

Autismi ja ystävät
– Tapaustutkimus autististen lasten ystävyysuhteista

Anni Tuomi
Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikka
Kasvatustieteen laitos
Turun yliopisto
5/2020

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

TUOMI, ANNI: Autismi ja ystävät – Tapaustutkimus autististen lasten
ystävyyssuhteista

Pro gradu -tutkielma 93 s., 7 liitesivua

Eriityispedagogiikka

Toukokuu 2020

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia autististen lasten ystävyyssuhteita tapaustutkimuksena eräästä eteläsuomalaisesta erityisluokasta. Luokka koostui kahdeksasta autistisesta oppilaasta. Tutkimuksessa tutkittiin, millaista ystävyys on selvittämällä erityisesti, millaisia lasten ystävyyssuhteet ovat sekä millaisia haasteita ja vahvuuksia lapsilla on kaverisuhteiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin tutkia, millainen vaikutus kodilla ja koululla on lasten vertaissuhteisiin. Näitä tutkimuskysymyksiä lähdettiin tutkimaan hyödyntäen useita aineistonkeruumenetelmiä kuten havainnointia, haastatteluja ja kyselyä sekä sosiometristä testiä. Aineisto analysoitiin laadullisin menetelmin käyttäen apuna temaattista analyysiä.

Tutkimuksessa huomionarvoista oli, että lapsilla havaittiin yksittäisiä vastavuoroisia ystävyyssuhteita. Ystävyyssuhteet painottuivat kouluun ja lapsilla oli hyvin vähän koulun ulkopuolisia sosiaalisia kontakteja. Lasten ystävinä voitiin pitää luokkatovereiden lisäksi lähinnä lasten perheenjäseniä. Ystävyys näkyi lapsilla erityisesti yhdessä tekemisenä kuten leikkimisenä ja pelaamisena, mutta myös jutusteluna ja huomioimisena sekä hellyytenä. Lasten ystävyyssuhteet olivat määrältään hyvin vähäisiä, mikä sai aikaan yksinäisyyttä. Lasten suurimmat haasteet ystävyydessä olivat toisten ymmärtämisen vaikeus sekä sosiaalinen kuormittuminen. Vahvuuksia olivat puolestaan empaattisuus sekä tunneherkkyys. Aikuisten merkitys lasten ystävyyssuhteille oli suuri, sillä ilman aikuisten aktiivisuutta, eivät lapset tapaa ystäviään koulun ulkopuolella. Koulu ja perhe mahdollistavat kaverien kanssa olemiset sekä kaveritaitojen harjoittelemisen.

Avainsanat: autismi, ystävyys, yksinäisyys, sosiaalinen vuorovaikutus

SISÄLLYSLUETTELO

1.	JOHDANTO	5
2.	VERTAISSUHTEET	7
2.1.	YSTÄVYYS	8
2.1.1.	Ystävyiden merkitys lapsuudessa	9
2.1.2.	Vanhempien vaikutus lasten ystävyssuhteisiin	10
2.1.3.	Sisarukset ystävinä	13
2.2.	YKSIÄISYYS	14
2.2.1.	Yksinäisyyden muodot	17
2.2.2.	Mistä yksinäisyys johtuu?	18
3.	AUTISMIN KIRJO	21
3.1.	DIAGNOSOINTI JA LUOKITTELU	21
3.1.1.	Diagnosoinnin muutos	23
3.1.2.	Autistiset piirteet	24
3.2.	AUTISTI SOSIAALISESSA VUOROVAIKUTUKSESSA	26
3.2.1.	Sosiaalisen vuorovaikutuksen tyyppejä	27
3.2.2.	Ystävät ja yksinäisyys	29
4.	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
4.1.	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
4.2.	TAPAUSTUTKIMUS LAADULLISEN TUTKIMUKSEN MENETELMÄNÄ	31
4.3.	LUOKAN ESITTELY	32
4.4.	AINEISTONKERUU	34
4.4.1.	Havainnointi	36
4.4.2.	Teemahaastattelu ja kysely	37
4.4.3.	Sosiometrinen testi	39
4.5.	AINEISTON ANALYYSI	40
5.	TULOKSET	44
5.1.	LASTEN KUVAUS	45

5.2.	YSTÄVYYS	48
5.2.1.	Kuka on kaveri?	49
5.2.2.	Mitä ystävyys on?	52
5.2.3.	Sosiaalisten kontaktien tärkeys	54
5.3.	YKSINÄISYYS	55
5.3.1.	Kontaktien määrä	56
5.3.2.	Yksin oleminen	58
5.3.3.	Kontaktin hakeminen	59
5.4.	AUTISTI SOSIAALISESSA VUOROVAIKUTUKSESSA	62
5.4.1.	Toisen ymmärtäminen	63
5.4.2.	Empatiakyky ja tunneherkkyys	64
5.4.3.	Sosiaalinen kuormittuminen	67
5.5.	AIKUISTEN MERKITYS	69
5.5.1.	Aikuinen ystävänä	69
5.5.2.	Aikuinen tukena	71
5.5.3.	Aikuinen kaverisuhteiden mahdollistajana ja esteenä	72
5.6.	JOHTOPÄÄTÖKSET	76
6.	POHDINTA	78
6.1.	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	82
6.2.	MAHDOLLISIA JATKOTUTKIMUSAIHEITA	85
7.	LÄHTEET	86
	LIITTEET	94

1. JOHDANTO

Ystävyys on aihe, joka nousee esiin keskustelussa lapsista ja nuorista aina uudelleen ja uudelleen. Viime vuosina on puhuttu paljon lasten ja nuorten syrjäytymisestä sekä yksinäisyydestä. Esimerkiksi suomalainen tutkija Niina Junttila on tehnyt merkittävää tutkimusta lasten yksinäisyyskokemuksista. Yksinäisyyden muotoja on kaksi – sosiaalinen ja emotionaalinen. Yksinäisyys voi olla sosiaalista eristäytymistä muista ja sosiaalisten kontaktien vähäisyyttä tai emotionaalista tunnetta, ettei kukaan ymmärrä. Hyvät ystävät nähdään keinona ehkäistä yksinäisyyden kokemuksia ja syrjäytymistä. (Junttila, 2015.)

Vaikka ystävyuden merkitystä voidaan pitää itsestäänselvyytenäkin, ajatellaan, että joukossamme on ihmisryhmiä, joille ystävyys, sosiaaliset suhteet ja ystävät eivät ole tärkeitä. Kun puhutaan autisteista ja ystävydestä, ensimmäinen ajatus saattaa hyvinkin olla, etteihän autisteilla ole ystäviä. Autistiseen käyttäytymiseen kuuluvatkin haasteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja taidoissa sekä taipumus vetäytyä ja välttää kontaktia. (Esim. Kerola, 2009; Moilanen 2012). Tarkoittaako tämä siltikään, etteivät autistit kaipaisi ystäviä ja sosiaalista vuorovaikutusta?

Tutkimukset ovat osoittaneet, että autismin kirjo koostuu monin eri tavoin sosiaalista vuorovaikutusta ilmentävistä persoonista. Kaikki autistit eivät ole syrjäänvetäytyviä ja ihmisiä vältteleviä, vaan mukaan mahtuu myös aktiivisia ja sosiaalista kontaktia hakevia yksilöitä. (Kangas, Uusiautti & Määttä, 2011; Wing, 1983). Autismista puhuttaessa onkin muistettava, että kyseessä on laaja oireyhtymien kirjo, ja jokainen autisti on oma yksilöllinen persoonansa. Niinpä autisteihin mahtuu mukaan niitä, jotka kaipaavat myös ystäviä.

Autistien ystävyys- ja yksinäisyyskokemuksia on tutkittu vähän, mutta esimerkiksi Attwood (2013), Bauminger & Kasari (2000) ja Locke (2010) ovat tehneet tutkimuksia autististen lasten ystävien kaipuusta. Näissä tutkimuksissa on huomattu etenkin lievästi autististen ja aspergertyyppisten lasten kaipaavan ystäviä. Tutkimuksissa on myös todettu autististen lasten kokevan yksinäisyyttä, sillä ystävien määrää ei ole koettu riittäväksi. Autisteilla nähdäänkin olevan

vähemmän ystäviä kuin tavallisilla lapsilla. (Bauminger & Kasari 2000; Koning & Magill-Evans 2001).

Tutkimus autismista ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta painottuu usein sosiaalisiin taitoihin ja niiden kehittämiseen. Varsinaista ystävyiden tutkimista autismin kirjon sisällä onkin tehty melko vähän. Edellä mainittujen tutkimusten lisäksi esimerkiksi Suomessa aihetta on tutkittu lähinnä pro gradu -tutkimuksissa. Sen sijaan ystävyteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvää tutkimusta on tehty Suomessa 2000-luvulla melko paljon. Esimerkiksi Marita Neitola, Christina Salmivalli ja Kristiina Keltinkangas-Järvinen ovat tehneet useita tutkimuksia lasten sosiaalisista suhteista ja ystävydestä.

