 2000, 8.) Ruotsissa 1990-luvun alussa tehtyjen tutkimusten mukaan kolmelle tai neljälle tuhannesta lapsesta kehittyy Aspergerin oireyhtymä. Islannissa samoihin aikoihin saatu tulos oli samaa suuntaa näyttävä. Lisäksi pojilla oli enemmän oireita tyttöihin verrattuna. Suomessa tehtyjen tutkimusten perusteella Aspergerin tunnuspiirteet omaavia henkilöitä olisi ainakin 40 000. Osa Asperger-lapsista elää ilman diagnoosia ja voivat hyvin, kun taas osalla saattaa olla väärä psykiatrinen diagnoosi. (Jämsä 2000, 26.) Diagnosoiduista Asperger-lapsista poikien suhde tyttöihin on 4:1. Vielä

ei ole tutkittu, miksi pojilla tämä oireyhtymä ilmenee useammin kuin tytöillä. On kuitenkin todettu, että pojilla ilmenee muun muassa taipumusta häiritsevään tai aggressiiviseen käyttäytymiseen ja sosiaalisia puutteita. Tällaisten piirteiden havaitseminen on vanhemmille ja opettajalle helppoa ja näin ryhdytään etsimään syytä käytökseen, mikä sitten johtaa diagnoosin saamiseen.(Attwood 2005, 180.)

## **4 ASPERGER- OPPILAS JA KOULU**

### **4.1 Erilainen oppija**

Erään Asperger -oppilaan äiti (Autismi 1997) on todennut, että Asperger-oppilas tarvitsee mallin normaalista luokasta ja normaalista sosiaalisesta ympäristöstä. Eritysluokalle häntä ei saisi laittaa, jos ei ole muita syitä kuin Asperger diagnoosi.(Anon. 1997, 5.) Asperger- oppilaan sopeutuminen luokkaan edellyttää sitä, että häntä arvostetaan. Usein arvostus syntyy siitä, kun muut luokkatoverit huomaavat hänen omaavan erityisiä taitoja ja kykyjä.(Apell 2005, 30.)

Asperger-oppilaalla on yleensä lukuisia vahvoja puolia, jotka osittain tai kokonaan kompensoivat heidän vaikeuksiaan. He ovat yleislahjakkaita, kestäviä, huolellisia sekä itsepäisiä. On tärkeää kartoittaa henkilön vahvat puolet.(Gillberg 1999, 81.) Oppiminen on monimutkainen tapahtuma ja erittäin haastava lapselle, jolla on erityistarpeita. Luokkahuoneessa lukujärjestys, fyysiset rajoitukset, materiaali ja opettajan odotukset voivat kaikki vaikuttaa lapsen tapaan oppia asioita. Asperger-oppilas kokee erityisen paljon stressitilanteita luokkahuoneessa.(Reizel & Szatmari 2003, 35.)

Asperger-oppilailla ilmenee koulussa yleensä ongelmia. Koulussa tärkeiksi luokitellut tehtävät saattavat tuottaa keskittymisvaikeuksia ja kiinnostuksen herättäminen niihin on vaikeaa. Motoriikassa saattaa olla ongelmia osalla Asperger-oppilaista.(Gillberg 1999, 76.) Mitä vanhemmaksi Asperger-oppilas tulee, sitä tärkeämpää opettajan on opettaa hänelle tietä itsenäiseen työskentelyyn. Esimerkkinä voidaan mainita fyysisesti hyvä paikka opiskella ja kuvien käyttäminen apuna. Selvä loppu ja alku opiskeluaikataululle on tärkeää. Opiskelu kannattaa aloittaa vähiten

kiinnostavasta aiheesta. Opettajan tulee antaa selvät tavoitteet tunnin aikana tehtäväksi annetuista tehtävistä ja käyttää esimerkiksi värillisiä kyniä kiinnostuksen ylläpitämiseksi. Eri aineiden muistiinpanot olisi hyvä olla eri kansioissa ja vapaa-ajalla pitäisi antaa mahdollisuus lempiharrastukselle. Joillekin Asperger-oppilaille on koettu hyväksi stressilelun puristelu tai musiikin soittaminen opiskelun aikana.(Winter 2003, 73-74.)

## 4.2 Opettaja ja Asperger-oppilas

Attwoodin (2005, 208-209) mukaan todennäköisemmin Asperger-oppilas opiskelee yleisopetuksen koulussa kuin erityiskoulussa. Tärkeintä koulussa on opettajan persoonallisuus, ammattitaito sekä moniammatillinen yhteistyö ja tuki. Yhteistyö ja tuki tarkoittavat muun muassa koulunkäyntiavustajan työskentelyä luokassa, neuvoja asiantuntijoilta sekä kollegoiden ja rehtorin henkistä ja käytännöllistä tukea. Opettajalle on eduksi rauhallinen luonne, ennustettavat tunnereaktiot, joustava opetussuunnitelma ja taito nähdä oppilaan positiivisia puolia. Opettajan iällä ja koulun koolla ei näytä olevan merkitystä. Merkitystä on luokkahuoneella. Se ei saa olla meluinen ja avoin. Oppilalle ihanteellisin ympäristö on hiljainen luokka ja kannustava ilmapiiri. Luokassa tulisi olla hyvä järjestys. On hyvä muistaa, että Asperger-oppilas on melkoinen haaste opettajalle. Toisinaan hän kiehtoo opettajaa, kun taas seuraavassa tilanteessa opettaja on ymmällään kaikesta. Jokainen Asperger-oppilas on erilainen ja ainutlaatuinen, siksi opettajan aikaisemmillä kokemuksilla Asperger-oppilaista ei ole olennaista merkitystä. Opettajan ja oppilaan tutustumiselle on annettava riittävästi aikaa, jopa kuukausia. Lomien jälkeen oppilas tarvitsee aikaa tottuakseen taas koulun rutiineihin.

Opettajan ja Asperger-oppilaan hyvä suhde vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen ja antaa näin positiivisen esikuvan ja suhtautumistavan Asperger-oppilasta kohtaan myös toisille oppilaille. Opettajan mahdollinen negatiivinen suhtautuminen Asperger-oppilaaseen voi näkyä luokan muiden oppilaiden negatiivisena asenteena ja kohteluna tätä oppilasta kohtaan. Opettajan on hyvä muistaa, että Aspergerin oireyhtymä voi ilmetä erilaisilla eri päivinä. Toisena päivänä oppilas pystyy hyvin keskittymään, mukautuu erilaisiin tilanteisiin, on sosiaalinen ja oppii uusia asioita. Vastaavasti toisena päivänä oppilas vaipuu omiin ajatuksiinsa, on epävarma ja oppiminen on hankalaa. Tällaisina päivinä on parasta keskittyä kertaamaan oppilaan hyvin harjoiteltuja ja osaamia tehtäviä. Opettajan sekä koulun tulee ottaa huomioon Asperger-oppilas ja joustaa eri tilanteissa hänen parastaan ajatellen. Tällainen tilanne voisi olla esimerkiksi koko koulun yhteinen päivänavaus tai koetilanne.

Päivänavauksissa melu ja odottaminen voi tuntua oppilaasta epämieluisalta, joten parasta olisikin, että oppilas voisi tämän ajan olla omassa luokassa.(Attwood 2005, 208-209.)

Piia Multanen (2005, 88-91) Pro gradu-tutkielmassaan esittelee Luokkatoveri-ohjelman. Tämä on sosiaalisten taitojen harjoitusohjelma, jonka tarkoituksena on Asperger-oppilaan tukeminen koulussa. Hän on tutkielmassaan todennut, että pienimuotoisillakin interventioilla voidaan vaikuttaa Asperger-oppilaan sosiaalisiin taitoihin sekä lisäksi koko luokan sosiaalisiin taitoihin. Sosiaaliset harjoittelut tulisi aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta lapsi tai nuori ei kokisi kaverittomuutta, tulisi kiusatuksi tai syrjäytyisi yhteiskunnasta. Opettajalla on tärkeä rooli. Negatiivisena asiana tutkimuksessa todettiin se, että tämä ohjelma ei anna valmista materiaalia opettajalle vaan hänen tulisi itse tuottaa se.

### 4.3 Opetusjärjestelyt

Oppimisympäristö on erityislapsille ja sitä myötä Asperger-oppilaalle tärkeä oppimista edistävä tekijä. Oppimisympäristö koostuu monesta tekijästä: opettajasta, oppilaista, eri oppimisenäkemyksistä, eri toimintamuodoista, odotuksista ja tavoitteista. Oppimisympäristöt voidaan jakaa neljään eri osioon.

1. Fyysinen ympäristö määrää sen, miten tilassa voidaan toimia. Materiaalit ovat helposti saatavilla ja niitä on mahdollisuus muunnella tarpeen mukaan.
2. Sosiaalisesti kannustava oppimisympäristö antaa mahdollisuudet yksin olemiseen ja myös ryhmätöiden toteuttamiseen.
3. Hyvän psyykkisen oppimisympäristön edellytyksinä on se, että erilaisuus koetaan koko luokassa luonnollisena ominaisuutena.
4. Kognitiivinen ympäristö on silloin hyvä, kun opettaja, oppilaat ja muu henkilökunta toimivat hyvin yhdessä. Näin he yhdessä tukevat oppilaan tiedollista kehitystä.

(Ahvenainen ym. 2001, 197-199.)

Koulupäivän aikana Asperger-oppilaalle tulee monia tilanteita, jotka ovat hänelle vaikeita. Opettajan tulee ottaa huomioon monia seikkoja arkipäivän sujumisen kannalta. Opettajan tulisi huomioida erityisesti, miten ja mitkä tilanteet aiheuttavat Asperger-oppilaassa levottomuutta. Esimerkiksi seistyykö parityöskentelyä tehdessä pari oikealla puolella vai vastapäätä?(Cumine ym. 1998, 50.)



Asperger-oppilaan kohdalla on erityisen tärkeää voida vaikuttaa luokkaan tuleviin muihin oppilaisiin. Mahdollisimman sosiaalisesti lahjakkaat oppilaat, joiden on helppo hyväksyä erilaisuutta, ovat Asperger-oppilaan kannalta hyviä luokkakavereita.(Apell 2005, 30.)

Harri Huhtala (2000, 66-67) on tutkimuksessaan todennut, että Asperger-oppilaiden päivää on hyvä helpottaa kuvin, kirjoittamalla, muistilistoin ja päiväjärjestyksin. Opettajan tulee erityisesti kiinnittää huomionsa strukturointiin. On järjestettävä aika, paikka ja toiminta hyvin, jotta oppimisen lähtökohdat olisivat hyvät.

Asperger-oppilaan sijoittaminen luokan perälle on koettu hyväksi. Parityöskentelyssä tulee ottaa huomioon, että parin täytyy olla itsenäinen ja auttamishaluinen. Parin tulee olla halukas työskentelemään Asperger-oppilaan kanssa. Sääntöjen selkeys ja niiden esilläolo, kuten lukujärjestyksen näkyminen, tuovat turvaa Asperger-oppilaan kouluarkeen. Vakiojonot esimerkiksi ruokailuun lähdetessä on koettu hyväksi tavaksi. Asperger-oppilaan sijoittaminen joko ensimmäiseksi tai viimeiseksi on toimiva ratkaisu.(Apell 2005, 30.) Rautiainen & Stålnacke (2002) sen sijaan ovat saneet tutkimuksessaan positiivisia kokemuksia Asperger-oppilaan sijoittamisesta luokan etuosaan paremman katsekontaktin saamiseksi. Osa on saanut valita itse paikkansa ja näin se on helpottanut osaltaan lapsen sopeutumista luokkaan.(Rautiainen & Stålnacke 2002, 77.)

## 4.4 Tuen tarve

Opettajan tulee huomioida mahdolliset aistiherkkydet ruokailussa. Ruokailun ajankohta tulisi valita rauhallisesta ajankohdasta. Välitunnille siirtymisessäkin Asperger-oppilaan tuen tarve on välitön ja yksilöllinen.(Huhtala 2000, 66-67.)

Asperger-oppilaalla esiintyy karkea- ja hienomotoriikan alueella motorista kömpelyyttä koko elämän ajan. Kädentaidot muun muassa ruokavälineiden käyttäminen ja kirjoittaminen ovat motorisia taitoja. Varsinkin jos molempien käsien on toimittava yhtä aikaa, se tuo haastetta Asperger-oppilalle lisää. Uuden motorisen taidon oppiminen tapahtuu parhaiten ”kädestä pitäen” opettamalla ja mallintaen sitä oppilalle konkreettisesti. Asperger-oppilas on itse tietoinen huonosta käsialastaan. Tämä voi esiintyä haluttomuutena ryhtyä edes kirjoittamaan. Vaihtoehtoina voi käyttää tietokonetta tai kirjuria kirjoitettujen vastausten tai kotitehtävien luettavuuden takaajana.(Attwood 2005, 125-126.)

Attwood (2005, 141-144) kirjoittaa: ”Useimpien Asperger-oppilaiden luku-, kirjoitus- ja laskutaidot ovat joko erittäin hyvät tai erittäin huonot.” Toisilla Asperger-oppilailla on erittäin kehittynyt sanantunnistustaito, mutta heille on haasteellista sanojen ja kirjoituksen sisällön ymmärtäminen. Opettajan tulee tiedostaa, että Asperger-oppilas ei välttämättä opi asioita siinä järjestyksessä ja samassa ajassa kuin muut oppilaat. Heillä on erilainen tapa ajatella ja ratkaista ongelmia. Uusista asioista kieltäytyminen on tyypillistä, koska heillä on vahva epäonnistumisen, kritiikin ja epätäydellisyyden pelko. Opettajan kannustuksella onkin suuri merkitys. Oppilaan tehtyä virheen, paras tapa korjata on se, että rauhallisesti ja päättäväisesti, opettaja kertoo, että syy ei ollut oppilaan vaan tehtävä oli niin haastava. Asperger-oppilaalle on ominaista vaatia itseltä paljon, yleensä täydellisyyttä. Vaatimukset on huomattavasti korkeammat, mitä muut häneltä odottavat. Vaikka Asperger-oppilas tarvitsee apua, hän ei välttämättä pyydä sitä, koska hän tuntee itsensä näin tyhmäksi tai pelkää, että toiset oppilaat pilkkaavat häntä. Opettaja ja oppilas voikin sopia salaisen merkin, näin opettaja osaa tulla tarvittaessa paikalle.

## 5 OPETTAJIEN ASEENTEET

Asenteet ovat ympäristöstä opittuja ja melko pysyviä valintataipumuksia. Asenne merkitsee joka kerta taipumusta reagoida hyväksyvästi tai hylkäävästi johonkin tiettyyn kohteeseen, esineeseen, henkilöön tai asiantilaan. Asenteet ovat kuitenkin helpommin muutettavissa kuin esimerkiksi arvot.(Talib 1999, 65.) Asenteet auttavat ihmisiä ymmärtämään heitä ympäröivää maailmaa ja järjestämään ympäristöään. Asenteet helpottavat itsetunnon suojelussa. Ne ohjaavat tekemään oikeita päätöksiä oikeaan aikaan ja ilmaisemaan heidän todellisia arvojaan.(Triandis & Adamopoulos & Brinberg 1986, 29.)