Tämän tutkimuksen aiheeksi valitsin autismin omasta henkilökohtaisesta kiinnostuksestani johtuen. Autismi on erityispedagogiikan opinnoissa melko vähälle jäänyt aihepiiri, vaikka esimerkiksi erityisopettaja saattaa kohdata autismin kirjon lapsia työssään. Tulevana erityisopettajana halusinkin perehtyä autismiin tarkemmin tämän tutkimuksen kautta. Aiheen valintaa autismin sisällä mietin pitkään, sillä aiheen tarkka rajaaminen on tutkimuksen teolle tärkeää. Päädyin perehtymään tarkemmin autististen lasten sosiaalisiin suhteisiin ja tarkemmin ottaen ystävyteen, sillä sosiaalinen vuorovaikutus kiinnostaa minua paljon. Ystävyys on tärkeä, mutta vähän tutkittu, teema autismin kirjon parissa, joten päädyin perehtymään aiheeseen enemmän. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus ovat opettajankin näkökulmasta arjen tärkeitä kysymyksiä, jotka vaikuttavat jokapäiväiseen työskentelyyn lasten kanssa. Autistien osalta koinkin mielenkiintoiseksi tutkia, millaista ystävyys näillä lapsilla on.

Menetelmäksi tutkimuksessa valittiin tapaustutkimus, sillä halusin perehtyä ja luoda kuvan ystävydestä yksittäisen tapauksen osalta. Tutkimuksessani tapauksella tarkoitetaan yhtä luokkaa eli kyseessä on monitapaustutkimus. Koska jokainen autisti on oma yksilönsä, koin, että olisi tärkeä tuoda esille näitä yksilöitä laajemman yleistämisen sijaan. Niinpä tutkimuksessa lähdettiin tutkimaan yhtä eteläsuomalaista erityisluokkaa ja sen oppilaiden ystävyyssuhteita. Tutkimuksen menetelmänä käytettiin havainnointia, jolloin pystyttiin näkemään lasten vuorovaikutusta kouluarjessa. Jotta tutkimuksesta saataisiin mahdollisimman monipuolinen, päädyttiin havainnoinnin lisäksi

haastattelemaan luokan opettajaa sekä lasten vanhempia. Osalle vanhemmista tehtiin myös kysely. Näiden menetelmien lisäksi lasten omaa ääntä kuultiin tutkimuksessa sosiometrisen testin avulla.

2. VERTAISUHTEET

Vertaissuhde on kahden vertaisen eli saman ikäisen välinen suhde toisiinsa. Lapsista puhuttaessa vertaisilla tarkoitetaan erityisesti ikätovereita, jotka ovat kehitystasoltaan sekä sosiaalisesti, emotionaalisesti että kognitiivisesti suunnilleen samalla tasolla. Lisäksi vertaissuhteessa olevat lapset ovat tasavertaisessa asemassa toisiinsa nähden. Lasten vertaissuhteissa vertaisilla ei aina välttämättä tarkoiteta täysin saman ikäisiä lapsia, vaan esimerkiksi lasten muodostamat kaveriporukat saattavat koostua hieman eri ikäisistä lapsista. Vertaissuhteita ovat siis kaikki saman ikäluokan lasten väliset vertaissuhteet lukuun ottamatta sisarus- tai sukulaisuussuhteita. (Ladd, 2005; Salmivalli, 2005, 15; Vandell, 2000,).

Vertaissuhteet ovat etenkin lapsille tärkeitä, sillä niissä opitaan ryhmässä toimimista sekä tutustutaan samalla omaan itseensä. Ne muodostavatkin hyvän ympäristön sosialisaatioprosessin sekä sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen. Vertaisten kanssa lapset voivat harjoitella sosiaalisia taitoja ja käyttäytymisen malleja sekä kokea erilaisia tunteita. Lisäksi vertaissuhteet auttavat oman identiteetin ja persoonallisuuden kehityksessä. (Ladd, 2005; Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 184; Salmivalli, 2005,32-33).

Lapsen sosiaalinen ympäristö kasvaa iän myötä ja esimerkiksi koulu, harrastukset ja kerhot lisäävät sosiaalisten kontaktien määrää. Erilaiset vertaisryhmät tulevat aina vain tärkeämmiksi lapsille. Vertaisryhmäksi kutsutaankin useammasta saman ikäisestä lapsesta koostuvaa ryhmää kuten koululuokkaa tai harrastusryhmää. Vertaisryhmien ja -suhteiden merkitys kasvaa lapsen kasvaessa. Solmiakseen ystävyysuhteita, on lasten löydettävä oma paikkansa ja asemansa vertaisryhmässä. Tämä tarkoittaa, että tulee hyväksytyksi toisten lasten silmissä. Omaan asemaan vertaisryhmässä vaikuttavat usein sukupuoli, ulkonäkö, fyysiset taidot sekä poikkeavuus, sillä

lapset hakeutuvat yleensä mieluiten samankaltaistensa seuraan. (Laine, 2005, 13; Neitola, 2011, 20-21; Salmivalli, 2005, 29-31).

2.1. YSTÄVYYS

Ystävyysuhteet ovat vertaissuhteista tärkeimpiä. Ystävyysuhteet on hyvä erottaa muista vertaissuhteista, sillä ne ovat laadullisesti hyvin erilaisia suhteita. Ystävyys onkin emotionaalinen side kahden vertaisen välillä. Ystävyysuhteessa olevat vertaiset ovat toisilleen läheisempiä, ja tähän suhteeseen sitoudutaan eri tavalla kuin muihin vertaissuhteisiin. Lisäksi ystäväysten välillä vallitsee luottamus ja toisilleen uskoudutaan enemmän kuin muille vertaisille. Tärkeintä ystävyudessa kuitenkin on, että se on vastavuoroinen suhde, jossa molemmat kokevat toisen ystäväkseen ja kokevat kiintymystä toiseen. Ystävyysuhteet ovatkin lasten tärkeimpiä vertaissuhteita. (Fine, 1981, 41; Hartup, 1996; Salmivalli, 2005, 35-36; Rubin, Bukowski, Parker, 1998).

Lasten välisen ystävyuden tunnistaa siitä, että nämä viihtyvät keskenään ja haluavat viettää paljon aikaa toistensa kanssa. Ystävät myös osoittavat myönteisiä tunteita toisiaan kohtaan ja puhuvat toisistaan paljon muille. Ystävyys on kumppanuutta, jonka kautta pidetään hauskaa yhdessä sekä saadaan erilaisia virikkeitä arkeen. Lasten ystävyteen kuuluu esimerkiksi leikki, hauskan pitäminen ja huolten jakaminen. Ystävät voivat usein olla luonteeltaan sekä käyttäytymiseltään samankaltaisia ja he ovat usein kiinnostuneita samanlaisista ajatuksista ja esimerkiksi harrastuksista. Ystävyysuhteen kautta lapsi oppii tärkeitä taitoja ongelmanratkaisusta johtamiseen. (Fine, 1981, 47-49; Hartup, 1996, 5; Ikonen 2006, 153; Salmivalli, 2005, 35-36)

Usein lasten ystävyysuhteita tarkastellaan näkökulmasta, onko lapsilla ystäviä. Tämän näkökulman lisäksi olisi tärkeää huomioida myös millaisia lasten ystävät ovat sekä millaista ystävyys on laadultaan. Ystävyden vaikutukset lapsissa vaihtelevat huomattavasti ja siihen vaikuttavat ystävien määrän lisäksi juuri nämä laadulliset näkökulmat. Millainen vaikutus ystävillä lapseen on, riippuu siitä, onko ystävä millainen luonteeltaan tai millaista ystävien välinen vuorovaikutus on. (Hartup, 1996, 2-10). Ystävät voivatkin tukea toisiaan hyvin suorituksiin ja

vaikuttaa toisiinsa positiivisesti elämän valinnoissa. Ystävyys voi kuitenkin olla myös haitallista, jolloin toisesta saadaan huonoja vaikutteita. Laadullisesti hyvällä ystävyydellä on kuitenkin lapsen kehitykselle suuri positiivinen vaikutus, joka kantaa pitkälle elämässä.

2.1.1. Ystävyyden merkitys lapsuudessa

Vertaissuhteiden ja etenkin ystävyyssuhteiden merkitys lapsen kehitykselle on suuri. Kumppanuuden ja hauskanpidon lisäksi yksi ystävyyden keskeisimpiä tehtäviä on sosiaalisen kompetenssin kehittäminen. Näiden suhteiden kautta lapsi voi harjoitella vuorovaikutustaitoja sekä ryhmässä toimimista. Ystävyyssuhteessa lapsi kokee läheisyyttä, saa emotionaalista tukea sekä apua ja neuvoja. Lapsi omaksuu myös vertaisten kautta erilaisia tietoja ja taitoja sekä asenteita, jotka muovaavat hänen sisäisiä mallejaan yhteiskunnasta ja omasta itsestään. (Fine, 1981, 47-48; Saarinen ym., 1991, 184; Salmivalli, 2005, 15- 17, 36)

Ystävyyssuhteet ovat myös tärkeitä lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle. Lapset oppivat sosiaalisesta vuorovaikutuksesta toistensa kanssa toimiessaan. Ystävyyssuhteissa syntyy ristiriitoja, joissa täytyy oppia perustelemaan omaa kantaansa, mikä edistää kognitiivista kehitystä. Ystävyyssuhteet voivat toimia ikään kuin emotionaalisin ja kognitiivisin resursseina. Toisaalta ystävien kautta opitaan sekä itsestä että ympäröivästä maailmasta ja toisista ihmisistä. Ystävyyssuhteet tuottavatkin lapsille mahdollisuuksia kokea läheisyyttä ja luottamusta ja harjoitella näitä taitoja tulevaisuuden ihmissuhteita varten. (Hartup, 1996, 10; Salmivalli, 2005,15-17, 36)

Vertais- ja ystävyyssuhteiden merkitys korostuu lapsen kasvaessa ja niiden merkitys muuttuu lapsuuden ja nuoruuden eri ikävaiheissa. Ystävyydelle voidaan asettaa myös erilaisia tehtäviä näihin eri vaiheisiin. Alle kouluikäisten lasten ystävyydessä yhteisten leikkien mukavuus on tärkeintä. Lapset pitävät ystävinään sellaisia lapsia, jotka tykkäävät leikkiä samoja leikkejä ja joiden kanssa on kivaa. Tässä vaiheessa ystävyyssuhteessa lapsi oppii emotioiden

säätelyä ja oman vuoron odottamista sekä vuoron antamista toiselle. (Salmivalli, 2005, 36-37)

Keskilapsuuden aikaiset ystävyysuhteet puolestaan opettavat erityisesti käyttäytymisen normistoa. Pukeutuminen, kieli ja käyttäytyminen ovat asioita, joista tämän ikäiset lapset ovat tarkkoja ja näihin keskitytäänkin, kun mietitään millaisen kuvan antaa itsestään ystävilleen. Nuoruudessa ystävyys saa syvällisemmän merkityksen, kun ystävästä tulee läheisempiä ja heille jaetaan salaisuuksia. Lisäksi oman itsen tutkiskelu yhdessä ystävänsä kanssa on olennainen osa nuoruusvuosien ystävyyttä. (Salmivalli, 2005, 36-37).

Kun puhutaan ystävyysuhteiden merkityksestä lapsen hyvinvointiin ja kehitykseen, on tärkeää huomioida etenkin ystävyysuhteiden laatu. Ystävyysuhteiden laatuun vaikuttavat mm. kumppanuuden ja tuen sekä konfliktien määrä. Ystävyysuhteiden määrää enemmän positiivisia vaikutuksia on laadullisesti hyvillä ystävyysuhteilla. Ne ehkäisevät kiusaamista, ja yksinäisyyden tunnetta sekä lisäävät kouluun sopeutumista. (Locke, Ishijima, Kasari & London, 2010, 75.) Ystävyysuhteiden on tutkittu myös suojaavan lasta emotionaalisesti negatiivisilta kokemuksilta sekä torjuttuksi ja kiusatuksi tulemiselta (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski 1999).

Ystävyys näyttäytyy erilaisena eri elämänvaiheissa. Lapsen kehittyessä nuoreksi ja aikuiseksi ystävyysuhteiden merkitys muuttuu. Ystävät valitaan eri tavoin, sillä ensin tärkeää on vain yhteinen leikki, kun taas myöhemmin nuoruusiässä yhteenkuuluvuuden tunne ja emotionaalinen yhteys muuttuvat tärkeämmiksi. Nämä eri vaiheet kasvattavat lasta kohti aikuisikää ja sen sosiaalisia haasteita, ja tarjoavat samalla voimavaroja, joilla sietää lapsuuden ja nuoruuden haastaviakin hetkiä. Ystävät suojaavat ja helpottavat, kun elämä tuntuu muuten kurjalta ja vaikealta.

2.1.2. Vanhempien vaikutus lasten ystävyysuhteisiin

Vertaissuhteiden näkökulmasta lasten vanhemmilla on suuri merkitys niiden syntymiseen ja ylläpitämiseen. Vanhemmat säätelevät omalla toiminnallaan ja

päätöksillään lasten suhteita ja vuorovaikutusta. Vanhemmat voivat vaikuttaa lasten sosialisoitumiseen niin epäsuorasti kuin suoraan. (Ladd & Pettit, 2002, 286; Putallaz & Heflin 1990, 212–213). Neitolan (2011) tutkimuksessa todettiin kuitenkin, että vanhemmat eivät useinkaan miellä heidän toimintansa olevan erityisen merkityksellistä lasten sosiaalisen kompetenssin ja kaverisuhteiden kehittymisen kannalta, vaikka tutkimuksen mukaan vanhemmat vaikuttivat merkittävästi lasten sosiaaliseen vuorovaikutukseen niin suoraan kuin epäsuorasti. (Neitola, 2011, 216).

Epäsuorasti vanhemmat vaikuttavat valinnoillaan perheen asuinpaikasta, lasten koulu- ja päiväkotipaikoista sekä harrastuksista. Nämä valinnat muokkaavat lapsen sosiaalista ympäristöä ja vaikuttavat tämän mahdollisuuksiin luoda ystävyysuhteita. Esimerkiksi turvallisissa asuinympäristöissä lapsilla on paremmat mahdollisuudet tavata muita lapsia muodostaa varhaisia ystävyysuhteita. Vanhempien luoma sosiaalinen ympäristö vaikuttaa myös lasten kykyyn luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. (Ladd & Pettit, 2002, 286-288, 299). Vanhempien omat ystävyysuhteet toimivat myös esimerkkinä lapsille, miten toimia toisten ihmisten seurassa. Myös vanhempien ystäväpiirin lapset saattavat muodostaa ystävyysuhteita keskenään. (Parke ym., 2004, 163-165). Vanhemmat näyttävät lapsilleen esimerkkiä elämän eri osa-alueilla, eikä ystävyys tai sosiaalinen vuorovaikutus ole tähän poikkeus. Lapset omaksuvatkin usein vanhemmiltaan tapoja olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, mutta vanhempien omat ystävyysuhteet näyttävät myös esimerkkiä lapsille siitä, millaista ystävyys on.

Vanhemmalla on myös suoraan hyvin vahva vaikutus lasten ystävyysuhteisiin monin eri tavoin. Vanhemmat voivat toimia välittäjänä lasten ystävyysuhteissa järjestämällä lapsille mahdollisuuksia tavata toisia lapsia. Vanhemmat voivat esimerkiksi järjestää lapsille leikitapaamisia sekä opettaa ja ohjata, miten ja millaista lasten välinen ystävyys tulisi olla. Välittäjänä toimiva vanhempi voivat itse järjestää lasten tapaamisia esimerkiksi kodissaan tai mahdollistaa lasten osallistumisen muiden vanhempien tai esimerkiksi järjestöjen järjestämiin tapaamisiin. (Ladd & Pettit, 2002, 288-290).

Kolmas vaikutustapa lasten ystävyys-suhteisiin on vanhempien toteuttama tarkkailu. Tällaista ystävyys-suhteiden tarkkailua on perinteisesti kolme tapaa, joita ovat osallistuva, ohjaava ja valvova tarkkaileminen. Osallistuvalla tarkkailemisella tarkoitetaan sitä, että vanhempi voi olla mukana lasten yhteisessä leikissä seuraten ja tarvittaessa auttaen ja neuvoen. Tällaista tapaa on kannattavaa hyödyntää etenkin pienten lasten kanssa, kun sosiaalinen vuorovaikutus on vielä vierasta. Tällöin lapsi saattaa tarvita vanhemman apua vuorovaikutuksen ylläpitämisessä, jolloin leikissä mukana oleva vanhempi voi auttaa lasta ohjaamalla ja neuvomalla leikin välityksellä. Ohjaavaa tarkkailua toteuttava vanhempi puolestaan seuraa sivusta lasten leikkiä ja antaa sivusta neuvoja ja ohjeita lasten toimintaan. Valvovalla tarkkailemisella sen sijaan tarkoitetaan etenkin vanhempien lasten kanssa noudatettavaa tapaa, jolloin vanhemmat eivät varsinaisesti osallistu lasten suhteisiin. Vanhemmat seuraavat etäältä lasten suhteiden kehitystä, ja heille tärkeintä on tietää, missä lapset ovat ja mitä he tekevät. (Ladd & Pettit, 2002, 290-292).

Vanhemmat osallistuvat lasten ystävyys-suhteisiin myös silloin, kun ystävät eivät ole läsnä. Viimeisenä suorana tapana vaikuttaa lasten ystävyys-suhteisiin onkin vanhemman toimiminen neuvonantajana ja konsulttina. Lapset ja vanhemmat käyvät keskusteluja ystävyteen liittyen esimerkiksi koulun jälkeen ja iltaisin. Näissä tilanteissa vanhemmilla on mahdollisuus auttaa ja neuvoa lapsiaan ystävyys-suhteisiin liittyvissä kysymyksissä ja ongelmassa. Vanhemmilla on siis lukuisia keinoja vaikuttaa lastensa ystävyys-suhteisiin, mutta vanhempien välillä on suuriakin eroja siinä, miten näitä keinoja hyödynnetään ja kuinka paljon. (Ladd & Pettit, 2002, 292-294).

Vanhempien tehtävänä olisikin muodostaa sopiva yhdistelmä näitä vaikuttamisen muotoja, joilla tukea lapsen sosiaalista kehitystä sekä ystävyys-suhteita. Vanhempien olisi hyvä olla tietoisia omasta vaikutuksestaan lapsen sosiaalisiin suhteisiin, oli sitten kyse suorasta tai epäsuorasta vaikutuksesta. Erilaiset vaikuttamisen mallit saavat myös erilaisen merkityksen lapsen kehittyessä. Pieni lapsi tarvitsee vanhemman tukea sosiaalisissa suhteissaan eri tavoin kuin murrosikäinen nuori. Lapsi muuttuu vuosien varrella, joten myös vanhemman on muutettava tapojaan tukea lastaan tämän sosiaalisessa kehityksessä.