Opetusasenteilla tarkoitetaan kouluelämän ilmiöihin kohdistuvia reaktioita ja tiettyjä yleistyksiä. Asenteet säätelevät opettajien työmotivaatiota jossain määrin. Asenteet vaikuttavat opettajan työssä muun muassa toiminnan laatuun, työmotivaatioon ja siihen vireyteen millä toiminta suoritetaan. On todettu, että naisilla ja miehillä on asenteissa eroja. Naiset ovat miehiä oppilaskeskeisempiä, kutsumustietoisempia ja vähemmän palkkatietoisia. Opetusasenteet muuttuvat opetuskokemuksen myötä. Ne pikemminkin erilaistuvat kuin yhdenmukaistuvat opetusvuosien myötä.(Peltonen & Ruohotie 1992, 104-105.)

Perusopetuslaki (628/1998, 3§):

”Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä.” Aimo Naukkarisen (2001, 121) mukaan tätä lakia voidaan tulkita niin, että kouluyhteisöllä ja koulun kasvatus- ja opetustyön tekijällä on velvollisuus huomioida kunkin oppilaan yksilölliset, oppimistavoitteiden suuntaiset tarpeet.

Opettajan on muistettava Asperger-oppilas kohdatessaan kunnioittaa hänen yksilöllisyyttään. Heillä esiintyy samankaltaisia piirteitä, mutta kuitenkin kaikki ovat omanlaisiaan persoonia. Asperger-oppilaan yleislahjakkuudet vaihtelevat paljon. Tulee muistaa, että tavanomainen pedagoginen, psykologinen tai lääketieteellinen kohtelu tai hoito-ohjelma ei voi tulla kyseeseen. (Gillberg 1999, 105-106.)

Anne Mäntylä ja Kati Pruukka (2005, 98) ovat tutkineet Pro gradu-tutkielmassaan luokanopettajien suhtautumista fyysiseen yksilöintegraatioon. Tutkimuksesta tuli ilmi, että yli puolet tutkimukseen osallistuneista (63,2%) opettajista on arvioinut taitonsa kohtalaisiksi kohdata pedagogisesti poikkeava oppilas. Hyväksi arvioi 7,1% ja välttäväksi lähes kolmasosa (28,4%). Kohtalaisiksi ja välttäviksi taitonsa ilmoittaneet kirjoittivat tarvitsevansa ohjausta, lisäkoulutusta ja tukea työhönsä. Hyväksi itsensä luokitelleet perustelivat päätöstään kokemuksella ja koulutuksella.

Opettajien arviot omista taidoistaan opettaa pedagogisesti poikkeavia oppilaita olivat Mäntylän ja Pruukan (2005, 99-100) mukaan yhteydessä valmiuksiin hyväksyä pedagogisesti poikkeava oppilas. Autististen lasten kohdalla opettajat, jotka arvioivat taitonsa hyväksi, olivat valmiimpia ottamaan kyseisen oppilaan ”tietyin edellytyksin” omaan luokkaansa kuin välttäviksi tai kohtalaisiksi arvioineet. Erityisesti käytöshäiriöisten, kuulo- ja näkövammaisten sekä autististen oppilaiden kohdalla opettajat kokivat tarvitsevansa runsaasti lisäkoulutusta, jotta voisivat ottaa kyseisen oppilaan normaaliopetuksen opetusryhmäänsä.

Posio & Säynäjäkangas (2003, 102) ovat todenneet tutkimuksessaan, että luokanopettajien suhtautuminen erityislapseen on ollut pääasiallisesti myönteistä. Opettajat eivät kuitenkaan ole olleet valmiita juurikaan muuttamaan omia opetuskäytäntöjään erityislapsen vuoksi. Etenkin Aspergerlapsilta opettajat olivat odottaneet eniten aggressiivista käytöstä ja muiden oppilaiden häiritsemistä. Luokanopettajat olettivat, että he eivät saisi kontaktia oppilaaseen ja oppilas ei noudattaisi yhteisiä sääntöjä.

## 5.1 Asenteisiin vaikuttavat tekijät

Sakari Moberg (1984, 18) on esitellyt Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? -tutkimuksessaan asenteisiin vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksessaan Moberg esittää, miten asenteet kehittyvät ja muotoutuvat yksilön kokemusten kautta. Asenteisiin vaikuttavia tekijöitä ovat ekonomis-demografiset tekijät: ikä, sukupuoli ja tulot. Kontaktitekijöitä ovat kontaktien määrä ja luonne, niiden vapaaehtoisuus ja niistä nauttiminen. Asenteisiin vaikuttaa sosiaalipsykologiset tekijät: yksilön arvo-orientoituminen ja tietämiseen liittyvät tekijät kuten asenneobjektia koskevan faktisen tiedon määrä.

Naisten on todettu suhtautuvan poikkeaviin oppilaisiin miehiä myönteisemmin. Kuitenkaan fyysisen integraation hyväksymisessä ei ole löydetty eroja. Myöhemmin iän karttuessa asenteet integraatioon ja normaaliuden hyväksyminen kuitenkin vähenee ja sosiaalinen etäisyys kasvaa. (emt. 18-19.) Asennoitumisvaikeuksia pedagogisesti poikkeaviin oppilaisiin voi aiheuttaa muun muassa opettajan asenne omia tietojaan ja taitojaan kohtaan. Hän voi todeta, että niitä ei ole tarpeeksi. Opettajalla voi olla henkilökohtaisia ennakkoluuloja vammaisia kohtaan. Opettajien puutteellinen uudelleen kouluttaminen ja tukipalvelujen verkoston puuttuminen tai huono toimivuus lisäävät asenneongelmia. Rajalliset mahdollisuudet ottaa pedagogisesti poikkeava oppilas huomioon yleisopetuksen suurissa luokissa voidaan kokea vähäisiksi. (Ihatsu 1987, 96.)

## 5.2 Asenteiden muutokset

Ennakkoluulot ja tietämättömyys ovat ainakin osaksi aiheuttamassa kielteistä ja varauksellista suhtautumista poikkeaviin. Tutkimukset ovat osoittavat, että mitä enemmän kontakteja ihmisillä on poikkeaviin, sitä myönteisempää on suhtautuminen. Myöhempi tieto ja kontaktit muuttavat asennoitumista. Tieto ja kokemus ovat tärkeitä tekijöitä. Ne poistavat pelkoa, ahdistusta ja ennakkoluuloja, mutta eivät kuitenkaan välttämättä takaa hyväksyntää. (Moberg 1984, 19-20.)

Ihatsu (1987) on tutkinut vammaisten oppilaiden integraatiota ja selventänyt oppilaiden, opettajien ja koulutovereiden välisiä vuorovaikutussuhteita. Tutkimuksista ilmeni, että opettajat ovat yksimielisiä

siitä, että etäisyyttä muiden ja vammaisten oppilaiden välillä tulisi vähentää. Täysin hyväksyen integraatiosijoitukseen suhtautui vain hyvin pieni osa opettajista noin 11%.(Ihatsu 1987, 225.)

Yhteiskunnalla on usein ratkaiseva merkitys ihmisten asenteisiin. Tiedon levittämisellä television, radion ja kirjojen välityksellä on suuri painoarvo esimerkiksi Asperger oireyhtymän kannalta. Informaatiota tulisi antaa varsinkin opettajille, psykologeille, sosiaalityöntekijöille ja lääkäreille. Kaikissa kouluun, hoitotyöhön ja varhaiskasvatukseen liittyvissä ammatillisissa koulutuksissa informaatio tulisi antaa yksityiskohtaisesti. Koululla ja terveydenhuollolla on ensisijaisen tärkeä pedagoginen tehtävä toimia tiedon välittäjänä ja huolehtia siitä, että mahdolliset Asperger-lapset pääsevät asianmukaiseen hoitoon.(Gillberg 1999, 110–111.)

## 6 INTEGRAATIO

Integraatiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erityisopetuksen ja yleisopetuksen liittämistä toisiinsa. Integraatio ajatuksen taustalla on ollut kaksi asiaa:

1. Tutkimukset fyysisesti erillisistä (segregoiduista) erityisopetuksen vaikutuksista
2. Muuttunut käsitys poikkeavuutta, poikkeavia oppilaita ja heidän koulutettavuuttaan kohtaan

Pohjoismaissa jo 1960-luvulla syntyi normalisaatioperiaate. Sen tavoitteena oli mahdollistaa kehitysvammaisille samanlainen päivä- ja vuosirytmä kuin muillakin samanikäisillä oli. Normalisaatioperiaate on ollut integraatioajattelun lähtökohtana.(Moberg 2002, 36-37.)

Integraatio tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä ja niihin sulautettuna tilanteessa, jossa koko ikäluokan oletetaan käyvän koulua. Tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, mihin koululaitoksessa tulisi pyrkiä. Suomessa kouluviranomaiset ovat pyrkineet suosittelemaan 1970-luvulta asti normaaleja ja integroituja sijoitusratkaisuja. Kuitenkaan koululainsäädäntö ei velvoita järjestämään erityisopetusta tavallisissa luokissa. (emt. 37-38.)

Suomen koulutusjärjestelmä toimii edelleen vahvasti kaksoisjärjestelmänä eli erityisopetus ja yleisopetus toimivat erillään.(Kiviranta & Jokinen 2003, 35).

Integraatiota ei ole vain se, että ollaan fyysisesti yhdessä eli erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sijoitettaisiin tavallisiin yleisopetuksen luokkiin iän perusteella. Integraatiolla tarkoitetaan edellisen lisäksi sosiaalista, toiminnallista ja yhteiskuntaan integroitumista. Fyysisen integraation avulla on mahdollisuus saavuttaa sosiaalinen integraatio sekä lisäksi yhteiskunnallinen integraatio. Koulun tavoite on sosiaalinen integraatio. (Kiviranta & Jokinen 2003, 35.)

Integraation toteutumismalleja:

- Erityisluokkien sijoittaminen yleisopetuksen kouluihin eli luokkaintegraatio
- Erityisoppilaaksi luokitellun oppilaan sijoittamista tavalliseen luokkaan eli yksilöintegraatio
- Erityisoppilas opiskelee yleisopetuksen ryhmässä vain sovitulla oppitunneilla eli väliaikainen yksilöintegraatio
- Erityisoppilas sijoitetaan pysyvästi yleisopetuksen luokkaan eli pysyvä yksilöintegrointi

(Naukkarinen 2001, 129.)

## 6.1 Opettaja ja integraatio

Luokanopettajien tulee olla valmiita hyödyntämään erityisopettajien ja muiden asiantuntijoiden tietoja ja taitoja sekä asiantuntemusta. Heidän tulee pystyä toimimaan yhdessä työryhmänä. Opettajan tulee kohdata haasteet muuttamalla omia työtapojaan sekä normeja, sääntöjä ja arvoja. Näin saadaan kaikki ryhmän jäsenet osallistumaan täysipainoisesti ryhmässä tehtäviin mielekkäisiin ja kehittäviin toimintoihin. Vastuu jaetaan ryhmässä olevien kesken. (Emanuelsson 2001, 131.) Saloviita (1999) mainitsee muutamia muita ohjeita, joihin opettajan tulisi kiinnittää huomiota erityisoppilaan tullessa normaaliluokalle. Opettajan tulisi varmistaa, että oppilas kuuluu luokkaan ja hänen tulisi laatia luokalleen oppilaskeskeinen opetussuunnitelma. Samalla opetustapojen mukauttaminen ja tukipalvelujen toimivuus olisi hyvä tarkistaa. Oppilaan opetustavoitteet tulisi sovittaa luokan opetukseen. Opettajan tulisi käyttää oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä ja arvioida opetuksen tuloksellisuutta sekä muistaa, että hän on opettaja, eikä oppilaan avustaja. (Saloviita 1999, 48.) On muistettava, jotta integraatio kehittyisi ja saisi vapauden toteutua, että erilaisuus merkitsee

vaihtelevaa avun ja tuen tarvetta. Tämä edellyttää voimavarojen joustavaa jakamista. Tulee pyrkiä vastustamaan pyrkimyksiä, jotka tähtäävät joidenkin henkilöiden poistamiseen.(Emanuelsson 2001, 132.)

## 7 INKLUUSIO

Tyytymättömyys integraatiokehitykseen sai aikaan kehittyneemmän muodon eli inklusion. Tässä lähdetään liikkeelle siitä, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus opiskella tavallisessa lähikoulussa edellytystensä mukaisesti. Inklusion tavoitteena on saada kaikille oppilaille yhteinen koulu eli ajatellaan, että erilaisuus kuuluu tavalliseen elämään. Inklusiivisessä koulussa opetus on oppilaskeskeistä.(Moberg 2002, 42-43.) Oppimisympäristö pyritään luomaan sellaiseksi, että jokainen pystyy opiskelemaan siellä omien kykyjen ja mahdollisuuksien mukaan.(Kiviranta & Jokinen 2003, 35). Väyrynen toteaa yhteisöjen luovan erilaisuutta. Erilaisuuden pitäisi olla arvostettu asia, koska jokaisella yhteisön jäsenellä on oma tärkeä roolinsa. Koulutus voi muuttaa yhteisöjä ja edesauttaa yhteisöjen syntymistä. Inklusion yksi tärkeimmistä tavoitteista on saada yhteisön jäsenet kasvamaan yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi.(Väyrynen 2001, 19.) Lähtökohdiltaan inkluusio on ihmisten tasa-arvoa ja yhdenvertaisia oikeuksia. Ihmisten tulisi olla inklusion myötä vastuullisia ja aktiivisia.(Teittinen 2003, 9.)

Inkluusio ei rajaa oppilaita enää normaaleihin ja poikkeaviin oppilaisiin. Erilaisuus kohdataan tavallisena osana inhimillistä ja arvostettua elämää. Palvelut tulevat oppilaan luo. Opetus tulee järjestää henkilön edellytysten, taitojen ja tarpeiden mukaan kaikille yhteisessä koulussa. Oppilaan ei tarvitse opiskella yleisopetuksen oppimäärän mukaan vaan koulun on pyrkimys vastata yksilöllisiin tarpeisiin eli opetusta voidaan tarvittaessa yksilöllistää. Inkluusio tarkoittaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyötä. Kuitenkaan tarkoituksena ei ole luopua erityisopetuksesta ja muista tarvittavista tukitoimista vaan niitä on tarkoitus järjestää uudelleen.(Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 13-15.)

Inklusion edellytyksenä on tehokas yhteistyö erityisopettajien ja muiden opettajien välillä. Inklusion onnistumisen avainasioita ovat erityisopettajan laaja kokemus alalta ja tieto kyseisestä toimintatavasta.(emt. 18, 20.)

Inklusio on oppimisen ja opettamisen lähestymistapa, jossa tutkitaan miten voidaan puuttua oppilaan kohtaamiin oppimisen ja osallistumisen esteisiin hänen omassa ympäristössään, esimerkiksi luokkahuoneessa. Inklusiivinen lähestymistapa hyödyntää yhteistyötä oppilaiden, opettajien ja vanhempien kesken.(Väyrynen 2001, 21.)

## **7.1 Opettaja ja inklusiivinen opetus**

Moberg on tutkinut opettajien asenteita erityisopetuksen ja yleisopetuksen integrointiin ja niiden mukaan yleinen asenne integraatioon on yleensä hyvin kielteistä. Myönteisimmillään opettajat suhtautuvat inklusiiviseen opetukseen, kun on kyseessä yhteisöllisyyden tavoittelu tai lievästi vammaisten oppilaiden opetus. Kriittisimmin opettajat suhtautuvat, kun kysymyksessä ovat vaikeimmin vammaisista oppilaista. Opettajista, joilla ei ole erityispedagogista ammattitaitoa, noin kolme neljästä ei uskonut pystyvänsä vastaamaan vammaisen lapsen tarpeisiin normaaliluokassa.(Moberg 2001, 86-89.)

Luokanopettajat eivät usko, että nykyinen koulujärjestelmä tämänhetkisillä resursseilla pystyy huolehtimaan kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta. Erityisopettajat taas vaativat erityisoppilaiden tarpeiden kohtaamisen mukaisia erityisopetus- ja tukipalvelujen käyttöönottoa integraation edellytyksenä. Yleisesti voidaan todeta, että koulut eivät toistaiseksi ole asenteellisesti valmiita toimivan integraation tavoitteluun.(Moberg 2001, 92-93.)

## **8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

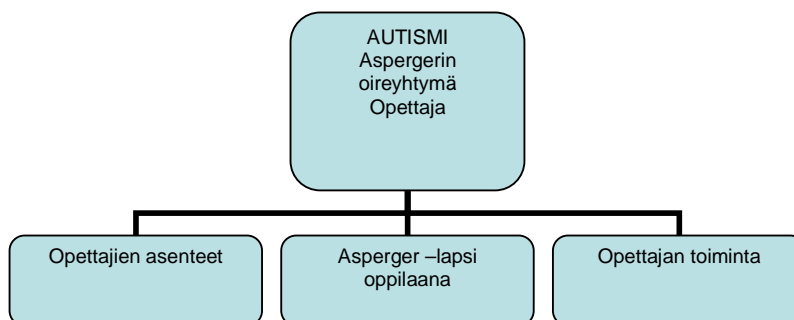
### **8.1 Tutkimuksen tarkoitus ja kohde**

Tarkoituksemme on tutkia luokanopettajien ja erityisopettajien tietoja, toimintaperiaatteita, käytäntöjä ja miten ne eroavat toisistaan heidän työskennellessään Asperger-oppilaan kanssa. Havainnoimme lisäksi, millaisena luokanopettaja ja erityisopettaja kokevat Asperger-oppilaan.



Tutkimuksemme avulla pyrimme luomaan katsauksen luokanopettajien ja erityisopettajien tapoihin selvittää arjesta Asperger-oppilaan kanssa ja havaita mahdollisia eroja opettajien toimintatavoissa. Tutkimusasetelmaa voidaan kuvailla seuraavan kuvion avulla. (Kuvio 1)

KUVIO 1. Tutkimusasetelma



## 8.2 Tutkimusongelmat

Pro gradu-tutkielmamme kohteena olevasta aihepiiristä on tehty aiemmin muutamia tutkimuksia. Riikka Rautiaisen & Riikka Stålnacke ovat vuonna 2002 tehneet tutkimuksen ”Siellä on aina se lapsi”. Tämä tutkimus käsittelee opettajan mahdollisuuksia ja keinoja tukea Asperger-lapsen selviytymistä koulun arjessa sekä niihin vaikuttavista tekijöistä opettajien kokemana käsitteli oman tutkimuksemme kannalta tärkeää aihetta.

Muita työtämme tukevia tutkimuksia ovat:

- Aspergerin syndrooma opettajan haasteena; Huhtala, 2003.
- Asperger oppilas yleisopetuksessa; Huhtala, 2000.
- Asperger – lapsi koulussa; Laakso & Warro, 2000. Tutkimuksessa tarkasteltiin, millaista tukea Asperger-lapsi tarvitsee ja millainen on ihanteellinen oppimisympäristö hänelle.

Koimme Tony Attwoodin, 2005 julkaistun kirjan Aspergerin oireyhtymästä hyvin työtämme tukevaksi käytännönläheisen lähestymistavan vuoksi. Lisäksi teos on viimeisin Asperger oireyhtymästä julkaistu kirja Suomessa, joten siitä saamamme tieto on uutta ja ehkä vielä monelle tämän tutkimuksen lukijallekin sellaista, mistä on mahdollisuus oppia jotain uutta.

Tutkimuksemme avulla pyrimme luomaan katsauksen luokanopettajien ja erityisopettajien eroihin selvittää arjesta Asperger-oppilaan kanssa. Tutkimuksessa selitettiin miten opettajat kokevat Asperger-oppilaan luokassaan?

1. Miten opettajat kokevat Aspergerin oireyhtymä diagnosoidun oppilaan luokassaan?
2. Minkälaiset koulujärjestelyt sopivat Asperger-oppilaalle?
3. Mitä opettajan tulee huomioida opetuksessaan, kun luokalla on Asperger-oppilas?
4. Mihin käytännön haasteisiin/positiivisiin tapahtumiin opettajat ovat törmänneet?

## 8.3 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Tunnusomaista tälle tutkimustavalle on sen kokonaisvaltainen ongelmien tarkastelu ja kuvaus luonnollisissa tilanteissa. Vaikka tapaustutkimus on pääsääntöisesti tutkimus, joka kuvailee, se myös pyrkii löytämään ilmiölle selityksiä.(Soininen 1995, 81.) Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita asioista, joita ei voida määrällisesti mitata. Lähtökohtana on kuvata todellista elämää sekä tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.(Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2004, 152.)

Tutkimus on kuvailevaa eikä sitä pyritä muokkaamaan numeeriseen muotoon. Tutkimus kohdistuu nykyisyyteen, vaikka se edellyttää menneisyydenkin tarkastelua. Tutkimus on merkitysten etsimistä ja ajatteluprosessi tutkimuksen edetessä on induktiivista tai abduktiivista. Tutkimuksen aineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa, jolloin tutkimuksen tekijä on aineistonkeruussa avainasemassa.(Soininen 1995, 82.)

Arvosidonaisuus tarkoittaa tapaustutkimuksessa sitä, että tutkijat ovat tutkimusta tehdessään mukana koko persoonallisuutensa voimalla. Meidän tutkijoiden arvolähtökohdat ovat yhteydessä siihen näkemykseen, jonka me muodostamme tutkittavasta ilmiöstä.(Hirsjärvi ym. 2004, 152.)

Valitsimme tapaustutkimuksen, koska tässä menetelmässä on ominaista muun muassa koontimenetelmien ihmisläheisyys kuten haastattelu. Haastattelun avulla pyrimme saamaan tietoa asiantuntijoilta joustavasti ja mahdollisimman vapaasti. Tutkijoina meillä ei ole etukäteen tietoa, millaisia vastauksia tulemme saamaan. Kuitenkin haastattelun aikana pystymme tekemään tarkentavia kysymyksiä tai vaatimaan perusteluja haastateltavien vastauksiin. Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita itse prosessista ja se joustaa ja muotoutuu sitä tehdessämme.

## 8.4 Teemahaastattelu

Valitsimme aineistonkeruutavaksemme teemahaastattelun. Tämä sen vuoksi, koska tutkittavaa asiaa ei välttämättä kovin hyvin tunneta eikä tutkimusasetelmaa ole tarkoin määrätty. Emme myöskään pystyneet arvaamaan saatuja vastuksia etukäteen ja pystyimme teemahaastattelun muodossa esittämään täydentäviä kysymyksiä haastattelun edetessä. Haastatteluissa oli tarkoituksena saada tietoon opettajien kokemuksia Asperger-oppilaista. Etsimme mahdollisia eroavaisuuksia erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien kokemuksista. Näin saimme ihmisläheisen ja aidon aineiston tutkimukseemme. Haastattelimme kerran haastateltavia opettajia. Opettajilta oli tavoite saada mahdollisimman käytännönläheistä tietoa, kuinka he arjessa kohtaavat Asperger-oppilaan. Haastattelujen perusteella oli tarkoitus etsiä eroja ja mahdollisia yhtäläisyyksiä.

Teemahaastattelun etuna on se, että se ei sido varsinaisesti haastattelua tiettyyn leiriin, eikä se ota kantaa haastattelukertojen määrään tai siihen miten ”syvälle” aiheen käsittelyssä mennään. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, miten ihmiset tulkitsevat asioita ja se tuo tutkittavien äänen kuuluville. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Teemahaastattelu mahdollistaa joskus yllättävänkin vastauksen jälkeen heti selvittää sen syitä ja taustoja. Monissa muissa tutkimustavoissa ei tätä mahdollisuutta ole. Grönfors (1982) toteaaakin kirjassaan, että kvalitatiivisen aineiston analysointi tapahtuu osittain samalla kun aineisto kerätään. Usein aineistoa ei pysty analysoimaan kukaan muu kuin kerääjä itse. Ongelman, käsitteiden ja määritteiden valinta ja muokkaaminen kentällä on osa analysointiprosessia. (Grönfors 1982, 145.) Haastattelutilanteet muistuttivat arkisia keskustelutilanteita. Tarkoituksenamme oli pääasiassa esittää avoimia kysymyksiä, eli sellaisia joihin ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja. Näin haastateltava sai päättää itse, kuinka laajasti hän vastasi kysymyksiin.

Haastattelun etuna on, että aineiston keruuta voidaan säädellä ja samalla on hyvät mahdollisuudet säädellä haastattelun järjestystä ja tulkita vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2004, 194.) Koska haastateltava voi suurelta osin määrätä keskustelun suunnan, niin omien ennakkokäsitystemme vaikutus jäi aika pieniksi. Näin saimme haastateltavien kokemuksista monipuolisen kuvan. Haastattelun etuihin kuului haastateltavan havainnointi haastatteluhetkellä. Ilmeet ja eleet sekä ympäristö otettiin huomioon. Näihin asioihin keskittyessämme haastattelut antoivat luotettavaa tulosta tutkimukseemme. Hirsjärvi & Hurme (1995, 108) toteavat, miten teemahaastattelun avulla kerätty aineisto on yleensä runsas ja se heijastaa elämän rajatonta monivivahteisuutta. Haastattelija on tapahtumien keskipisteessä ja päässyt havainnoimaan haastateltavan jokapäiväistä elämää.

## 8.5 Vierailu lastenpsykiatrian klinikalla

Helmikuun 11. päivänä 2006 saimme tilaisuuden vieraillla, Tampereen yliopistollisen sairaalan lastenpsykiatrian klinikalla. Kyseisessä paikassa tehdään Pirkanmaan sairaanhoitopiirin lapsille neuropsykiatrisia tutkimuksia, diagnooseja, kuntoutussuunnitelmia ja niiden käynnistämisiä. Pyrkimys on käynnistää yhteistyökuviot kodin, koulun ja hoitotahon välillä. Pääsimme tutustumaan lastenpsykiatrian poliklinikan työtiloihin (Lasten neuropsykiatrian työryhmä), päiväosastoon (Lasten neuropsykiatrisosasto) sekä Finn-Medi 2:een. Finn-medi 2:ssa on käynnissä ERVA-hanke. Hanke vie neuropsykiatrista tietotaitoa Seinäjoelle, Vaasaan, Lahteen ja Hämeenlinnaan. ERVA-hankkeessa työskentelee muun muassa sairaanhoitaja Leena Schopp. Leena Schopp kertoi meille käytännönläheisesti arvokasta tietoa Asperger oireyhtymästä. Toisen tutkijan kollega kehotti ottamaan yhteyttä Leena Schoppiin. Hän oli itse tavannut Leena Schoppiin työn merkeissä ja Leena oli vakuuttanut hänet tietotaidollaan ja ystävällisyydellään. Saimme vierailuajan sovittua ja pääsimme näin tutustumaan Tampereen lastenpsykiatrian klinikkaan. Vierailumme kesti yli neljä tuntia. Vierailun aikana haastattelimme Leena Schoppia ja käytimme haastattelussa sanelinta. Haastateltavallamme on paljon omakohtaista kokemusta Asperger-lapsista. Haastattelussa nousikin esiin tärkeitä asioita, joita voi pitää mielessä Asperger-lapsen kanssa toimiessa.

Leena Schopp luki tutkimuksemme sen valmistuttua tarkastaakseen, että kirjoittamamme teksti oli totuudenmukaista ja että hänen kertomansa asiat olivat tulkittu oikein.

Asperger oireyhtymässä on kaksi oletusta, mielenmalli sekä aistialueen häiriöt tai puutteellisuudet. Leena Schopp kuvasi mielenmalli-teorian Asko ja Aura paperinukeilla seuraavasti.

*On Asko, joka on Asperger-henkilö. Hän on yläkoulun oppilas ja näyttää aivan tavalliselta koululaiselta. Aura on Askon luokkakaveri, joka on neurologisesti tavallinen henkilö. Asko ja Aura lähtevät koulusta kotiin. Auralta kysytään, että mitähän Asko mahtaa ajatella juuri nyt, kun lähtee kotia kohti? Aura vastaa, että kyllä hän sen tietää. Asko ajattelee autoja, koska se ajattelee aina niitä ja puhuu niistä aina. (Asko on jo pienenä poikana leikkinyt vain autoilla ja tuntee enemmän erilaisia automerkkejä kuin itse autokauppias. Tällä hetkelläkin Asko tietää aivan kaiken Volkswagen Poloista). Sitten kysytään Askolta, että mitähän sinä luulet mitä Aura ajattelee juuri nyt, kun on syksy ja Aura poimii viimeisiä kukkia koulun pihalta? Asko vastaa siihen, että en tiedä eikä se minua kiinnosta. Asperger-henkilöä ei ensisijaisesti kiinnosta toisten tunteet ja tekemiset. Kuitenkin Asko lisää, että anna minulle minuutti aikaa. Hetken mietittyä hän kuitenkin lisää, että kyllä minä tiedän, että mitä Aura ajattelee. Aura ajattelee autoja.*

Selvimmän tämä mielenmalli näkyy Asperger-henkilöllä lapsena, jo alle kouluikäisenä. He ajattelevat, että se mikä on heillä itsellään ajatuksissa, niin ajattelevat toisetkin ihmiset. Muilla ei ole asioista erilaista käsitystä.

Teknisesti opetetut asiat Asperger-henkilön on helpompi ymmärtää. He ymmärtävät edellä esitetyn mielenmallin paremmin, jos se selitettäisiin esimerkiksi seuraavasti. Meillä kaikilla on ajattelevat aivot. Ne ovat kuin kamera. Kaikki ajatukset ja tunteet ovat kuin filmi. Kun joku poimii kukkia, niin miten se voisi filmata aivokameralla autoja? Ei. Se filmaa kukkia. Kun joku ajattelee autoja, niin totta kai hänen aivokamera pyörittää niitä ajatuksia autoista. Samanaikaisesti eri aivokamerat kuvaavat eri asioita samastakin asiasta. Turha on siis hermostua eri näkökulmista vaan niistä voi keskustella. Tähän oppimiseen voi kulua pitkä aika, jopa elinikä; ainakin se on mahdollista oppia.