2.1.3. Sisarukset ystävinä

Vanhempien ohella lasten sisarukset tuovat oman merkityksensä lasten sosiaaliin suhteisiin ja ystävyYTEEN. Sisarusten kanssa lapset viettävät enemmän aikaa kuin esimerkiksi ystäviensä tai vanhempiensa kanssa. Sisarusten ajatellaan usein olevan toisilleen kuin ystäviä tai kavereita. Sisarussuhteita ei kuitenkaan lasketa vertais- tai kaverisuhteiksi, vaikka niillä onkin paljon yhteisiä piirteitä. (Dunn, 2006, 310,320; Salmivalli, 2005, 32-33).

Sekä sisarus- että kaverisuhteet ovat lapsille läheisiä ja vastavuoroisia suhteita, joissa voi harjoitella vuorovaikutusta. Ystävyys perustuu luottamukselle, sitoutumiselle ja tuelle, kun taas monet sisarukset eivät koe välttämättä näitä tunteita toisiaan kohtaan. Lisäksi kaverisuhteet ovat usein vastavuoroisempia ja tasavertaisempia kuin sisarussuhteet. Kaverisuhteet perustuvat kuitenkin vapaaehtoisuudelle, kun taas sisaruksia ei ole mahdollista valita. Kaverisuhteiden ylläpitäminen vaatii toisten huomioimista, neuvottelutaitoja sekä yhteistyötä, kun taas sisarussuhde pysyy ilman kyseisten taitojen hyödyntämistä. Sisarussuhteet kuitenkin voivat kehittää näitä taitoja, ja lapsuudessa sisarusten välisen vuorovaikutuksen onkin tutkittu vaikuttavan lapsen ymmärrykseen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. (Dunn, 2006, 319; Volling, Youngblade & Blesky, 1997, 102, 108-109).

Sisarussuhteessa sekä positiiviset että negatiiviset tunteet ovat jatkuvasti läsnä. Sisarussuhde on niin läheinen, että kiusoittelu ja muu negatiivinen käytös on helppoa toteuttaa. Etenkin isosisarukset saattavat kiusata ja dominoida nuorempia sisaruksiaan, kun taas kavereiden kanssa vastaavaa toimintaa ei tapahdu. Sisarusten välillä saattaa vallita myös iän mukana tuleva hierarkia, jolloin isosisarukset pitävät yllä suurempaa valtaa. Kuitenkin nämä ovat hyvin yksilöllisiä ominaisuuksia ja jokainen sisaruspari käyttäytyy omalla tavallaan. Sisaruksia kohtaan tunteet ovat usein hyvin vahvoja niin negatiivisesti kuin positiivisesti. Läheisessä suhteessa olevien sisarusten kesken vahvan empatian osoittaminen voi myös olla helpompaa. Sisarukset voivatkin toimia tärkeänä tukena stressaavissa elämäntilanteissa. (Dunn, 2006, 310, 318; Volling ym., 1997, 107-108).

Kavereihin lapsilla yleensä on positiivisempi suhtautuminen ja enemmän myönteisiä tunteita kuin sisaruksiin. Etenkin isosisarukset suhtautuvat kavereihin positiivisemmin kuin sisaruksiinsa. Syynä usein tähän on se, että näissä suhteissa on erilaiset tavoitteet ja säännöt. Kaverisuhteet vaativat vaivaa niiden olemassaolon ylläpitämiseen ja konfliktitilanteissa vaaditaan neuvottelutaitoja sekä diplomaattista käyttäytymistä. Sisarusuhde taas perustuu perhesiteeseen, joka ei vaadi samanlaista positiivista ylläpitämistä. Sisarukset puolestaan riitelevät usein omistamistaan tavaroista tai vanhempien huomiosta. Jatkuvat konfliktit voivat aiheuttaa enemmän negatiivisia tunteita. Kavereiden väliset suhteet ovat vastavuoroisempia sekä niillä on positiivisempi vaikutus kuin sisarusuhteilla. Lapset voivat kuitenkin kompensoida ystävien puutetta tai laadullisesti huonoja ystävyysuhteita läheisillä sisarusuhteillaan ja toisinpäin. (Volling ym., 1997, 102, 107-109).

Sisarussuhteet eivät korvaa ystäviä, vaikka ne voivatkin kompensoida ystävien vähäisyyttä. Molemmat suhteet ovat lapsen kehitykselle kuitenkin merkityksellisiä, sillä niissä lapsi kohtaa erilaisia sosiaalisia haasteita, jotka kehittävät taitoja kommunikoida ja toimia erilaisten persoonien kanssa. Aikuisuudessa on tärkeää tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, vaikka välillä suhteet olisivatkin hankalia. Ystävyys- ja sisarusuhteet opettavat juuri tällaista monimuotoisissa suhteissa toimimista. Lapsi on itse valinnut ystävänsä ja tahtoo varmastikin pysyä väleissä näiden kanssa. Sisarusten kanssa on kuitenkin pystyttävä pysymään väleissä, vaikka he kuinka ärsyttäviä olisivatkin. Tämä onkin hyvää harjoitusta lapselle tulevaisuutta varten.

2.2. YKSINÄISYYS

Yksinäisyys on ilmiö ja tunne, joka esiintyy maailmanlaajuisesti, ja jota jokainen ihminen tuntee todennäköisesti jossain vaiheessa elämäänsä. Yksinäisyydellä tarkoitetaan subjektiivisesti koettua tyytymättömyyden tunnetta omiin sosiaalisiin suhteisiin tai niiden puutteeseen. Tällainen yksinäisyyden tuottama negatiivinen olotila voi syntyä, kun ihmisen toiveet ihmissuhteiden laadusta tai määrästä eivät kohtaa todellisuutta. Odotukset voivat muodostua aiemmista kokemuksista, muiden ihmisten tai esimerkiksi median luomista käsityksistä siitä, millaisia

ihmissuhteiden tulisi olla. Ihmisellä on tapana tiedostamattaan verrata omaa elämäänsä ympäröiviin odotuksiin ja käsityksiin myös ihmissuhteiden osalta. Jos oma todellisuus ihmissuhteiden määrästä tai laadusta ei vastaa toiveita ja odotuksia, ihminen kokee tyytymättömyyttä, joka näkyy yksinäisyytenä. (Junttila, 2015, 13-15; Laine, 2005, 163; Parkhurst & Hopmeyer, 1999, 57; Weiss, 1973, 33, 76-81).

Yksinäisyyden termin määrittelyssä voidaan nostaa esiin kolme kohtaa, jotka yhdistävät eri tieteenalojen tutkijoiden korostamia teemoja yksinäisyyden määrittelyssä. Ensimmäisenä tekijänä määritellään, että yksinäisyys on subjektiivinen kokemus, sillä kaikki ihmiset eivät koe yksinäisyyttä samanlaisessa sosiaalisessa tilanteessa. Yksinäisyyttä myös pidetään melko riippumattomana tuntemuksena todellisuudesta, sillä ihminen voi kokea yksinäisyyttä olematta edes yksin tai ihminen ei välttämättä koe yksinäisyyttä ollessaan yksin. Viimeisenä huomiona yksinäisyydestä on muistettava, että yksinäisyys tuntuu aina epämiellyttävältä ja ahdistavalta. Näin ollen yksinoleminen ei ole yksinäisyyttä, jollei se herätä negatiivisia tunteita. Junttila (2015) lisää tähän määrittelyyn myös neljännen aspektin, jonka mukaan ihminen kokee joko määrällistä tai laadullista puutetta ihmissuhteista kokiessaan yksinäisyyttä. Myös molemmat määrällinen ja laadullinen tunne voivat olla saman aikaisia. (Junttila, 2015, 17-18; Laine, 2005, 160-161).

Yksinäisyyden määrittelyssä onkin siis tärkeää eritellä yksinäisyyden tunne ja yksin oleminen. Yksin oleminen on fyysistä erillisyyttä, kun taas yksinäisyydellä tarkoitetaan psyykkistä erillisyyden tunnetta. Yksinäisyys tuottaa pahaa oloa, kun ei tunne kuuluvansa joukkoon tai löytävänsä ihmistä, joka olisi samalla "aaltopituudella". Yksinoleminen ei välttämättä aiheuta samanlaista tunnetta, jos se on itse valittua ja toivottua. Yksin ollessaan ei siis välttämättä ole yksinäinen, mutta myös porukassa voi tuntea olonsa yksinäiseksi, mikä tekee yksinäisyyden tunnistamisesta haasteellista. Yksinäisyyden ero yksinolosta nauttimiseen näkyy usein parhaiten nonverbaalisessa viestinnässä kuten ilmeissä ja eleissä. Yksin oleminen voi puolestaan olla lapsen kehitykselle hyödyllistä, kunhan se tapahtuu turvallisesti ja aikuisen kuuloetäisyydellä. (Junttila 2015, 18-20; Laine, 2005, 162; Pulkkinen, 2002, 113). Osa ihmisistä nauttii yksin olemisesta, kun taas toiselle lyhytkin yksin oleminen tuntuu raastavalta. Sama ihminen voi kuitenkin kaivata

yksinoloa ja tuntee itsensä toisessa hetkessä yksinäiseksi. Merkityksellistä onkin, onko yksinoleminen toivottua ja itse valittua vai olosuhteiden pakottama tila. Siihen, millaisia vaikutuksia yksin olemisella on, vaikuttaakin merkittävästi se, miten yksinäisyys koetaan.