Asperger-oppilaalla kaikki asiat ovat opittavissa kuten kenellä tahansa meistä. Hänellä vain tieto on palasina työmuistissa, kaaoksena. Hänen täytyy aina joka kerta miettiä, miten ja missä järjestyksessä esimerkiksi pukeminen tulee tehdä. Kun asiat järjestetään, pilkotaan osiin ja näytetään kuvin, hänkin pystyy itsenäisesti toimimaan ja tieto siirtyy pitkäaikaismuistiin. Kuvien voidaan tarkastella esimerkiksi oppilaan vireystilaa tai katsotaan, millainen vaatetus olisi säähän sopiva. Pelkällä puheella ei näytä olevan suurta merkitystä. Harjoitteluun on varattava aikaa ja vasta asian

automatisoitua kuvat voidaan poistaa. Asperger-oppilas hyötyy jos esimerkiksi päiväjärjestys, ruokailutilanne, pukeutumistilanne, uimatilanne on laadittu kuvin. Esimerkiksi ruokailutilanne käydään kuvien avulla ennen ruokailua läpi. Ruokaillessa kuvat ovat koko ajan nähtävillä, jotta niihin voidaan palata ongelmien ilmaantuessa. Jos normaaliin päiväjärjestykseen on tiedossa poikkeus, se olisi parasta kertoa kuvin Asperger-oppilaille jo edellisenä päivänä, jotta hänellä olisi riittävästi aikaa prosessoida muutosta. Prosessointiaikaa eli ”anna minulle yksi minuutti aikaa”, Asperger-henkilö voi tarvita esimerkiksi vastatessaan kysymyksiin, keskustelun aikana, järjestääkseen asiat ja ymmärtääkseen sen. Myös kokeisiin vastaamiseen Asperger-oppilas tarvitsee lisää aikaa.

Asperger-lapsi toimii erilailla kuin hänen ikätasoisensa lapset. Kuntoutuksen avulla pyritään opettelemaan uusia asioita. Lyhyen tähtäimen tavoite tarkoittaa kuntoutuksessa sitä, että lapsi oppisi käyttäytymään kuten ikätasoisesti kuuluukin. Kuitenkin kuntoutuksella pyritään aina vaikuttamaan lapsen elämään eli nuoruuteen ja aikuisuuteenkin asti, jotta hän olisi mahdollisimman samanlainen kuin muut. Kun opetellaan uusia asioita, opetellaan intensiivisesti vain yhtä asiaa kerrallaan. Lapsi on itse tietoinen, miksi ja mitä asiaa opetellaan. Oppimiseen vaikuttaa lapsen oma motivaatio. Asperger-lapsi voi olla hyvin omaehtoinen, eikä hän suostu opettelemaan asioita tai hänen suostutteluunsa kuluu paljon aikaa. Toisaalta kun lapsella on motivaatio oppimiseen, hän pystyy oppimaan mitä vain. Oppimiseen vaikuttaa lisäksi, että koti, koulu ja iltapäiväkerho toimivat yhteisesti sovitulla tavalla ja samanlaisia visuaalisia kuvia apuna käyttäen. Opeteltaessa uutta asiaa lapselle on annettava selkeät sanalliset ja visuaaliset ohjeet sekä konkreettinen palkkio onnistuneen toiminnan jälkeen. Palkkion pitää olla lapselle mieluinen, tavoittelemisen arvoinen, esimerkiksi pulla tai riittävän monta kartongin palaa, minkä seurauksena hän pääsee pizzalle, hampurilaiselle, elokuvaan tai saa peliaikaa tietokoneelle. Asperger-oppilaan oppimiseen vaikuttaa lisäksi hänen kykyprofiilinsa epätasaisuus. Ei ole siis hänen temppuinaan, jos hän eilen osasi jonkin asian, mutta seuraavana päivänä ei osaa sitä lainkaan. Epätasaisuus näkyy opitun asian unohtamisena eli muistista lähtee osia ”pois”, mutta myöhemmin ”osat” palautuvat takaisin ja hän osaa kyseisen asian.

Asperger-lapsi ei välttämättä koe välituntia ulkona virkistäväksi. Hänen on täytynyt ponnistella jo oppitunnilla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mikä on voinut viedä hänen voimavaransa. Välituntitilannekin on sosiaalinen tilanne. Siellä pitäisi toimia ilman ohjausta, sosiaaliset tilanteet ja kommunikointi omassa ikäryhmässä voivat yllättää ja siksi oppilas tuntee olonsa epämiellyttäväksi.

Hänelle tulisi mahdollisuuksien rajoissa järjestää välitunnin ajaksi esimerkiksi lukuhetki, mahdollisuus työskennellä tietokoneella tai löytää hiljainen rauhallinen paikka pihalta, missä hän voisi seurata esimerkiksi autoliikennettä.

Leena Schopp kertoi, että Tampereellakin on luokka, missä opiskelee vain Asperger-oppilaita. Lisäksi Asperger-oppilas voi opiskella erityisluokilla, mutta hänen mielestään normaali yleisopetuksen luokka on ensisijaisesti paras vaihtoehto. Hän perusteli tätä niin, että Asperger-henkilöt elävät elämänsä tavallisten ihmisten joukossa, siksi kuntoutus elämää varten olisi hyvä aloittaa jo koulumuodosta. Jos Asperger-oppilas opiskelee erityisluokilla tai kokonaan Asperger-luokassa, hänelle tulisi antaa mahdollisuus olla mahdollisimman paljon tekemisissä normaalien oppilaiden kanssa ja integroida heitä yleisopetuksen ryhmiin mahdollisuuksien mukaan. Luokan ihanteellinen koko on alle 20 oppilasta. Pienehkö ryhmäkoko siksi, koska suuressa ryhmässä syntyy paljon erilaisia aistiärsytyksiä. Asperger-oppilaalle aistiärsytyksiä voi aiheuttaa esimerkiksi opettajan puhe, ilmastointilaitteen ääni, auringon valo, paperin rahina tai erilaiset hajut. Ongelmia aiheuttaa se, että Asperger-henkilö ei osaa suodattaa eri ääniä eriaisteisina vaan hän kuulee ne kaikki esimerkiksi yhtä voimakkaina tai ärsyttävinä. Aistiärsytykset häiritsevät keskittymistä ja aiheuttavat oppimisvaikeuksia. Asperger-oppilas ei diagnoosinsa perusteella tarvitse avustajaa. Avustajan tarve on katsottava jokaisen oppilaan kohdalla erikseen.(liite 2)

## 8.6 Tapaustutkimuksen luotettavuudesta

Haastattelun luotettavuutta mietittäessä on pohdittava, mitkä seikat tutkimuksen eri vaiheissa vaikuttavat tutkimukseen. Haastattelu ei ole irrallinen vaihe, vaan luotettavuus kattaa koko tutkimusprosessin. Haastattelun luotettavuuteen vaikuttaa muun muassa se, kuinka hyvin teoriasta on pystytty johtamaan keskeisiä käsitteitä tutkittavasta ilmiöstä.(Hirsjärvi & Hurme 1995, 128 -129.)

Tutkimuksen uskottavuus perustuu *totuusarvoon*, eli siihen kuinka voidaan saavuttaa luotettavuus tietyn tutkimuksen tulosten totuudellisuudesta. *Sovellettavuuteen*, eli siihen kuinka sovellettavia tulokset ovat toiseen asetelmaan tai toiseen ryhmään. *Pysyvyyteen*, jossa tarkastellaan sitä, kuinka voidaan olla varmoja siitä, että tulokset pysyisivät samoina, jos tutkimus toistettaisiin samoille henkilöille samassa tilanteessa. Viimeisenä *neutraalisuus*, joka pohtii tulosten varmuutta ja sitä, ovatko tulokset varmasti vastaajista, tilanteista ja kontekstista johtuvia, eivätkä tutkijan motivaation, intressien tai perspektiivin ohjaamia?(Soininen 1995, 123.)

Tapaustutkimusta tehdessä voidaan ajatella, että ei ole olemassa kahta samanlaista tapausta ja näin perinteiset pätevyyden ja luotettavuuden arvioinnit eivät tule kysymykseen. Kuitenkin laadullisen tapaustutkimuksen on jollakin tavalla tuotava lukijalleen esiin, miten tutkimuksessa on päästy juuri tiettyihin tuloksiin. Tässä voi auttaa henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaaminen. Lopuksi voidaan kysyä, että sopiiko selitys kuvaukseen eli onko selitys luotettava. (Hirsjärvi ym. 2004, 217.) Käytännössä haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta. Tulee ottaa huomioon, onko kaikki haastateltavat haastateltu tai millainen on haastattelun tallenteen laatu. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.)

## 8.7 Aineiston kerääminen

Opettajien haastattelut suoritimme tammi- ja helmikuussa vuonna 2006. Haastateltavina oli neljä eri opettajaa, joita jokaista haastatelimme yhden kerran. Toinen tutkijaparista haastatteli yksin kahta länsisuomalaista opettajaa ja toinen tutkijapari haastatteli kahta eteläsuomalaista opettajaa. Haastattelut kestivät noin 45 minuuttia, paitsi yksi haastattelu noin 25 minuuttia. Haastatteluiden ajankohdaksi valitsimme ajat, jotka sopivat haastateltavillemme parhaiten. Etukäteen olimme antaneet jo joitakin kysymyksiä, joihin opettajat pystyivät valmistautumaan. Osan kysymyksistä halusimme esittää vasta haastattelutilanteessa. Näin saimme spontaaneja, omasta arjesta nousseita vastauksia ja ajatuksia. Haastattelukysymykset koskivat seuraavia aiheita: opettajan oma tausta, opettajan saama tieto sekä opettajan tuntemukset Asperger-oppilaasta. Haastattelun aikana pyysimme haastateltavalta täsmennyksiä ja kysyimme lisäkysymyksiä Asperger-oppilaan arjesta ja opettajan työskentelytavoista. Haastattelut etenivät keskustelunomaisesti. Haastatteluissa käytimme sanelinta, jotta pystyimme luontevasti keskustelemaan ja kuuntelemaan haastateltavan vastauksia. Nauhat ovat digitaalisessa muodossa, joten niitä ei ole litteroitu. (liite 3)

Länsisuomalaisten opettajien haastattelut tapahtuivat heidän omilla työpaikoillaan. Ajankohdat olivat ennen ja jälkeen työpäivän. Luokanopettajahaastattelu tapahtui ennen hänen työpäivänsä alkua. Toinen tutkijoista tapasi kyseisen opettajan ollessaan opetusharjoittelussa keväällä 2005 ja näin hän sai tietää luokanopettajan kokemuksista Asperger-oppilaan parissa. Hänet valitsimme haastateltavaksi pitkän opettajauran vuoksi. Hän on tehnyt tiiviisti yhteistyötä Asperger-oppilaan kanssa. Opettaja ilmoitti olevansa innostunut aiheestamme sekä halukkuudestaan yhteistyöhön. Haastatteluajankohdan sopiminen tapahtui helposti. Erityisopettajan haastattelu tapahtui työpäivän jälkeen hänen omassa luokassaan. Toinen tutkija sai tiedon kyseisestä opettajasta



puhelinkeskustelussa eräältä autismiluokan opettajalta tammikuussa 2006. Hän kertoi edellä mainitun opettajan kokemuksia Asperger-diagnosoiduista oppilaista. Valitsimme hänet haastateltavaksi, koska hänellä oli kokemusta noin kolmestakymmenestä Asperger-oppilaasta uransa aikana ja hänellä oli lisäksi pitkä kokemus luokan- ja erityisopettajan tehtävistä. Hän oli suostuvainen haastateltavaksi ja saimme sovittua haastatteluajankohdan luontevasti. Eteläsuomalaiset opettajat valitsimme haastateltaviksemme erään koulupsykologin suositusten perusteella. Molemmilla opettajilla oli luokassaan tällä hetkelläkin ainakin yksi Asperger-oppilas. Molempien opettajien kohdalla suullinen lupaus haastatteluun oli saatu loppuvuodesta 2005. Tammi-helmikuun aikana 2006 sovimme tarkat haastattelupäivät. Erityisopettajan haastattelupäivää jouduttiin muuttamaan muutamaan kertaan. Erityisopettajan luokalla on tällä hetkellä kaksi Asperger-diagnosoitua oppilasta. Toinen oppilas käy yleisopetuksen koulussa integroituna matematiikan oppitunneilla. Opettajan oman arvion mukaan hän on opettanut uransa aikana seitsemää diagnosoitua Asperger-oppilasta. Haastattelu tapahtui hänen työpaikallaan työpäivän päätyttyä.

Luokanopettajan haastatteluajankohta siirtyi yhden kerran. Hänen luokassaan on ollut jo viidettä vuotta yksi Asperger-oppilas, aluksi henkilökohtaisen avustajan tukemana, mutta tällä hetkellä ilman avustajaa. Haastattelu tapahtui tutkijan työpaikalla työpäivän päätteeksi. Haastateltava oli innostunut asiasta. Virallisen haastatteluosuuden jälkeen keskustelimme siitä, miten olisi molemmille osapuolille hyödyksi vaihtaa tietotaitoa keskenään.

Jokaisen haastattelemamme opettajan mielipiteet, näkemykset ja toimintatavat ovat heidän omiaan ja siksi emme voi yleistää saamiamme tuloksia yleiselle tasolle. Tulemme tarkastelemaan saamiamme vastauksia kyseisten neljän haastattelun pohjalta ja käsittelemme niitä yhtenä otoksena, joka ei ole yleistettävissä yleiseksi mielipiteeksi.

## **8.8 Opettajien haastattelut**

Kaikki haastattelut ovat erilaisia, osaksi johtuen siitä, että toinen tutkija haastatteli yksin kahta haastateltavaa ja toinen tutkija samoin. Haastatteluissa näkyi suuresti haastateltavien opettajien oma

persoonallisuus ja halu kertoa avoimesti omista kokemuksistaan sekä ehkä hieman asennekin haastatteluun. Kaikkien haastateltavien peruskoulutus osoittautui olevan - tutkijoiden yllätykseksi - luokanopettajan koulutus. Yksi haastateltavista ei ollut koskaan toiminut luokanopettajan tehtävissä vaan aina erityisluokanopettajana, aluksi epäpätevänä, mutta valmistui vuonna 2002 erityisluokanopettajaksi. Hänellä työkokemusta oli 15 vuoden ajalta. Toinen haastattelemamme luokanopettaja, on aloittanut viime syksynä erityisopettajanopinnot, koska hänellä on ollut luokassaan paljon erilaisilla diagnooseilla oppilaita ja hän haluaisi auttaa heitä enemmän. Hänen opettajauransa alkoi vuonna 1983. Kolmannella haastateltavallamme oli pohjakoulutuksen lisäksi erilliset erityisopettajan opinnot. Tällä hetkellä hänellä oli menossa 24 vuosi opettajana. Neljäs haastateltavamme oli suorittanut erinäisiä jatko-opintoja luokanopettajaperusopintojen jälkeen muun muassa kasvatustieteen maisterin tutkinnon, erityispedagogiikan approbaturin ja psykologiaa. Hänellä työkokemusta oli 26 vuoden ajalta.

Asperger-oppilaiden diagnosointi on tullut Suomeen vasta 1990-luvulla. Vain yksi opettaja oli saanut koulutuksen aikana tietoa Asperger-oppilaasta. Tämän opettajan mielestä pohjatiedot ovat olleet hyvät, mutta hän piti tärkeänä tutustumista jokaiseen oppilaaseen tarkemmin. Hänen mielestä tiedot painottuivat opiskeluaikana enemmän kuvaukseen millainen Asperger-oppilas on. Mutta se, mitä heille voisi tehdä, miten heitä voisi lähestyä tai mistä he hyötyisivät, jäi monesti puutteelliseksi. Opettaja oli lisäksi käynyt IE-koulutuksen, mistä hänen mielestään on hyötyä kaikille erityisoppilaille. Opettajat, jotka eivät ole saaneet minkäänlaista tietoa opiskeluaikana olivat saaneet tietoja muun muassa Asperger-oppilaasta päiväkodin henkilökunnalta oppilaan siirryttyä kouluun, internetistä, kirjallisuudesta, autismiyhdistyksestä, koulun erityisopettajalta, koulupsykologilta, luennoilta, oppilaan vanhemmilta, erilaisilta kursseilta sekä kuntoutusohjaajalta.

Haastateltavilla oli kokemusta lukumääräisesti 1-30 Asperger-oppilaan välillä. Osa opettajista mainitsikin, kun he saivat tietoa Aspergerin oireyhtymästä, pystyivät he jälkikäteen ymmärtämään joidenkin oppilaiden käytöksen. Rajanveto diagnosoitujen ja diagnosoimattomien oppilaiden välillä oli myös hankala tehdä.

Pyysimme haastateltaviamme kertomaan päällimmäisen ajatuksen tai mietteen, mikä tulee ensimmäisenä heidän mieleensä Asperger-oppilaista. Oli mielenkiintoista huomata, että kaikilla ajatukset olivat erilaisia. Toinen erityisopettajista ei osannut sanoa ajatusta, mutta hän käänsi kysymyksen niin, että mitä hänelle ei tule mieleen. Hänen mielestään Asperger-oppilas ei poikkea

muista erityisoppilaista lainkaan. Heitä on eritasoisia, mutta jos vanhemmat ja muu ympäristö ovat perehtynyt asiaan, se helpottaa. Muita ajatuksia olivat, että Asperger-oppilaat ovat omia persooniaan, hyvin omalaatuisia pakkauksia, tietyt piirteet heillä pitää kautta linjan, mielenkiintoisia, ymmällä olo ja ei-hankalia tapauksia.

Asperger-oppilas näkyy arjessa niin positiivisessa kuin negatiivisessakin. Yhden opettajan mielestä Asperger-oppilas näkyi luokassa seuraavasti:

*”No semmonen vilkkaus, puheliaisuus, spontaanisuus, monesti kontrolloimattomuus, toisaalta sitten tämmönen tietopohja monissa asioissa voi olla melkoisen huikea. Osaaminen joillakin alueilla erittäin hyvä ja joillakin heikompi tai sitten se voi olla melko hyvä kautta linjan. Sitten tällaiset persoonalliset ominaisuudet, jotkut ääntelyt tai muut erikoiset tavat, tietynlainen sosiaalinen köyhyys joillakin oppilailta, mutta ei kaikilla. Ja joillakin semmoinen yksin viihtyminen tai vetäytyminen porukasta tai sitten joskus jopa ollut kun pääsis porukkaan niin mielistely tai semmonen oot sä mun kaveri? Mä oon sun kaveri ja ollaaks me nyt yhdessä? Se on hyvin laaja kirjo millainen Asperger-oppilas voi olla.”*

Lisäksi koettiin, että Asperger-oppilas kommentoi herkästi asioita kovalla ja yksitoikkoisella äänellä. Yksi opettaja piti Asperger-oppilastaan luokan älykkönä. Toisaalta oppilas on vastaan kaikkea uutta ja asiat pitää hänelle opettaa kädestä pitäen. Asperger-oppilas voi istua vaikka koko tunnin luokassa tekemättä mitään. Syy tällaiseen käytökseen voi olla se, että hänellä ei ole kynää, mutta oppilas ei saa asiaa sanotuksi opettajalle. Hän ei osaa katsoa mallia toisista oppilaista, vaan tarvitsee aina henkilökohtaisen mallin tai käskyn. Tavarat ovat usein hukassa ja hän unohtaa ottaa tarvittavat tavarat kotiin päivän päättyessä. Kaksi haastateltavaa mainitsi Asperger-oppilaiden äidinkielen taidoista. Erityisopettaja kertoi, että oppilaat käyttävät puhuessaan hyvin huoliteltua kieltä. Opettaja ei aina voi olla varma ymmärtääkö Asperger-oppilas lukemansa. Myös kirjoittaminen on vaikeaa. Oppilas tietää paljon, mutta hän ei osaa päätellä ja yhdistää oppimiaan asioita. Asperger-oppilaan on aika vaikea keksiä mielikuvitustarinoita, sanoi toinen luokanopettajista. Luokanopettaja kertoikin seuraavan esimerkin kirjoittamisesta.

*”Jos on ruukun kuva ja tehtävänä kirjoittaa tarina. Toiset kertoo, että ruukku löytyi jostakin ja keksii kuka sen keksi ja niin edelleen. Asperger-oppilas kertoo: Tässä on ruukku. Siinä on kaksi kahvaa. Se on tehty savesta. En osaa sanoa onko se uusi vai vanha. Se on käsin tehty.”*

Luokanopettaja kertoikin, että Asperger-oppilas luki mielellään fakta-kirjoja. Satujen kuunteleminen ja siihen maailmaan pääseminen ei kiinnostanut oppilasta lainkaan.

Haastateltaviltamme kysyimme, minkälaisia haasteita he ovat kohdanneet Asperger-oppilaan kanssa. Vastaukseksi saimme toiselta erityisopettajalta, että Asperger-oppilaat ovat kaikki niin erilaisia persoonallisuuksia, joten jokainen oppilas tulisi tuntea mahdollisimman hyvin. Tärkeä haastateltava koki tietää, millainen on oppilaan kotitausta sekä oppilaan vahvuudet sekä heikkoudet, tietääkseen, mistä narusta kannattaa milloinkin vetää. Yksi luokanopettaja kertoi, että koulussa ei olemitään haasteita oppilaan kanssa. Oppilas on niin älykäs, että kaikesta voi puhua hänen kanssaan. Koulupäivät sujuvat hienosti, mutta kotona oppilaalla ilmenee erilaisia pelkotiloja ja nukkumisvaikeuksia. Toinen erityisopettaja kertoi, että älyllinen suoritustaso voi vaihdella paljon, että joidenkin Asperger-oppilaiden opetusta tulee yksilöllistä. Oppilaan ongelmat näkyvät vaikeutena toimia ryhmässä, ärtyvyytenä omaan itseensä, oppilaan oma epärealistinen kuva sekä suuruusharhat itsestä. Toisen luokanopettajan mielestä haaste on se, kuinka hän osaa käyttää oppilaan erityistietoja ja –taitoja opetuksessa siten, että hankkii Asperger-oppilaalle arvostusta hänen omalla osaamisellaan toisten oppilaiden silmissä. Lisäksi Asperger-oppilas vaatii opettajalta ”kilometripinnaa” ja ryhmätöiden tekeminen on vaikeaa.

*”...retkellä oppilas voi sanoa, että minä en tommosia mummoja tottele tai hän kommentoi vieraiden ihmisten käytöstä. Koulun ulkopuoliset tilanteet ja juhlat ovat arvaamattomia, missä tämä poika esiintyy, koska hänen ei tarvitse todellakaan olla mallikelpoinen ja miellyttää kaikkia. Kommentit tulevat kovalla äänellä ja suoraan.”*

Luokanopettajan oli helpompaa luokassa keskittyä itse opettamiseen, kun luokassa toimi Asperger-oppilaan kanssa henkilökohtainen avustaja kolmen vuoden ajan. Nykyään avustaja on oppilaan tukena vain viisi tuntia viikossa. Pojalla itsellään on vaikeaa ja opettajan työ on rankempaa, koska joutuu yksin huolehtimaan kaikesta.

Haastatteluiden aikana opettajat sanoivat usein heidän Asperger-oppilaidensa olevan älykkäitä. Koulussa käytettävät oppimateriaalit ovat heille sopivia. Edistymiseen vaikuttaa oppilaan oma motivaatio ja se, kuinka paljon hän on saanut tukea oppitunnin aikana aikuiselta. Yksi Asperger-oppilas ei itse halua erilaisia materiaaleja vaan samat kuin muillakin oppilailta. Toinen oppilas onniin taitava matematiikassa, että hän tekee muiden oppilaiden kanssa yhteistuumailuja ja hänellä on lisäksi vanhemmille oppilaille tarkoitettuja pulmakirjoja, joita hän ratkoo.

Toisen erityisopettajan mielestä haasteista ja ongelmatilanteista on selvitty puhumalla.

*”No oikeastaan ihan semmonen tavallinen toppuuttelu sitt, että voitko täällä noin innokkaasti ... On mukava asia, että olet iloinen, mutt voitko sä noin innokkaasti näyttää sitä täällä. Ett ihan semmonen, ett hän huomaa ett kukaan muukaan ei kilju täällä. Se karsiutuu pikku hiljaa.”*

Luokanopettaja puolestaan kertoi, että hän on ollut tiukka ja konkreettinen eikä hän ole antanut Asperger-oppilaalleen vaihtoehtoja suoriutua eri tilanteista. Jos oppilas esimerkiksi on käyttänyt kovaa ääntä tai käskyttänyt aikuista tuomaan liimaa hänelle, siihen ei opettaja ole suostunut. Opettaja ei siis ole antanut oppilaalleen vaihtoehtoja, mutta hän on aina jaksanut perustella asiat Asperger-oppilaalleen, miksi näin tehdään. Nykyään perusteluja ei enää paljoakaan tarvita.

*”...Meillä on aika hyvät välit nykyään. Mä olen ollut hänen kanssaan aika tiukka ja semmonen jos mä kerran olen jonkun sanonut niin se on pitänyt. Ja olen sanonut, ett pitää olla niin kuin muutkin. Pitää ottaa huomioon, pitää viitata, kun mä oon sanonut niin, pitää... Jotenkin mä olen yrittänyt hänet saada ymmärtämään, se mitä tehdään ja vaikka olen tiukka, on joku käsky, se on silti niin ku hänen parhaakseen. Ja ollaan yritetty pohtia jälkikäteen huomasiks sä, että näin se meni.”*

Toinen erityisopettaja kertoi, että arki sujuu hyvin, kun hän itse on pedanttinen, jäsennellyt ja pohjustanut uudet tilanteet. Hänen mielestä Asperger-oppilas ei eroa mitenkään muista erityisoppilaista, sillä jokaiselle oppilaalle edellä mainitut asiat ovat hyväksi havaitut. Seuraavassa esimerkissä erityisopettaja kertoo miten haasteista yleensä selvittäään.

*”No just semmosilla niin ku pienin... pienin osatavoittein ja kannustamisell ja kehumisell. Ja hyvin semmonen ei anna valtaa sen Asperger-lapsen vallanhalulle tai kuin sen sanois... Aikuinen ottaa sen ohjan käsiinsä ja hirveesti kannustaa pieniinkin edistymisii.”*

Toinen luokanopettaja kertoi, että luottamus ja kemioiden yhteensopivuus oppilaan ja opettajan välillä on erittäin tärkeä asia kuten myös pitkäaikainen suhde oppilaaseen.

*”...Kyllä se minun mielestä on tosi tärkeätä niin kuin se, että se semmoinen pidempiaikainen suhde ja mä luulen, kun sijaisia on ollut tämä poika on jollakin lailla kärsinyt. Että kyllähän nämä niin omalaatuisia lapsia on, että jos ei tiedä tästä asiasta mitään, niin voi tulla esimerkiksi liiallisesti rangaistuksi...”*

Kolme haastateltavaa neljästä ajatteli, että tietynlainen struktuuri on hyväksi oppilaille. Se tuo turvallisuutta Asperger-oppilaan lisäksi muillekin luokan oppilaille. Haastateltavat totesivat, että jos etukäteen kerrotaan tulevasta, oppilaille on aikaa miettiä itsekseen ja näin orientoitua etukäteen tulevaan tilanteeseen. Yksi haastateltavistamme sanoi, että hän ei käytä ennakoitua. Hän asettaa vain tietyt raamit joiden puitteissa liikutaan. Hän koki, että koulumaailma on kuitenkin melko strukturoitua jo itsestään. Hänen mielestään enemmän ennakoitua tarvittaisiin oppilaan kotioloihin.

Palkkiojärjestelmästä puhuttaessa opettajien näkemykset ja käytäntö erosivat huomattavasti. Toinen erityisopettajista piti sitä normaalina osana erityisoppilaiden opettamista. Toinen erityisopettaja

ajatteli, että suusanallinen kannustus pitäisi riittää tai oppilaiden sisäistä motivaatiota pitäisi kehittää niin, että se toimisi palautteen antajana. Toisinaan hän palkitsi koko luokan mehukesteillä. Toinen luokanopettaja ei käytä minkäänlaista palkkiosysteemiä. Toinen luokanopettaja on miettinyt asiaa, mutta Asperger-oppilas itse ei halua mitenkään erottua muista oppilaista, siksi palkkiojärjestelmästä ajatuksena on luovuttu. Silloin tällöin hän kertoi palkitsevansa oppilaat esimerkiksi retkellä tai leipomisella.

Haastateltavillamme kaikilla oli sanottavaa Asperger-oppilaan sosiaalisuudesta. Yksi opettaja on kokenut yhden oppilaan hyvin vilkkaana, joka puhui koko ajan. Lisäksi oppilaalla on ollut ikätasoon kuulumattomia tapoja, esimerkiksi konttaamista, ajoittain ääntelyä, kiljaisuja tai kovaäänistä käsien taputtelua. Tämä opettaja kertoi, että hänen on tarvinnut selostaa toisille oppilaille ja olla tulkkina tietyissä asioissa, mitä Asperger-oppilas milloinkin tarkoittaa. Kun ryhmä tuntee jäsenensä, se tottuu erityispiirteisiinkin. Yksi opettajista ajatteli, että osa Asperger-oppilaista on sosiaalisesti aivan tavallisia oppilaita, kun taas toiset oppilaat olivat omissa oloissaan, eivätkä omanneet keinoja tai tapoja toimia sosiaalisissa tilanteissa. Opettajat, jotka ovat saaneet opettaa Asperger-oppilasta jo useamman vuoden ajan, ovat pystyneet havainnoimaan oppilaan sosiaalisuudessa tapahtuvia muutoksia. Muutos parempaan näkyy oppilaan rauhallisuutena sekä motorisena levollisuutena.