Yksinäisyyttä esiintyy kaiken ikäisillä niin lapsista aikuisiin. Lapsen ja aikuisen yksinäisyys eroavat yksityiskohdiltaan toisistaan, mutta kyse on samanlaisesta yksinäisyyden kokemuksesta. Yksinäisyys voi tuntua niin aikuisella kuin lapsellakin ahdistavalta, omanarvontunteen heikkenemiseltä. Lasten yksinäisyyteen on tutkittu liittyvän yleensä toisten vertaisten hyljeksintää, aggressiivisuutta, ujoutta ja häiritsevää käyttäytymistä (Rotenberg, 1999, 4). Suomessa kouluikäisistä lapsista ja nuorista 10-20% kokee yksinäisyyttä lyhyt- tai pitkäaikaisesti (Junttila, 2015, 29). Tutkimusten mukaan jopa 45% lapsista kokee jonkin verran lievempää yksinäisyyttä kouluvuosiensa aikana (Laine, 2005, 166).

Yksinäisyys on hyvin subjektiivinen kokemus ja sen merkitys ihmisille vaihtelee. Toinen voi kokea yksinäisyyden pienenä harmina, kun taas toiselle se voi olla koko elämää haittaava ja pilaava kokemus. Yksinäisyys voi aiheuttaa negatiivisia tunteita surusta ja pelosta syyllisyyteen. (Nevalainen, 2009, 21-22). Yksinäisyys on usein hyvin pitkäaikainen, ellei jopa pysyvä olotila. Yksinäisyys voi aiheuttaa kehän, jossa negatiiviset tunteet itseä ja muita kohtaan, huono itsetunto sekä heikot sosiaaliset taidot ja muiden negatiiviset kokemukset ja näkemykset itsestä kasvattavat ja lisäävät toinen toistaan. Tällaisesta yksinäisyyden kehästä on vaikea päästä eroon. (Junttila, 2015, 79).

Pitkäaikaiseen yksinäisyyteen liittyy usein ahdistuneisuutta, sosiaalista pelkoa, masennusta ja eristäytymistä. Lisäksi yksinäisyys vaikuttaa lapsen sosiaaliseen kehitykseen ja kykyyn sopeutua sosiaaliseen ympäristöön, mikä saattaa aiheuttaa mm. ujoutta, alistuvuutta ja syrjään vetäytymistä. Lapsena koettu yksinäisyys saattaa haitata lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä ja johtaa ongelmiin myös aikuisiällä, kuten masennukseen ja ahdistukseen sekä heikkoon itsetuntoon. Pitkään jatkunut yksinäisyys voi myös lisätä syrjäytymisen riskiä. (Cassidy & Berlin, 1999; Hay, Payne & Chadwick, 2004; Junttila, 2015, 135-137, Parkhurst & Hopmeyer, 1999).

2.2.1. Yksinäisyyden muodot

Yksinäisyydestä puhuttaessa on tärkeää erotella sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys. Edellä mainittiin yksinäisyyden tunteen johtuvan sosiaalisten suhteiden määrän tai laadun puutteesta. Määrällisellä puutteella tarkoitetaan ihmissuhteiden vähäisyyttä eli sitä, ettei ihmissuhteita tai ystävyysuhteita ole odotuksiin nähden riittävästi. Tällöin puhutaan sosiaalisesta yksinäisyydestä. Laadun puutteella puolestaan tarkoitetaan, ettei ole olemassa sellaisia ystävyysuhteita, joita ihminen itselleen haluaisi. Ihmissuhteen on oltava toivottu, jotta voi tuntea läheisyyttä ja ystävyyttä. Kun ihminen kokee ihmissuhteissaan tällaista laadun puutetta, voidaan puhua emotionaalisesta yksinäisyydestä. (Junttila, 2015, 17, 29-30; Weiss, 1973, 89-90, 145).

Emotionaalista ja sosiaalista yksinäisyyden kokemusta voidaan pitää toisistaan riippumattomina, sillä ne perustuvat erilaisiin syihin. Tästä huolimatta yksinäisyyden kokemus voi olla hyvinkin samankaltainen sosiaalisessa ja emotionaalisessa yksinäisyydessä. Nämä yksinäisyyden osa-alueet kulkevat kuitenkin käsi kädessä, sillä ihminen, jolla ei ole riittävästi sosiaalisia suhteita voi myös tuntea emotionaalista yksinäisyyttä. Tämä tarkoittaa, ettei ihmisellä ole riittävästi sosiaalisia suhteita eikä läheisiä ystävyysuhteita. (Junttila, 2015, 29-34; Laine, 2005, 162-163)

Sosiaalisessa yksinäisyydessä ihminen kokee tyytymättömyyttä joko olemassa oleviin verkostoihinsa tai häneltä puuttuvat kokonaan hyvät kaveriverkostot. Sosiaalisesta yksinäisyydestä kärsivä kokee ulkopuolisuuden tunnetta vertaisryhmistään, eikä hänellä ole sellaisia läheisiä ihmisiä, joiden kanssa viettää aikaa. Esimerkiksi lapsista ja nuorista puhuttaessa nuori jää oman ikäisten kaveriporukoiden ulkopuolelle, eikä hänellä ole vertaisryhmiä, joissa kasvaa ja kehittyä sekä oppia ympäröivän maailman asenteita, tapoja ym. (Junttila, 2015, 29-34; Laine, 2005, 162)

Läheinen kiintymyssuhde toiseen ihmiseen nähdään ihmisen perustarpeena. Emotionaalista yksinäisyyttä kokevalta puuttuu tällainen läheinen ystävyysuhde, tai ihminen kokee tyytymättömyyttä olemassa oleviin suhteisiinsa. Ihminen kaipaa sellaista suhdetta, jossa toinen ymmärtää ja kuuntelee sekä on

emotionaalisesti läsnä. Tällainen tarve korostuu etenkin alakouluikäisillä tytöillä, vaikka etenkin suomalaiset pojat ja miehet kokevat tyttöjä ja naisia enemmän emotionaalista yksinäisyyttä. (Junttila, 2015, 30-41; Laine, 2005, 162; Qualter & Munn 2002, 233)

Emotionaalinen ja sosiaalinen yksinäisyys eivät siis ole toisiaan poissulkevia, vaikka yksinäisyyden tunne ei vaadi näiden molempien muotojen olemassaoloa. Yksinäinen voi olla, koska ei ole riittävästi ystävyysuhteita tai ne eivät ole laadultaan riittävän hyviä. Sekä sosiaalista että emotionaalista yksinäisyyttä kokevalla ihmisellä ei puolestaan ole välttämättä lainkaan ystäviä.

Lapsilla yksinäisyys on usein ensin fyysisten kontaktien puuttumista, mutta jo alle 3-vuotiaakin lapsi voi kokea sosiaalista yksinäisyyttä. Pienet lapset ja vauvat eivät kykene sanallistamaan yksinäisyyden tunnetta, mutta esimerkiksi lasten ilmeistä ja itkusta on päätelty, että he kokevat yksinäisyyden tunnetta yksin jäätyään. Varhaisen lapsuusiän yksinäisyyden tunteen ollessa enemmän fyysisen kontaktin ja läheisyyden puutetta, iän lisääntyessä ihminen kokee yksinäisyyttä sosiaalisen ja psyykkisen eristäytymisen tai yksin jäämisen vuoksi. (Laine, 2005, 165-166; Parkhurst & Hopmeyer, 1999, 63-64, 79).

2.2.2. Mistä yksinäisyys johtuu?

Yksinäisyyden tunteen syntymiseen voivat vaikuttaa lukuisat asiat niin fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista tekijöistä ja ympäristön vaikutuksiin. Tärkeänä tekijänä yksinäisyyden syntymiselle on kontekstiin sopimattomuus. Yksinäisyyttä kokeva henkilö ei sovi ympäröivän kontekstinsa asettamien arvojen ja vaatimusten kenttään, vaan erottuu esimerkiksi omilla taidoillaan, ominaisuuksillaan tai toiminnallaan. Yksinäisyyttä aiheuttavia ulkoisia tekijöitä ovat esimerkiksi erilaiset tilannetekijät kuten muuttaminen toiselle paikkakunnalle ja sosiaalinen maine. Henkilön erilaisuus esimerkiksi ulkoisesti sekä etenkin oma erilaisuuden kokemus ovat usein yksinäisyyden taustalla. (Junttila, 2015, 120-125). Yksinäinen poikkeakin usein jollain tavoin ympäröivästä sosiaalisesta piiristään, minkä vuoksi yhteenkuuluvuutta on vaikea rakentaa.

Varhaisten kiintymyssuhteiden ajatellaan vaikuttavan ihmisen kykyyn luoda läheisiä ystävyssuhteita. Niinpä esimerkiksi arvottomuuden tunne lapsuuden kielteisistä kiintymyssuhdekokemuksista johtuen voi hankaloittaa ihmissuhteiden muodostamista ja johtaa yksinäisyyden kokemukseen. Myös minäkäsitys on usein taustalla yksinäisyyskokemuksissa. Jos ihminen kokee ristiriidan sosiaalisten suhteiden osalta ihanneminän ja todellisuuden välillä, saattaa hän kokea yksinäisyyttä. Ihmisen asettama ihanne ja toive ystävyssuhteista ja niiden määrästä ei vastaa todellisuutta, jolloin koetaan tyytymättömyyttä ja yksinäisyyttä. Lisäksi alhaisen itsearvostuksen tunne saattaa ajaa ihmisen käyttäytymään epäsoveliaasti, mikä puolestaan voi lisätä yksinäisyyden tunnetta. (Junttila, 2015, 120-128; Laine, 2005, 167-168).

Yhtenä merkittävimmistä yksinäisyyteen vaikuttavista tekijöistä voidaan pitää sosiaalista kompetenssia. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan ihmisen sosiaalista kyvykkyyttä ja pystyvyyttä sekä hyviä sosiaalisia kognitioita. Näiden lisäksi ihminen kykenee tarkkailemaan, säätelemään ja ohjailemaan omaa toimintaansa. Sosiaalinen kompetenssi jaetaan usein kahteen käyttäytymisen osa-alueeseen eli prososiaaliseen ja antisosiaaliseen. Prososiaalisuudeksi mielletään esimerkiksi hyvät sosiaaliset taidot ja empatiakyky, kun taas antisosiaalisena pidetään esimerkiksi impulsiivisuutta ja aggressiivisuutta. (Howes & James, 2002; Junttila, 2015, 158,160-163)

Sosiaalisesti kompetentit lapset ja nuoret kykenevät luomaan ja ylläpitämään ystävyssuhteita ja heillä on taitoa tutustua uusiin ihmisiin sekä luoda positiivinen kuva itsestään muille ihmisille. Sosiaalisesti kompetentti tuntee empatiaa muita kohtaan ja kykenee hallitsemaan omia negatiivisia tunteuksiaan ja muita häiritsevää käyttäytymistä. Heikon sosiaalisen kompetenssin omaava henkilö taas kokee usein jäävänsä kaveriporukoiden ulkopuolelle. Sosiaalinen kompetenssi ei kuitenkaan ole tae siitä, ettei voisi kokea yksinäisyyttä. Sosiaalisesti kompetentilla voi olla haasteena löytää esimerkiksi samalla aaltopituudella olevia ystäviä ja kokee siksi ulkopuolisuutta. (Junttila, 2015, 158-159; Ladd, 2005).

Sosiaaliset taidot ovat yksinäisyyden kannalta yksi tärkeimpiä sosiaalisen kompetenssin osa-alueita. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan käyttäytymisen

muotoja, jotka auttavat selviytymään menestyksekkäästi vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa sisältävissä tilanteissa. Keskeistä on, että ihminen kykenee olemaan luontevasti yhteydessä toisten ihmisten kanssa sekä ylläpitämään normaalia keskustelua heidän kanssaan. Sosiaalisesti taitava osaa hyödyntää erilaisia sosiaalisia toimintamalleja ja kykenee ratkaisemaan sosiaalisia ongelmia rakentavasti sekä yleisesti hyväksytyllä tavalla. Sosiaalisesti taitava lapsi myös kykenee ilmaisemaan tunteitaan sujuvasti eikä herätä toiminnallaan huomiota. Usein vasta sosiaalisten taitojen puute herättääkin huomion. On tärkeää muistaa, että sosiaaliset taidot ovat opittuja taitoja, joihin kuitenkin synnynnäinen temperamentti voi vaikuttaa. (Keltinkangas-Järvinen, 2010, 18-22; Junttila, 2015, 161; Laine, 2005, 115-116, 168).

Yksinäisyyttä kokevilla onkin usein heikommat sosiaaliset taidot. Tällä tarkoitetaan, että heillä on haasteita sosiaalisten suhteiden ja kontaktien luomisessa ja ylläpitämisessä sekä sosiaalisten roolien ja käyttäytymismallien ymmärtämisessä. Sosiaalisten taitojen puutetta tai heikkoutta voidaan pitää sekä yksinäisyyden syynä että seurauksena. Sosiaalisten taitojen puute tai heikkous vahvistaa yksinäisyyden tunnetta, sillä toisista ihmisistä erillään oleminen tai kontaktien välttäminen sekä negatiiviset tuntemukset toisia ihmisiä kohtaan lisäävät ja synnyttävät yksinäisyyden tunnetta. Yksinäisyyttä kokevat ovatkin usein myös syrjäänvetäytyviä ja ujoja sekä käyttäytyvät usein yksinäisyyttä ylläpitävin tavoin kuten aggressiivisesti ja kielteisesti muita kohtaan. (Junttila, 2015, 79-80, 158-163; Laine, 2005, 168-170).

Yksinäisyyden tunteen syntyymiseen voivat vaikuttaa ulkoiset tekijät, joille ihminen ei itse mahda mitään. Omasta ympäristöstään voi olla vaikea löytää ihmisiä, joiden kanssa löytyisi yhteisiä kiinnostuksen kohteita tai samanlainen arvomaailma. Toisaalta ihminen voi omalla käyttäytymisellään vaikuttaa myös siihen, miten helppoa ystävien saaminen on. Sosiaalinen kompetenssi ja hyvät sosiaaliset taidot auttavat ystävien saamisessa, kun taas haasteet näissä taidoissa voivat edesauttaa yksinäisyyttä.

3. AUTISMIN KIRJO

Autismilla tarkoitetaan laaja-alaista neurologista kehityshäiriötä. Autismista yleisesti käytetään termiä autismin kirjo, sillä se on oireyhtymä, joka lukee mukaansa useita erilaisia autistista käyttäytymistä sisältäviä kehityshäiriöitä. Näitä kaikkia yhdistää sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä kommunikaation haasteet, aistiherkkyydet sekä omalaatuiset käyttäytymismallit, mutta ne eroavat toisistaan älyllisen sekä toiminnallisen tason ja kapasiteetin perusteella. Uudemman luokittelun mukaan voidaan myös puhua pelkästään autismikirjon häiriöstä, jossa nämä oireyhtymän alaiset kehityshäiriöt on luokiteltu yhtenä autistista käyttäytymistä sisältävänä kehityshäiriönä. (Kerola, 2003, 168; Raaska & Vanhala, 2020, 964).

Autismi on pysyvä laaja-alainen häiriö, eikä siihen ole olemassa parantavaa hoitokeinoa. Autismiin varhaisesta diagnosoinnista on kuitenkin hyötyä, sillä kuntoutuksella voidaan vaikuttaa lapsen sosiaaliseen toimintakykyyn sekä lieventää oireita, mikä voi parantaa lapsen selviytymistä arjesta. (Koskentausta ym., 2013). Varhaisen diagnosoinnin ja kuntoutuksen aloittamisen nähdään oleva hyödyllistä lapsen hermoston muovautuvuuden vuoksi (Rogers ym., 2014) ja sillä voidaan vaikuttaa erityisesti lasten sosiaalisiin taitoihin (Seltzer ym., 2003) sekä ei-toivotun käyttäytymisen vähenemiseen (Corsello, 2005).

3.1. DIAGNOSOINTI JA LUOKITTELU

Autismikirjon häiriö on kehityksellinen oireyhtymä, jonka tausta on vahvasti neurobiologinen sekä geneettinen. Se ilmenee erityisesti käyttäytymisessä, minkä vuoksi myös sen diagnosointi perustuu käyttäytymisen arviointiin. Autismin kirjo -käsite kuvaa oireyhtymää, sillä se on hyvin kirjava ja moniulotteinen syndrooma. Autisteista osa on älykkyyden ja kehitystason mukaisesti vaikeammin kehitysvammaisia, kun taas osa huippulahjakkaita ja älykkäitä. (Ikonen & Suomi, 2005, 63; Kerola, 2009, 23-28; Weiss ym., 2009).

Perinteisesti autismin kirjon on laskettu koostuvan erilaisista kehityshäiriöistä, jotka poikkeavat toisistaan merkittävästi. Autismia nimitetään laaja-alaiseksi

kehityshäiriöksi, joka jakautuu useampaan alaryhmään. Näistä autismin kirjon alaryhmistä kaksi merkittävintä ja tunnetuinta muotoa ovat lapsuusiän autismi ja Aspergerin syndrooma. Lisäksi autismin kirjoon on laskettu kuuluvan myös epätyypillinen autismi, Rettin oireyhtymä sekä muu lapsuusiän disintegratiivinen kehityshäiriö. Tämä diagnosointi perustuu kansainvälisiin ICD-10- ja DSM IV – tautiluokituksiin. (Ikonen & Suomi, 2005, 63; Kerola, 2009, 23-28; Moilanen ym., 2012; Raaska & Vanhala, 2020, 964; THL, 2011, 274).

Autismin diagnosointi aloitettiin vasta 1940-luvulla ja sen käsitteen merkitys on laajentunut hiljalleen. Omaan erillisenä diagnoosina autismin kirjo otettiin käyttöön DSM IV- ja ICD-10 -luokituksiin vasta vuonna 1994. Autismi on ollut melko huonosti tunnettu ja tiedetty oireyhtymä sen myöhäisen diagnosoinnin aloittamisen vuoksi. (Ikonen & Suomi, 2005, 57; Kerola, 2003, 168; Raaska & Vanhala, 2020, 964). Autismin diagnoosit ovat lisääntyneet valtavasti, mutta syynä ei pidetä autismin lisääntymistä vaan tiedon ja diagnoosien lisääntymistä (Lundström, 2015, 350).