*”... nykyään jo kiitettävän sosiaalinen, ymmärtää kun hänelle huomauttaa, että nyt asiat menevät vain sinun näkökulmastasi. Hän on oppinut äärettömästi. Meillä on nyt menossa neljäs yhteinen taival. Alkuun se näkyi ekaluokan syksyllä kyllä muiden ihmetyksenä muiden puolelta. Että siltä täytyi aika paljon tehdä sitä työtä, että hänet hyväksyttiin semmossena kun hän oli. Sitähän tehdään tietysti muutenkin ekaluokalla. Tällai kun ajattelee onhan kaikki omia persoonia ekaluokalla. Ehkä hänen kanssaan vielä enemmän kun hänellä oli tapana keskeyttää kaikki tilanteet niin kuin omiin tarpeisiin ja se oli varmaan muidenkin mielestä aika rasittavaa. Ja siltä hän sai niitä raivokohtauksia kun kumi oli siirtynyt. Muttä nää on niinku melko tavalla helpottanut, olisko neljännellä luokalla tullut kaks kertaa tällaista itkukohtauksia enää. Ennen niitä oli päivittäin ja yleensä monta kertaa päivässä. Ja se minust riippuvaisuus. Ja semmonen mihin sä menet ja milloin sä tulet, oletko sä täällä kun mä tulen. Kaikki tää, mitään tämmöst ei ole enää.”*

Opettajat kertoivat Asperger-oppilaidensa erityisosaamisistaan seuraavasti:

*”Meidän luokan kävelevä karttakirja”*

*”...Hänet on integroitu nyt matematiikas, koska hän on siinä niin hyvä. Ja hänet on integroitu yleispuolen ryhmään, missä sujuu opiskelu erittäin hyvin. Hän saa esimerkiksi kokeista koko ajan kiitettäviä...”*

Lisäksi oppilaista löytyi taiteellisesti lahjakas, tähtitieteilijöitä, vierasperäisten sanojen taitaja, tietokoneista ja dinosauruksista kiinnostuneita sekä toinenkin matemaatikko. Kolme neljästä opettajasta kertoi hyödyntäneen Asperger-oppilaiden taitoja luokkatilanteessa. Esimerkiksi toinen matemaatikoista auttaa toisia oppilaita ongelmatilanteiden ilmaantuessa, tähtitieteilijät ovat pitäneet erilaisia esitelmiä ja koko luokka on yhdessä tehnyt erilaisia projekteja.

Haastateltavien kokemukset Asperger-oppilaan istumapaikasta erosivat toisistaan. Erityisopettajan mielestä Asperger-oppilas ei tarvitse mitään omaa kulmaa tai muutakaan erityistä paikkaa luokassa. Toinen erityisopettaja kertoi, että paikan tulisi olla rauhallinen ja paras kaveri ei saisi istua lähellä, jotta kanssakäymistä ja juttelua oppitunneilla ei syntyisi. Luokanopettaja oli todennut parhaaksi takakulman, jotta toisten oppilaiden ei tarvitsisi seurata kyseisen oppilaan puuhasteluja. Lisäksi takana oli paremmin tilaa avustajallekin. Itse oppilas haluaisi istua muuallakin luokassa. Toinen luokanopettaja kertoi, että aluksi piti tarkkaan huomioida oppilaan istumapaikka. Lähellä ei saanut istua sellaista oppilasta, joka levitti tavaroita Asperger-oppilaan puolelle tai hermostutti oppilasta muuten. Hän istui nurkassa, takana tai sivuilla rauhallisessa paikassa. Paikka piti olla sellainen, että hän näki kaikki muut oppilaat. Nyt oppilas on neljännellä luokalla. Luokassa on tapana arpoa istumapaikka ja näin opetellaan sosiaalisuutta. Asperger-oppilas on tässä täysin mukana. Tälläkin hetkellä hän istuu kahden oppilaan välissä ja mitään ongelmaa ei ole.

Yhdellä opettajalla neljästä oli kokemuksia Asperger-oppilaan levottomasta käyttäytymisestä oppituntien aikana. Luokanopettaja kertoi oppilaan kausiluontoisesti vaeltelevan luokassa oppituntien aikana ja piirtelevän ”ökönalleja” pitkin seiniä ja tauluja. Enimmäkseen oppilas on kuitenkin rauhallinen ja omissa maailmoissa kuin liikehtisi levottomasti. Erityisopettaja ajatteli, että hänen Asperger-oppilaansa ovat akateemisesti hyvätasoisia ja siksi he ovat motivoituneita työskentelemään oppituntien aikana ja jaksavat näin koko 45 minuutin ajan. Hän kuitenkin ajatteli:

*”...Mutt mä en oo ollut koskaan ihan pienillä asperger-oppilailta 1-2-luokkalaisilla ja ett he varmasti kyllä tarvitsevat taukoja ja aika useinkin sen tekemisen vaihtelua, muuten ei pinna kestä.”*

Toinen erityisopettaja kertoi, että hänen erityisoppilaistaan kaikki diagnosoidut Asperger-oppilaat ovat siirtyneet yleisopetuksen ryhmään yläasteelle. Nämä oppilaat opiskelivat yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti erityisopetuksen piirissä ja tavoitteena heillä oli siirtyä yläasteelle yleisopetuksen luokkaa. Vain yksi oppilas, jonka alun perinkin olisi pitänyt siirtyä mukautettuun ryhmään, ei ole siirtynyt sinne. Koulumuodon valintaan vaikuttaa se, minkälaista oirehdintaa oppilaalla esiintyy ja paljonko koti tukee oppilasta

*”Ehkä Asperger-lapsi on kaikkein eniten tässä ala-asteen aikana tai siltä siinä ylä-asteelle siirryttäessä siirtynyt yleisopetuksen puolelle. Verrattuna taas ADHD-lapsiin ja keskittymishäiriöihin ja näihin muihin tämä Asperger-lapsi on kaikkein eniten niin kuin sopeutunut yleisopetukseen.”*

*”Mutta apua mun mielestä tarvitaan ajoissa. Koska jos mielummin ajattelisin, että oppilas aloittaisi erityisopetuksessa ja siirtyis siitä sitten yleisopetuksen pariin kuin toisinpäin. Mulle on tullut yksi semmonenkin Asperger-lapsi, joka nyt on jo taas yleisopetuksen luokassa. Hänet erotettiin ekalta luokalta. Että hän joutui niin rajuun kohteluun, että aloitti yleisopetuksen luokassa ja se meni marraskuussa niin pahasti sukset ristiin. Että mä pidin sitä aika rankkana toimenpiteenä. Pieni ekaluokkalainen, sanotaan, ett ei me voida pitää sua täällä. Niin siinä on aina siltä semmonen, että onhan se kauhea kolaus lapselle. Että ajattelisin, ett olisi parempi niin, että alottelee pienessä ryhmässä ja opettelee niitä taitoja, joita tähän kouluun ja sosiaaliseen elämään tarvitaan. Ja siltä ko siivet kantaa, niin siltä.”*

Asperger-oppilaiden tukemiseksi on kehitelty erilaisia ohjelmia, missä pyritään harjaannuttamaan muun muassa sosiaalisia taitoja. Yksikään haastateltavista ei käyttänyt tällaisia luokassaan. Luokanopettajat eivät olleet tietoisia asiasta ja toinen erityisopettaja ei kokenut tarvetta, vaan ajatteli sitä tapahtuvan koulussa koko koulupäivän ajan. Toinen erityisluokanopettaja ei myöskään käyttänyt, mutta kertoi keskustelelevansa oppilaiden kanssa paljon riitatilanteista ja pyrkii selvittämään, kuinka tilanteissa tulisi toimia toisin ja miltä toisesta mahtaa tuntua.

Asperger-oppilas vaatii opettajalta paljon eli ”kilometripinnaa”, ajattelee yksi luokanopettaja. Hänen mielestä opettajalle olisi hyväksi vertaistuki, missä olisi mahdollisuus jakaa tietoja ja vertailla tapoja. Avustajan tuen hän koki tärkeäksi. Kun luokassa ei ole avustajaa, Asperger-oppilaan huomioiminen on pois muilta oppilailta. Tällöin on madallettava tavoitteita ja se rajoittaa haasteellisten työtapojen käyttöä. Opettajan tulee ymmärtää oppilaan persoonallisuus ja tietää hänen tasonsa. Välillä luokanopettaja kokee Asperger-oppilaan todella ärsyttävänä, mutta päällimmäinen ajatus oppilaasta on kuitenkin positiivinen. Luokanopettajalla on huoli oppilaan tulevaisuudesta, miten oppilas tulee pärjäämään yläkoulun puolella sinne siirtyessään.

Luokanopettajien mielestä Asperger-oppilas yleisopetuksen luokassa oli oikeassa paikassa. Toinen opettaja perusteli asian näin:

*”Koulu on pienehkö, luokka on pienehkö ja oppilas on yleisopetuksen tasoa.”*

Kun tutkija kysyi, onko oppilas oikeassa paikassa hänen luokallaan, erityisopettaja vastasi seuraavasti:



*”Tää nykyinen poika esimerkiks häntä... hän oli pienryhmässä ensin. Siellä katsottiin, että hän oli niin etevä, että meni yleispuolelle opiskelemaan. Ja hän oli pari kuukautta syksyllä siellä, jolloin sitten tän yleispuolen opettaja ehdotti tälle pojalle erityiskouluun siirtymistä. Musta hän on oikeassa paikassa. Toisaalta sitten hän on tiedollisesti parempi tasonen kun meidän nykyiset oppilaat, ett sitt täytyy siinä mielessä erityisesti pitää huolta tai yrittää, että hän sais sen tiedollisen oppimäärän täyteen meidän ryhmässämme, mihin kaikki sitte ei siinä ryhmässä ei yllä.”*

Lisäksi erityisopettaja kertoi, että kyseinen oppilas on integroitu matematiikan oppitunneilla yleisopetuksen ryhmään. Siellä opiskelu sujuu erittäin hyvin. Opettajan mielestä kokopäiväisesti yleisopetuksen puolella oleminen ei olisi tälle oppilaalle vielä mahdollista.

*”Hänen pinnansa ei kestäisi sitä tässä vaiheessa. Mahdollisesti ehkä yläasteella tai joskus sitte jolloin hän on tätä sosiaalista puolta sitte hionut täällä pienemmässä ryhmässä paremmin.”*

Tutkijan kysyessä, miten oppilas itse kokee integraation, erityisopettaja kertoi oppilaan kokevan sen haastavana.

*”Hän tykkää siellä kovasti olla ja nauttii siitä, että hän pärjää siellä niin hyvin, mutt mä luulen, ett hän tulee aina mielellään pieneen ryhmään sen sosiaalisuutensa takia. Mä oon joskus kysynyt, kun hän on ollut levoton meidän puolella, että voitko sitte siellä yleispuolen ryhmässä toimia samalla lailla. Hän sanoo, en tietenkään. Siellä mä olen ihan kunnolla. Mutta mä luulen, että hän ei 5-6 tuntia jaksaisi olla niin ojennuksessa sitte isossa ryhmässä koko päivää. Ett meil on kuitenkin sitt pienessä ryhmässä enemmän väljyyttä, ottaa huomioon hänen sitä ajoittaista levottomuuttaan.”*

Erityisopettaja sanoi heti, että Asperger-oppilas on rikkaus, niin kuin kaikki muutkin erityisoppilaat. Hän ei koe mitenkään negatiivisena sitä, jos saa tietää, että luokalle on tulossa Asperger-oppilas. Hän voi kuitenkin hyvin ymmärtää sen, että opettaja, jolla ei ole kokemusta erityisoppilaista, kokee Asperger-oppilaan haasteena. Hän ajattelee, että Asperger-oppilas ei erotu luokasta mitenkään, kun on kysymys erityisluokasta. Hänen mielestä Asperger-oppilaan opettajalta vaaditaan uskottavuutta, teräspehmoutta, sanojen takana olemista ja sitä, että aikuinen hallitsee tilanteet eli toimii kapellimestarina. Toinen erityisopettaja ei haastattelun aikana maininnut sitä, miten hän kokee Asperger-oppilaan luokassa tai millainen on hyvä opettaja Asperger-oppilaalle. Luokanopettaja puhui Asperger-oppilaastaan koko haastattelun ajan hyvin lämpimästi. Hän ajattelee, että aluksi oppilas oli haaste ja nykyisin oppilas on rikkaus – ihana tapaus. Hän ajattelee, että Asperger-oppilaan opettajalta vaaditaan pitkäjänteisyyttä, eriyttämistaitoja, peräänantamattomuutta ja napakkuutta. Toisen luokanopettajan mielestä Asperger-oppilas on mielenkiintoinen ja persoonallinen. Tietyt oppilaan piirteet ärsyttävät, mutta päällimmäisenä ajatuksena hänellä kuitenkin on positiivisuus.

*”Välillähän se on todella ärsyttävää tietyt piirteet näissä lapsissa, mutta niin tuota kyll se päällimmäiseksi jää kuitenkin, että on ollut niin erilainen, että erilainen kokemus opettajalle ja omalla laillaan ollut niin ku semmossia piirteitä joille tietenkään en naura, vaan jotka minua huvittaa suunnattomasti, mutta olen oppinut ottamaan huumorin kannalta. Myös ne ärsyttävät piirteet.”*

## 9 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

### 9.1 Tulosten vertailua aikaisempiin tutkimuksiin

Tutkimuksia luokanopettajien ja erityisopettajien mahdollisuuksista ja keinoista selviytyä arjesta Asperger-lapsen kanssa on Suomessa tehty vielä suhteellisen vähän. Muualla maailmassa Aspergerin oireyhtymän diagnosoinnin myötä alettiin kiinnostua asiasta hieman aikaisemmin noin 1980-luvulla. Tämän sai aikaan englantilainen autismsiantuntija ja lastenpsykiatri Lorna Wing, kun hän julkaisi ”Aspergerin oireyhtymä” – tapausta käsittelevän artikkelin.(Gillberg 2001, 13.) Erottaakseen tämän kyseisen ryhmän autistisista lapsista Wing ehdotti nimitystä Aspergerin oireyhtymä.(Ehlers & Gillberg 1998, 5.)

Kysyessämme, mitä ominaisuuksia Asperger-oppilaan opettajalta tulisi löytyä, saimme hyvin samankaltaisia vastauksia kaikilta. Haastateltavien mielestä *opettajan* tulisi olla kärsivällinen, rauhallinen ja samalla lempeä, johdonmukainen, luja ja päättäväinen. Samanlaisia tuloksia on saanut myös Huhtala. Hän toteaa lisäksi, että opettajan hyvä ihmistuntemus auttaa ennakoimaan ja välttämään ristiriitatilanteita.(Huhtala 2003, 93.)

*Sosiaaliset suhteet* kehittyvät haastateltavien opettajien mielestä parhaiten ryhmässä toimimalla. Haastateltavat korostivat sitä, että taitoja tulee harjoitella kuitenkin vähitellen ja varmistaa esimerkiksi parityöskentelyssä, että toinen osapuoli on halukas tekemään työtä Asperger-oppilaan kanssa. Saman asian ovat todenneet Rautiainen & Stålnacke (2002, 65.)

*Struktuurin pitäminen* jokapäiväisessä koulutyöskentelyssä koettiin tärkeäksi. Huhtala (2002, 95) ja Rautiainen & Stålnacke (2002, 68) kokivat asian helpottavan Asperger-lapsen päivän kulkua. Haastatteluissa tuli esille mielipide liiallisen strukturoinnin haittapuolista. Erityisopettaja näki tärkeäksi opettaa Asperger-oppilas kohtaamaan pieniä yllättäviä asioita tutussa ympäristössä. Hän mielestä oppilaalle tulisi antaa ”kehukset”, joiden sisällä saattaa tapahtua jotain muutakin kuin ennalta tiedetyt asiat, jotka näkyvät lukujärjestyksessä. Oppilaalle tulee selittää, että ulkomaailmassa asiat eivät tapahdu aina odotetusti ja samalla lailla joka kerta. Siksi tutussa ja turvallisessa luokassa / koulussa voidaan joskus pitää esimerkiksi matematiikan tunti ennen äidinkielen tuntia.

*Motoriikka* on useilla Asperger-oppilailla heikkoa. Tämän totesi tutkimuksessa niin Huhtala (2003, 94) kuin Rautiainen & Stålnacke (2002, 68.) Ongelmia on erityisesti liikuntatunneilla. Arkiset asiat, kuten kengännauhojen solmiminen, saattavat olla hankalia. Toisaalta erittäin lahjakas piirtäjäkin oli ollut yhden haastateltavamme luokalla.

*Konfliktit* tuovat arkeen omat haasteensa. Opettajan tulisikin tutkimuksemme mukaan kertoa muulle luokalle Asperger-oppilaasta ja siitä, miten luokka yhdessä voi auttaa häntä sopeutumaan luokkaan. Samoin Asperger-oppilaalle tulisi puhua siitä, mikä on soveliasta ja mikä ei. Samaan tulokseen ovat tulleet myös Rautiainen & Stålnacke (2002, 72.)

*Lahjakuus* nousee Asperger-oppilaissa esille usein kapea-alaisten mielenkiinnon kohteiden tarkalla esille tuomisella. Opettajat ovat nähneet hyväksi tukea oppilasta antamalla hänelle mahdollisuuden näyttää kiinnostuksensa luokkatilanteissa ja antamalla hänelle muun muassa haastavampaa lisämateriaalia aiheesta. Oppilaat ovat saaneet pitää esitelmiä ja luokka on tutkinut asiaa yhdessä ja kehittänyt asiasta keskusteluja. Rautiainen & Stålnacke (2002, 67) ovat tutkimuksessaan todenneet saman asian. He kertoivat tilanteesta, jossa Asperger-oppilaalle annettiin erikseen yksityiskohtaista tietoa kiinnostuksen herättämiseksi opetettavaan asiaan.

## 10 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, onko luokanopettajien ja erityisopettajien välillä eroja arjen toiminnassa Asperger-oppilaan kanssa. Lisäksi olimme halukkaita kuulemaan, kokivatko opettajat Asperger-oppilaan negatiivisena vai positiivisena osana luokkaa. Meillä tutkijoilla oli ennakkokäsityksemme asiasta, mutta yllätykseksemme jouduimme muuttamaan niitä tätä tutkimusta tehdessämme. Kuvittelimme jo erityisopettajaopintojen laajuudenkin perusteella, että erityisopettajilla olisi tietotaitoa kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas paremmin kuin luokanopettajat pystyvät kohtaamaan. Haastatteluiden perusteella erityisopettajat antoivat kuitenkin varmimmin oletetut vastaukset kysymyksiimme, kun vastaavasti luokanopettajien antamat vastaukset tukivat teoriaakin.

Käytimme tutkimuksessamme teemahaastattelua. Itse teemahaastattelu oli onnistunut valinta tähän tutkimukseen. Opettajien haastattelut olimme jakaneet niin, että toinen tutkija haastatteli kaksi länsisuomalaista opettajaa ja toinen tutkija toiset kaksi eteläsuomalaista opettajaa. Näin toimien halusimme säästää aikaa ja matkustuskilometrejä. Jälkikäteen ajatellen ajallista säästöä tuskin saimme, sillä toisen tutkijan haastatteluiden tutustumiseen ja moneen kertaan kuuntelemiseen kului erittäin paljon aikaa. Haastateltaessa erilaisia ihmisiä ja kysyttäessä heidän mielipiteitään ja kokemuksiaan, tutkimus on aina ainutkertainen. Tämän takia tutkimustamme ei voi suoraan yleistää kuvaamaan, millainen on Asperger-oppilas tai miten opettaja kokee Asperger-oppilaan tai miten opettajan tulisi toimia luokassa Asperger-oppilaan kanssa. Yleistettävyyden vaikeuteen vaikuttaa lisäksi se, että Asperger oireyhtymää diagnosoituja ihmisiä tuskin löytyy kahta samanlaista vaan jokainen on omanlaisensa persoonallisuus, erilaisine ominaisuuksineen.

Tätä työtä tehdessämme yksi ongelma oli tutkijoiden asuminen eri puolilla Suomea. Pitkän välimatkan vuoksi jouduimme paljon sopimaan asioita puhelimitse tai sähköpostin välityksellä. Tämä ei aina toiminut ongelmitta. Meillä tutkijoilla oli halua ja mielenkiintoa tehdä tätä tutkielmaa ja oppia uutta Aspergerin oireyhtymästä. Pienten lasten, kodin, työn ja opiskelun yhdistäminen on vaatinut meiltä tutkijoilta paljon uhrauksia, mutta myös uhrauksia perheiltämme.

Tutkimusta tehdessämme olemme oppineet paljon uusia asioita. Olemme saaneet opettajia haastatteleamalla kuulla erilaisia näkökulmia sekä erilaisia tapoja tietää, miten näiden oppilaiden

kanssa voidaan pärjätä arjessa. Hienoin ja opettavaisin tilanne oli kuitenkin saada tutustua sairaanhoitaja Leena Schoppiin. Hän antoi meille tietoa käytännönläheisesti sekä paljon erilaista materiaalia suoraan käytäntöön. Vaikka sitä kaikkea tietoa emme pystyneetkään käyttämään tässä tutkielmassamme, aivan varmasti hyödynnämme sitä työskennellessämme Asperger-oppilaiden parissa. Saamamme tieto vahvisti ja antoi itsevarmuutta kootessamme työmme teoriaosuutta. Saimme intoa tehdä työtämme, koska vierailu avasi myös paljon uusia näkökulmia.

Tutkimustulokset toivat ilmi Asperger-oppilaan haasteellisuuden niin erityisopetuksen kuin perusopetuksenkin puolella. Asperger-oppilaat ovat yksilöitä ja heillä ilmenee hyvinkin erilaisia piirteitä, mutta tietty sama punainen lanka löytyy jokaisen käyttäytymisestä. Opettajat kokivat Asperger-oppilaan haasteeksi, joka tuo osaltaan väriä koulupäivien arkeen, kukin omalla tavallaan. Koulutuksen aikaisen informaation puuttuminen tai niukkuus on varmasti osasyynä Asperger-oppilaan haasteelliseksi kokemiseen. Vaatii etenkin luokanopettajalta ennakkoluulottomuutta ottaa luokalleen oppilas, jonka diagnosoista ei välttämättä tiedä yhtään mitään. Samoin opettaja tarvitsee oma-aloitteellisuutta ottaakseen itse selvää oppilaan erityistarpeista. Tämäkin saattaa olla hankalaa, koska materiaalia, joka liittyy Asperger-oppilaiden opettamiseen, on vielä suhteellisen vähän, eikä kovin helposti saatavilla. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivatkin, miten tärkeää on yhteistyö vanhempien kanssa ja heiltä saatu informaatio. Tämän vuoksi opettajan koulutukseen tulisi entistä enemmän panostaa siihen, miten opettaja kohtaa erityisoppilaiden vanhemmat. Erityisopettajien viesti informaation saamisesta oli selvä. Koulutuksessa Asperger-diagnoosin piirteet tulivat yhdelle opettajista tutuiksi, mutta käytännön ohjeet arjessa selviytymiseksi Asperger-oppilaan kanssa jäivät olemattomiksi. Myös erityisopettajien on täytynyt hakea itse tieto Asperger-oppilaan kohtaamisesta diagnosoimisen uutuuden tähden. Tämän tilanteen tulisi herättää koulutuksesta vastaavat henkilöt ja lisätä luokanopettajien koulutukseen selkeästi enemmän erityispedagogiikkaa. Lisäksi koulutuksen tulisi antaa enemmän käytännönläheistä tietoa opettajilla kuinka kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas luokassa. Tony Attwoodin kirja tuo esille juuri sen, mitä opettajat kaipaavat. Kirjassa kerrotaan käytännönläheisesti ja selkeästi keinoja selviytyä Asperger-oppilaan kanssa.

Aiheestamme ei ole aikaisemmin tehty täysin vastaavaa tutkimusta. Tutkimuksemme teoreettinen osuus nojautui pitkälti Aspergerin oireyhtymän käyttäytymismallia ja ilmenemismuotoja käsittelevään kirjallisuuteen. Aihetta sivuavia tutkimuksia sen sijaan on tehty. Käytimmekin tutkimuksemme tueksi niitä tutkimuksia, jotka koskettivat omaa aihettamme mahdollisimman

paljon. Tutkimukseen osallistuneet neljä opettajaa olivat hyvin erilaisia. Samoin luokanopettajien ja erityisopettajien eroavaisuudet olivat selvät.

Tutkimusta tehdessämme yllätyimme luokanopettajien tavasta toimia Asperger-oppilaan kanssa. Luokanopettajat tekivät sydämellä työtä. He olivat aidosti kiinnostuneita auttamaan erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta selviytymään yleisopetuksen luokassa, vaikka joutuivatkin tekemään paljon työtä yhden oppilaan eteen, ehkä toisten oppilaiden kustannuksella, kuten yksi haastateltavistamme totesikin. Haastattelutilanteissa luokanopettajat kertoivat paljon enemmän esimerkkejä ja käytännön tilanteita oppilaastaan kuin erityisopettajat. He puhuivat yksittäisistä oppilaista, persoonista, jotka kuuluivat luokkaan omina persooninaan eivätkä massana. Erityisopettajien kommentteja usein olikin, että Asperger-oppilas ei eroa mitenkään muista erityisoppilaista vaan heidän kanssaan tuli toimia samalla lailla kuin muidenkin erityisoppilaiden kanssa. Erityisopettajien asenne Asperger-oppilaisiin näytti olevan luokanopettajia arkisempi. Eroja voi selittää mielestämme se, että kysymyksessä on niin erilaiset maailmat opiskella. Erityisopettajien tulee huomioida sellaisia asioita arjessa, mitä luokanopettajat huomioivat vain, jos ryhmässä opiskelee erityinen oppija. Erityisopettajalle se on arkipäivää, kun puolestaan luokanopettajalle se on erityishuomion antamista oppilaalle. Näiden neljän haastattelun perusteella me tutkijat tulkitsisimme, että Asperger-oppilas saa paremmin huomiota yleisopetuksen luokassa kuin erityisopetuksen puolella. Tietenkään näin rankkaa yleistystä emme voi tehdä, sillä haastateltavien määrä oli vähäinen ja sattumasta voi olla kysymys. Mielenkiintoista olisi tehdä jatkotutkimus ja tutkia, onko luokanopettajien asenne erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamisessa todellakin näin positiivinen kuin meidän tutkimuksessamme kävi ilmi ja onko samanlainen ero havaittavissa myös laajemman otoksen sisällä.

Tutkimuksessa ilmeni, miten opettajat kannattivat selkeää ja johdonmukaista opetusta. Eniten Asperger-oppilas tarvitsee ohjausta sosiaalisissa taidoissa ja luokan ulkopuolella tapahtuvissa tilanteissa. Nämä seikat opettajan on mietittävä hyvin tarkkaan. Teoriaosuutta kirjoitettaessa oli havaittavissa, että Aspergerin oireyhtymä ilmenee monella eri alueella ja ongelmien kirjo voi esiintyä erittäin suppeana tai hyvinkin laajana. Oireyhtymän ilmenemisestä ei voida tehdä mitään yksiselitteistä mallia. Jokainen Asperger-oppilas on siis yksilönä omanlaatuisensa persoona. Tämä näkyi mielestämme myös opettajien vastauksissa. Haastateltaviltamme emme saaneet yksiselitteisiä vastauksia vaan ne olivat hyvin erilaisia. Kysyessämme esimerkiksi sopivinta koulumuotoa Asperger-oppilaalle, luokanopettajat olivat sitä mieltä, että yleisopetuksenluokassa nämä oppilaat olivat oikeassa paikassa. Erityisopettajat vastaavasti vastasivat, että oppilaiden oli hyvä aloittaa erityisopetuksen puolella. Integrointi oppilaan vahvoissa oppiaineissa koettiin hyväksi. Lisäksi

yleisopetuksen puolelle kokonaan siirtyminen yläasteelle oli toivottavaa ESY-oppilailla. Sairaanhoidtaja Leena Schopp puolestaan ajatteli, että Asperger-oppilaalle paras koulumuoto olisi yleisopetuksen koulu, avustajan tukemana, jos se olisi oppilaan parhaaksi.

Saimme tutkimusta tehdessämme paljon käytännön tietoa tavoista ja keinoista toimia Asperger-oppilaan kanssa. Tämä tulee helpottamaan meidän tulevaa työtämme mahdollisten Asperger-oppilaiden kanssa huomattavasti. Tieto, jota saimme, on arvokasta jokaiselle, joka työskentelee Asperger-oppilaan kanssa. Siksi olisikin palkitsevaa, jos tutkimuksestamme olisi käytännön apua myös muille opettajille.

## LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J.** 1999. Erityispedagogiikka 2. Juva: WSOY.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J.** 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa: Tummuvuoren kirjapaino.
- Apell, S.** 2005. Asperger-oppilas sopeutuu yleisopetuksen luokkaan. *Opettaja* (42), 30.
- Attwood, T.** 2005. Aspergerin oireyhtymä. Opas vanhemmille ja asiantuntijoille. Suom. M. Tuomi. Jyväskylä: Koipijyvä.
- Anon.** 1997. Asperger lapsi on haaste. *Autismi* (2), 7.
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G.** 1998. Asperger syndrome, a practical guide for teachers. Great Britain: David Fulton Publishers.
- Gröndahl-Lehtiö, C. & Sumelius, J.** 1998. Aspergerboom. *Omslaget* (2), 7.
- Ehlers, S.** 1997. Asperger syndrome: epidemiological, cognitive, language and neurobiological aspects. Printed in Sweden Kompendiet-Göteborg.
- Ehlers, S. & Gillberg, C.** 1998. Aspergerin syndrooma. Yleiskatsaus. Suom. C. Hallikainen & K. Hallikainen. 3. muuttamaton painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Emanuelsson, I.** 2001. Inklusion haaste koululle. Teoksessa P. Murto & A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 131,132.
- Gillberg, C.** 1999. Nörtti, nero vai normaali? Aspergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Suom. S. Remonen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gillberg, C.** 2000. Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. 3. Painos. Helsinki: Hakapaino.



**Grönfors, M.** 1982. Kvalitatiiviset kenttätöiden menetelmät. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

**Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 1995. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

**Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

**Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.** 2004. Tutki ja Kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

**Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H.** 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vai todellisuutta? Teoksessa P. Murto (toim.) Yhtenäinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Yliopistopaino.

**Ihatsu, M.** 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopiston Kasvatustieteellisiä julkaisuja 5.

**Ikonen, O. & Suomi A.** 1998. Autismi: Esiintyvyys ja käyttäytyminen. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Autismi teoriasta käytäntöön. Juva: WSOY, 53,59.

**Jackson, L.** 2003. Freaks, geeks and asperger syndrome: a user guide to adolescence. London New York: Jessica Kingsley Publishers. Tulostettu 12.3.2006

<https://ezproxy.utu.fi/login?url=http://site.ebrary.com/lib/uniturku/Doc?id=10064378>

**Kerola, K.** 2001. (toim.) Struktuuria opetukseen: Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Porvoo: WS Bookwell.

**Kiviranta, T. & Jokinen, K.** 2003. Esteetöntä elämää vai korkeita kynnyksiä? Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino.

**Klin, A., Sparrow, S. & Volkmar, F.** 2000. Asperger Syndrome. New York: Guilford Publications.

**Korpela, R.** 2004. Autismi. Teoksessa M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala. (toim.) Lasten neurologia 2, uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 200,207.