Suomessa autismin esiintyvyyttä on tutkittu useissa tutkimuksissa, joiden tuloksissa näkyy suurta kasvua. 1990-luvulla todettiin, että noin kahdella lapsella tuhannesta oli autismin piirteitä, kun taas 2000-luvulla esiintyvyydeksi on laskettu noin 6-7 lasta tuhannesta. (Moilanen ym., 2012, 63). Vuonna 2011 Mattila ym. ovat tutkineet autismin esiintyvyyttä Suomessa. Tutkimuksen mukaan autismin kirjon esiintyvyys on 8,4 lasta tuhannesta ja varsinaisen lapsuusiän autismin 4,1 lasta tuhannesta. Kyseisessä tutkimuksessa myös todettiin autismin olevan huomattavasti yleisempää pojilla kuin tytöillä. (Mattila ym., 2011, Werling & Geschwind, 2013). Koko maailmassa on puolestaan tutkittu olevan n. 1% autismin kirjon henkilöitä (MacKay, Boyle & Connolly, 2016).

Diagnosointi toteutetaan seulontalomakkeita ja erilaisia diagnostisia välineitä hyödyntäen lapsen käyttäytymistä tarkkaillen. Seulonnat tehdään usein neuvolassa. Autismikirjon häiriö tuleekin todeta aina ennen 18-vuoden ikää, mutta tyypillisesti diagnoosi tehdään jo varhaislapsuudessa. Laaja-alaisen kehityshäiriön alakohtien nimeämisen sijaan uudessa luokituksessa arvioidaan ydinoireiden vaikeusastetta. Vaikeusasteet nimetään asteikolla 1-3, joista 1-taso on vaikea-asteinen ja paljon tukea vaativa, 2-taso keskivaikea ja huomattavaa

tukea tarvitseva sekä 3-taso lievää tukea vaativa häiriö. Lisäksi diagnosoinnissa täytyy arvioida myös esimerkiksi lapsen älyllistä ja kielellistä kehitystä, mielenterveyttä ja ympäristötekijöitä ym. (Moilanen ym., 2012; Raaska & Vanhala, 2020, 964-966).

3.1.1. Diagnosoinnin muutos

Autismin kirjon häiriön diagnosointi on muuttunut uudessa DSM V -luokituksessa vuonna 2013, minkä perusteella ollaan muuttamassa myös uutta ICD-11 -luokituksen sisältöä autismin osalta. Näissä uusissa luokituksissa ei enää erotella autismin kirjon alaryhmiä vaan puhutaan pelkästään autismikirjon häiriöstä. Tämän uuden määrittelyn myötä Rettin syndrooman luokittelu siirtyy pois autismikirjon häiriön alta. (ICD-11, 2020; Raaska & Vanhala, 2020; 964-967). Suomessa käytössä on edelleen ICD-10 -luokitus, mutta vuonna 2022 ollaan todennäköisesti Suomessakin siirtymässä uuden ICD-11 -luokituksen mukaiseen diagnosointiin. Tämän uuden luokituksen pääkriteerit on kuitenkin julkaistu nähtävillä jo vuonna 2018. (Raaska & Vanhala, 2020, 964-967).

Kuten yleensäkin kehityksellisissä häiriöissä, myös autismissa on paljon yksilöllisiä eroja (Volker & Lopata, 2008). Uuteen diagnosointiin siirrytäänkin, koska ICD-10 ja DSM-V -luokitusten mukaisia diagnooseja on pidetty epätarkkoina. Esimerkiksi lapsen iän ja sukupuolen, etnisen ja sosioekonomisen taustan sekä kognitiivisen kehitystason on nähty vaikuttavan diagnoosiin. Toisaalta diagnoosin alaryhmien jakautumista on pidetty myös kyseenalaisena, sillä esimerkiksi Aspergerin syndrooman diagnoosin saaneet voivat täyttää esimerkiksi epätyypillisen autismin kriteerit. Diagnoosien on myös todettu muuttuvan riippuen lapsen iästä tai diagnoosin ajankohdasta sekä sen tekijästä. Tämän vuoksi uudesta DSM V- ja ICD-11 -luokitteluista on jätetty alaryhmät pois ja puhutaankin pelkästään autismikirjon häiriöstä. (Raaska & Vanhala, 2020, 964-967).

3.1.2. Autistiset piirteet

Uusien luokitusten mukaan autismikirjon häiriön oireet on luokiteltu kahteen pääkategoriaan: 1. sosiaalisen vastavuoroisuuden ja kommunikoinnin puutteet sekä 2. rajoittuneet, toistavat ja joustamattomat käyttäytymismallit ja kiinnostuksen kohteet (Raaska & Vanhala, 2020, 967). Viimeisimmän toukokuussa 2020 päivitetyn ICD-11 -luokituksen version mukaan autismin tyypillisiä piirteitä ovat sosiaalisen ja vastavuoroisen vuorovaikutuksen aloittamisen ja ylläpitämisen haasteet sekä toistuvat, joustamattomat ja rajatut kiinnostuksen kohteet ja käyttäytymismallit. Älylliset ja kielelliset haasteet puolestaan voivat vaihdella yksilöllisesti. (ICD-11, 2020). Autistisille lapsille tyypillisiä piirteitä ovatkin kognitiiviset puutteet, aistipoikkeavuudet ja kielenkehityksen vaikeudet (Moilanen ym., 2012).

Kognitiivisissa taidoissa puutteita esiintyy erityisesti tarkkaavaisuuden, havaintokyvyn ja muistitoimintojen osalta. Autistit ovat usein tavallista taipuvaisempia kiinnittämään huomiota tarkkoihin yksityiskohtiin, kun taas kokonaisuusien ymmärtäminen ja havainnoiminen voi olla haasteellista. Autistit ymmärtävätkin maailmaa yksityiskohtien kautta pystymättä muodostamaan niistä kokonaisuuksia. Autisteilla on lisäksi usein hankaluuksia toiminnanohjauksessa, kuten tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ja ylläpitämisessä, toiminnan suunnitelmallisuudessa sekä toiminnan arvioinnissa. (Bowler, 2012, 19-21; Kerola, 2009, 23-28).

Ihmisillä on luontainen kyky ymmärtää toisten tunteita, tavoitteita ja ajatuksia, mitä kutsutaan mielen teoriaksi (Baron-Cohen, 2013). Autisteille sen sijaan ei ole kehittynyt vastaavaa taitoa ymmärtää toisia ihmisiä. Autisti ei kykene havainnoimaan sosiaalisia ja emotionaalisia vihjeitä, eikä näin pysty asettumaan ja eläytymään toisen asemaan. Autistin voi olla vaikea tunnistaa toisten tunteita ja saattaakin näin toimia epäkorrektisti. Autisti ei tunnista sosiaalisia sääntöjä, vaan saattaa tulla liian lähelle tai ei ymmärrä, mitä ei kannata sanoa ääneen. Autisti ymmärtää asiat hyvin konkreettisesti, jolloin voi olla myös vaikea ymmärtää pilailua tai vilppiä. Autisteille on hankalaa myös ymmärtää toisten tekemisen motiiveja. Autistille onkin haastavaa käsittää, että toisten ihmisten ajatukset, motiivit ja tunteet voivat olla hyvin erilaisia kuin hänen omansa. Tästä

syystä autisti kohtaakin usein väärinymmärryksiä ja konflikteja. Näitä kognitiivisia taitoja voidaan kuitenkin lievittää harjoittelulla. (Kerola, 2009, 39-42; Moilanen ym., 2012).

Mielen teorian puute esiintyy etenkin sosiaalisten taitojen puutteena. Autisti voi vaikuttaa epäkohteliaalta, koska ei hallitse yleisesti hyväksytyjä sosiaalisia taitoja. Autisti ei katso toista silmiin tai edes päin vaan suhtautuu toiseen ihmiseen kuin esineeseen. Autistilla on myös hankaluuksia ymmärtää kielellisiä tai ei-kielellisiä vihjeitä. Toisten ihmisten kuunteleminen ja keskusteleminen ovat autisteille hankalia taitoja. Autisteilla on myös omia erikoisia ja toistuvia käyttäytymistapoja kuten käsien tai esineiden heiluttelua, ääntelyä, tavaroiden järjestelyä ja samojen liikeratojen toistamista ym. (Davis & Carter, 2014; Kerola, 2009, 23-28, 35-37).

Autistisilla lapsilla on usein puutteita auditiivisen kanavan kehittämisessä, minkä vuoksi lapsilla on vaikeuksia erotella äänneitä, tuottaa ja ymmärtää puhetta. Tämän vuoksi autististen lasten kielen kehitys perustuu näköhavainnoille. Lapsi keskittyy siis visuaalisiin havaintoihin kuulohavaintojen sijaan, minkä vuoksi auditiivinen kieli ei kehity. Autistin on myös vaikea ilmaista tunteitaan sanallisesti. Riittämätön kielitaito aiheuttaa usein sen, että lapsi käyttää muita ei-toivottuja keinoja kuten huutamista saadakseen tarpeensa huomioitua. Tyypillistä autistisen puheelle on toistuvat kysymykset ja ekolalia eli kaikupuhe. (Kerola, 2009, 60- ; Rapin & Dunn, 2003).