- Laitinen, L.** 2002. Asperger-lapsi tarvitsee rutiineja ja selkeän päivärytmin. Varhaiskasvatuksen ammattilehti Lastentarha (3), 21.
- Moberg, S.** 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell.
- Moberg, S.** 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia N:o 17. Jyväskylä.
- Moberg, S.** 2001. Inklusion haaste koululle. Teoksessa P. Murto., A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 86,89,92,93.
- Moyes, R. A.** 2001. Incorporating social goals in the classroom: a guide for teachers and parents of children with high-functioning autism and asperger-syndrome. London: Jessica Kingsley Publishers. Tulostettu 12.3.2006  
<https://ezproxy.utu.fi/login?url=http://site.ebrary.com/lib/uniturku/Doc?id=10015178>
- Mäkelä, K.** 2004. Asperger ei ole yhtä kuin erilainen lapsi. T. Nieminen-von Wendtin luento. Autismi (2),11.
- Naukkarinen, A.** 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nieminen, S. & Rautakallio, M.** 2003. Teoksessa I- M. Sipilä & K. Mäkelä (toim.) Luokkatoveriohjelma Asperger-lapsen tukeminen koulussa. Helsinki: Hakapaino. Autismi-ja aspergerliitto ry.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P.** 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava & Aavaranta.
- Perusopetuslaki.** Kymmenes korjattu painos (toukokuu 2005), 628/1998. Opetushallitus.
- Reizel, J-A. & Szatmari, P.** 2003. Teoksessa M. Prior (toim.) Learning and behavior problems in Asperger syndrome. New York: The Guilford Press.

**Safran, J.** 2002. Supporting Students with Asperger's Syndrome. *General Education* (34), 61.

**Saloviita, T.** 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

**Sigman, M. & Ruskin, E.** 1999. Continuity and Change in the Social Competence of Children with autism, Down Syndrome, and Developmental Delays. USA: Blackwell Publishers.

**Soininen, M.** 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Painosalama.

**Talib, M-T.** 1999. Totuuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hakapaino.

**Tanguay, P.** 2002. Nonverbal Learning Disabilities at School. United Kingdom. Jessica Kingsley Publishers.

**Tantam, D.** 2003. Teoksessa. M. Prior (toim.) Learning and behavior problems in Asperger syndrome. New York: The Guilford Press.

**Tapola, A.** 1998. Asperger-lapsen ja nuoren sosiaalisia taitoja kannattaa harjoittaa, erityispedagogi E. Houserin luento. *Autismi* (1), 20.

**Teittinen, A.** 2003. Perusopetuksen inklusio-politiikan lähtökohtia. Helsinki: Kirjapaino Keili.

**Timonen, T. & Tuomisto, M.** 1998. Autismi: Käsite ja teoria. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Autismi teoriasta käytäntöön. Juva: WSOY, 20,27.

**Timonen, T. & Tuomisto, M.** 1998. Autismi: Esiintyvyys ja käyttäytyminen. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Autismi teoriasta käytäntöön. Juva: WSOY, 23,27, 35,47.

**Triandis, H. C., Adamopoulos, J. & Brinberg, D.** 1986. Teoksessa R-L. Jones (toim.) Attitudes and attitude change in special education: theory and practice. USA: ERIC.

**Väyrynen, S.** 2001. Inklusion haaste koululle. Teoksessa. P. Murto & A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 21.

**Winter, M.** 2003. Asperger syndrome: What Teachers Need to Know. London: Jessica Kingsley Publishers. Tulostettu 12.3.2006

<https://ezproxy.utu.fi/login?url=http://site.ebrary.com/lib/uniturku/Doc?id=10069829>

**Wolfberg, P.** 1999. Play & Imagination in Children with Autism. New York: Teachers College Press.

### **PAINAMATTOMAT LÄHTEET**

**Huhtala, H.** 2000. Asperger oppilas yleisopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Helsingin opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.

**Huhtala, J.** 2003. Aspergerin syndrooma opettajan haasteena. Luokanopettaja Asperger-lapsen koulunkäynnin, henkisen hyvinvoinnin ja itsetunnon tukijana. Pro gradu -tutkielma Luokanopettajan koulutus. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.

**Laakso, K. & Warro, T.** 2000. Asperger – lapsi koulussa. Millaista tukea AS-lapsi koulussa tarvitsee? Millainen on ihanteellinen oppimisympäristö AS-oppilaalle? Eritysohjaajakoulutus. Turun yliopisto.

**Multanen, P.** 2005. Luokkatoveri-ohjelma Asperger-lapsen tukeminen koulussa. Pro gradu -tutkielma. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.

**Mäntylä, A. & Pruuka, K.** 2005. Luokanopettajien suhtautuminen fyysiseen yksilöintegraatioon - käytännön kokemuksia ja ajatuksia. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto.

**Posio, M. & Säynäjäkangas, P.** 2003. Asperger-oppilas luokassa ”Helpompaa kuin uskalsin odottaakaan” Tapauskuvauksia Asperger-oppilaiden koulunkäynnin järjestämisestä. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin Yliopisto.

**Rautiainen, R. & Stålnacke, R.** 2002. ”Siellä on aina se lapsi” Tutkimus opettajan mahdollisuuksista ja keinoista tukea Asperger-lapsen selviytymistä koulun arjessa sekä niihin vaikuttavista tekijöistä opettajien kokemana. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Oulun yliopisto.

#### **INTERNET LÄHTEET**

1. Autismiliiton sivut. Saatavilla: <http://www.autismiliitto.fi>

## Liite 1

### Diagnoosikriteerit

#### Aspergerin oireyhtymän diagnoosikriteerit ICD-10:n mukaan (1999)

- 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 älykkyyskehitystä vastaavia. Motoristen virstanpylväiden saavuttamien 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 käytösmalleja, 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, skitsotyyppaalinen häiriö, obsessiivis-kompulsiivinen häiriö, anankastinen persoonallisuushäiriö, muu laaja-alainen kehityshäiriö, lapsuusiän reaktiivinen kiintymyssuhdehäiriö, lapsuusiän estoton kiintymyssuhdehäiriö.

#### Aspergerin oireyhtymän diagnoosikriteerit DSM-IV:n mukaan (1994)

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

- B. Rajoittuneita toistuvia tai kaavamaisia käyttäytymistapoja, mielihaluja ja toimintoja, jotka ilmenevät ainakin yhdellä seuraavista tavoista:
- 1) Voimakkuudeltaan tai kohteeltaan epänormaali kiinnostus, joka ilmenee kaavamaisena tai rajoittuneena
  - 2) Ilmeisen itsepintainen kiinnittyminen tiettyihin ei-toiminnallisiin rutiineihin tai rituaaleihin
  - 3) Kaavamaiset ja toistuvat motoriset maneerit (esimerkiksi sormien tai käsien heiluttaminen tai vääntely tai monimuotoiset vartalon liikkeet)
  - 4) Itsepintainen kiinnostus kohteiden osiin
- C. Häiriö aiheuttaa kliinisesti merkittävää haittaa sosiaalisilla, ammatillisilla tai muilla tärkeillä toiminnan alueilla
- D. Kliinisesti merkittävää yleistä kielellisen kehityksen viivästymää ei ole havaittavissa (yksittäisiä sanoja kahteen ikävuoteen mennessä, viestiviä lauseita kolmeen ikävuoteen mennessä)
- E. Ei ole havaittavissa kliinisesti merkittävää viivästymää kognitiivisessa kehityksessä tai ikää vastaavan selviytymistaidon (muun kuin sosiaalisen), sopeutuvan käyttäytymisen ja ympäristöön kohdistuvan uteliaisuuden kehittämisessä lapsuuden aikana
- F. Häiriö ei vastaa muun laaja-alaisen kehityshäiriön tai skitsofrenian kriteerejä.

**Aspergerin oireyhtymän diagnoosikriteerit Szatmarin, Bremnerin ja Nagyn mukaan (1989)**

1. Sosiaalinen eristäytyneisyys (vähintään kaksi seuraavista)
  - a. ei läheisiä ystäviä
  - b. välttelee muita ihmisiä
  - c. ei tunne tarvetta hankkia ystäviä
  - d. erakko
2. Heikentynyt kyky sosiaaliseen vuorovaikutukseen (vähintään yksi seuraavista)
  - a. kääntyy toisten puoleen vain saadakseen omat tarpeensa tyydytetyiksi
  - b. sosiaaliset kontaktinottoyritykset kömpelöitä
  - c. omaehtoisuutta suhtautumisessa samanikäisiin
  - d. vaikeuksia ymmärtää toisten tunteita
  - e. välinpitämättömyyttä toisten tunteista

3. Heikentynyt kyky ei-kielelliseen kommunikaatioon (vähintään yksi seuraavista)

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

4. Poikkeava puhetapa (vähintään yksi seuraavista)

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

5. Ei täytä DSM-III-R:n kriteerejä autismlle

**Aspergerin oireyhtymän diagnoosikriteerit Gillbergin ja Gillbergin mukaan (1989)**

1. Suuria vaikeuksia vastavuoroisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (vähintään kaksi seuraavista)

- a. kyvyttömyyttä kontaktiin samanikäisten kanssa
- b. kontaktit samanikäisiin eivät näytä olevan tärkeitä
- c. kyvyttömyyttä ymmärtää sosiaalisen vuorovaikutuksen viestejä
- d. sosiaalisesti ja emotionaalisesti sopimatonta käytöstä

2. Yksipuolisia, kapea-alaisia kiinnostuksen kohteita (vähintään yksi seuraavista)

- a. jotka syrjäyttävät muut puuhat
- b. joita toistetaan kaavamaisesti
- c. joihin sisältyy ulkoapittua tietoa ilman syvällisempiä merkityksiä

3. Pakonomainen tarve luoda rutiineja ja harrastuksia (vähintään yksi seuraavista)

- a. jotka hallitsevat koko olemassaoloa
- b. joihin pakotetaan muutkin osallistumaan



4. Puheen ja kielen ongelmia (vähintään kolme seuraavista)

- a. puheen kehitys myöhässä
- b. ulkoisesti erinomainen puheilmaisu
- c. muodollinen ja pikkutarkka puhe
- d. omalaatuinen puhemelodia, poikkeava ääni
- e. puutteellinen kyky ymmärtää puhetta, väärinkäsityksiä, jotka liittyvät sanojen kirjaimelliseen ja kuvainnolliseen merkitykseen

5. Ongelmia ei-sanallisessa kommunikaatiossa (vähintään yksi seuraavista)

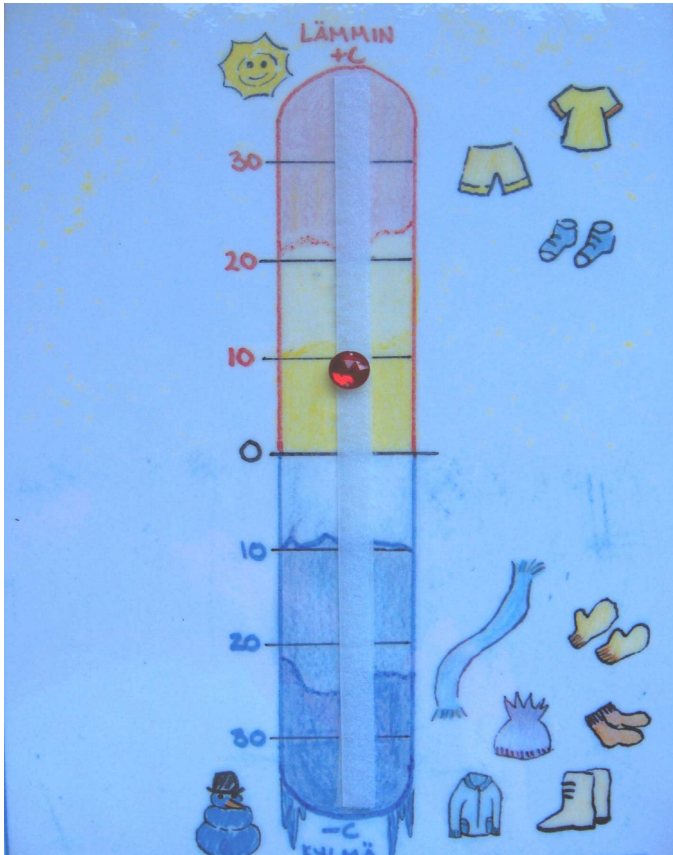
- a. rajoittunut eleiden käyttö
- b. kömpelö kehonkieli
- c. niukat ilmeet
- d. poikkeavat kasvonilmeet
- e. omalaatuinen, tuijottava katse

6. Motorinen kömpelyys

Mahdollisesti huonoja tuloksia neurologisessa tutkimuksessa

(Attwood 2005, 236-242.)

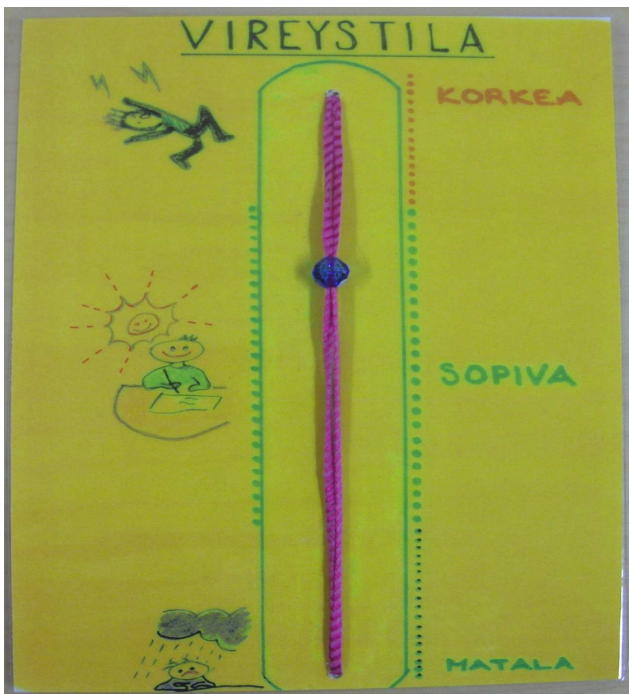
**Liite 2****Liikennemerkkit****Palkkiojärjestelmä**



**Pukeutumisohjelmittari**



**Ruokailuohje**



**Vireystilamittari**

### Liite 3

#### Teemahaastattelun kysymykset

1. Haastateltavan koulutus?
2. Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana / erityisopettajana?
3. Kuinka paljon sinulla on kokemusta Asperger-oppilaasta?
4. Kuinka paljon opiskeluaikanaasi olet saanut tietoa tästä aiheesta?
5. Oletko joutunut hakemaan tietoa lisää? Mistä? Miten? Minkälaista tietoa?
6. Päällimmäinen miete / ajatus Asperger-oppilaasta, mitä sinulle tulee mieleen?
7. Miten Aspergers-oppilas näkyy luokassa?
8. Minkälaisia haasteita sinulla on ollut Asperger-oppilaan kanssa?
9. Miten näistä haasteista on selvitty?
10. Mitä vaikeuksia ja heikkouksia / vahvuuksia koet Asperger- oppilaalla olevan?
11. Mitä muuta haluat vielä sanoa Asperger-oppilaasta?