Autismille tyypillistä ovat myös aistiherkkydet. Autisti saattaa tuntea erilaiset aistimukset liian herkästi tai reagoi aistiärsykkeisiin liian vähän. Tällaiset aistien yli- tai aliherkkydet ovat hyvin tavallisia autistien parissa. Lapsi saattaa reagoida vahvasti kosketukseen tai ääniin ollessaan yliherkkä. Lapsi voi esimerkiksi peittää korvat tai juosta tilanteesta pois. Aliherkkä lapsi puolestaan saattaa kaivata jatkuvaa voimakasta aististimulaatiota, joten hän paukuttelee ovia ja kuuntelee musiikkia kovalla. Tuntoaistimuksiltaan alihherkkä lapsi saattaa jopa purra itseään, jotta saisi aistihavaintoja. Näistä aistiherkkyksistä johtuen myös esimerkiksi oman kehon hallinta ja liikkuminen voi olla hankalaa. (Kerola, 2009, 90- 94; Moilanen, 2012)

Edellä on esitelty joitain tyypillisimpiä autistisia piirteitä ja käyttäytymistapoja. Autismi on kuitenkin niin laaja-alainen käyttäytymisen ja kognitiivisten taitojen poikkeavuuksien kirjo, että kaikkia mahdollisia piirteitä on tässä tutkimuksessa mahdotonta esitellä. Jokainen autisti on oma yksilönsä, eikä näitä kaikkia piirteitä esiinny jokaisella autistilla. Saman autismin kirjon diagnoosinkin saaneilla lapsilla käyttäytyminen saattaa olla hyvin erilaista ja samat piirteet eivät esiinny kaikilla. Jokainen autisti onkin oma yksilönsä erilaisine autistisine piirteineen.

3.2. AUTISTI SOSIAALISESSA VUOROVAIKUTUKSESSA

Autismin kirjon lapsilla ilmenee usein vaikeuksia kaverisuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Autistit saattavatkin olla vähemmän motivoituneita löytämään itselleen ystäviä (Whitehouse ym., 2009). Heiltä saattaa puuttua halu osallistua toisten saman ikäisten lasten leikkeihin tai sosiaalisia taitoja, jotka auttaisivat tällaisessa vuorovaikutuksessa. Autistiset lapset saattavat mieluummin seurata toisten leikkejä sivusta tai leikkiä itseään selvästi vanhempien tai nuorempien kanssa. (Attwood, 2013, 60-61).

Autistiset lapset saattavat hakeutua toisten läheisyyteen ja katsella heidän tekemistään osallistumatta siihen kuitenkaan itse. Kontaktin ottaminen voi tapahtua myös fyysisesti kuten tönimällä ja lyömällä, jolloin toiminta tulkitaan negatiiviseksi, vaikka sen tarkoitus olisikin ollut esimerkiksi leikkiinkutsu. Muita tapoja ottaa kontaktia toiseen autisteilla on esimerkiksi katseella huomion hakeminen sekä toisen nimen tai jonkin lauseen toistaminen. Autistiset lapset ovat hyvin kiinnostuneita toisista lapsista, mutta haasteena saattaa olla se, etteivät he tiedä, miten ottaa kontaktia toiseen lapseen. (Kangas, Uusiautti & Määttä, 2011, 165-166).

Rende Bermanin tutkimuksen (2018) mukaan vuorovaikutuksen ja kommunikaation haasteista huolimatta suurin osa autistisista lapsista nautti sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, kuten pelaamisesta toisten kanssa, kädestä pitämisestä tai yhdessä tanssimisesta. Tutkimuksen mukaan muut lapset voivat vaikuttaa positiivisesti autististen lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen. Toiset lapset voivat ohjata ja auttaa autisteja sisäistämään käyttäytymismalleja

luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa. (Rende Berman, 2018). Sosiaalinen vuorovaikutus on kuitenkin raskasta ja väsyttävää, sillä autisti joutuu käyttämään muita ihmisiä enemmän kognitiivisia taitoja sekä muistia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa intuitiivisen toiminnan sijaan. (Attwood, 2013, 53, 74).

Syrjäänvetäytyvä autisti tai hänen lähipiirinsä eivät välttämättä ymmärrä vertaissuhteiden merkitystä. Koulukaverit ja sisarukset ovat tärkeitä sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen harjoitteluun. Saman ikäiset lapset ovat parhaita sosiaalisten taitojen opettajia autistiselle lapselle. Yhdessä toimimalla ja esimerkiksi yhteisen leikin kautta on sisaruksista ja kavereista suuri apu taitojen kehittämiseen. (Kerola, 2009, 44-45, 50-53). Autistiset lapset toimivatkin paremmin tuttujen lasten seurassa ja pitkään jatkuneet vertaissuhteet tai ystävyysuhteet tarjoavatkin lapsille hyvän ja turvallisen väylän harjoitella sosiaalisia taitoja kuten yhteistyötä ja vuorovaikutuksen aloittamista. (Bauminger ym, 2008, 149). Aikuisen kanssa toiminen voi puolestaan olla autistille helpompaa, sillä aikuinen pystyy joustamaan ja jäsentämään tilannetta paremmin sekä olemaan selkeä. (Kerola, 2009, 50-53).

3.2.1. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tyyppejä

Lorna Wing (1983) on luonut autistista käyttäytymistä esittelevän mallin, joka jaottelee autistit kolmeen sosiaaliseen kategoriaan. Näitä kategoriota ovat eristäytyvät, passiiviset sekä aktiiviset ja erikoiset. Eristäytyvät autistit viihtyvät omissa oloissaan ja heillä on vaikeuksia sopeutua elämään toisten ihmisten ympäröimänä. Rutiinit ovat erittäin tärkeitä ja niistä poikkeaminen on raskasta. Kielellisesti ja toimintakyvyltään eristäytyvät autistit ovat heikkoja ja tarvitsevat paljon apua ja tukea. Eristäytyviä on noin puolet autisteista. (Ikonen & Suomi, 1999, 58-59; Wing, 1983, 339-348).

Passiiviset autistit ovat vuorovaikutustaidoiltaan sekä kyvyiltään kommunikoida, oppia ja hallita omaa käyttäytymistään eristäytyviä kehittyneempiä. He pystyvät myös toimimaan jossain määrin itsenäisesti, jos ympäristössä huomioidaan heidän erityistarpeensa. Aktiiviset ja erikoiset ovat oireiltaan selkeästi edellisiä lievempiä ja heitä ei välttämättä tunnisteta autisteiksi. Myös heille sosiaaliset

taidot ja vuorovaikutus ovat haastavaa ja aiheuttavat hämmentäviä tilanteita. Passiivisia sekä aktiivisia ja erikoisia on autisteista neljäsosa kumpaakin. (Ikonen & Suomi, 1999, 58-59; Wing, 1983, 339-348).

Kangas, Uusiautti ja Määttä (2011) puolestaan luokittelivat autististen lasten sosiaalisten kontaktien ja niihin hakeutumisen perusteella autistit neljään kategoriaan. Näitä kategorioita olivat 1. oman reviirinsä puolustajat, 2. yksityisyyden rakastajat, 3. aikuisten seuraa etsivät lapset ja 4. vertaisryhmäorientoituneet lapset. Nämä kategoriat ja tyypit eivät kuitenkaan olleet pysyviä ominaisuuksia lapsilla, vaan sama lapsi saattoi käyttäytyä eri kategorian mukaisesti eri hetkinä. Jokainen lapsi tahtoi vetäytyä omaan rauhaansa, vaikka toisena hetkenä kaipaisikin aktiivisesti toisten seuraa. (Kangas ym., 2011, 168-169).

Ensimmäisen kategorian tai tyyppin lapset eivät halunneet olla tekemisissä muitten ihmisten kanssa vaan kiinnittivät huomiota toisiin ainoastaan silloin, kun toinen häiritsi tai metelöi. Näiden lasten vuorovaikutus toisia kohtaan oli hyvin negatiivista. Toisen tyyppin lapset puolestaan olivat kiinnostuneita toisista lapsista ja katselivat heidän toimintaansa osallistumatta siihen itse. Nämä lapset leikkivät mieluiten itsenäisesti. Aikuisten seura ei kiinnostanut heitä ja he eivät ottaneet kontaktia aikuisiin vaan jopa torjuivat aikuisia. Kolmannen kategorian lasten vuorovaikutus kohdistui enimmäkseen aikuisiin. Nämä lapset hakivat kontaktia kuvien, kosketuksen ja puheen avulla. Vuorovaikutuksen tavoitteena oli usein jonkin asian saaminen tai toistuva kyseleminen. Neljännen tyyppin lapset hakeutuivat aktiivisesti toisten lasten kanssa vuorovaikutukseen. Nämä lapset pystyivät jopa muokkaamaan omaa toimintaansa toisten kanssa yhteensopivaksi. (Kangas ym., 2011, 168-169).

Vaikka tarkkojen tyyppien ja kategorioiden määrittäminen autisteilla ei välttämättä ole hyödyllistä jokaisen lapsen erilaisuuden vuoksi, antavat nämä määritelmät hyvän kuvan autistisesta käyttäytymisestä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. On kuitenkin hyvä muistaa, ettei kukaan autisti kuulu aina ja ikuisesti vain yhteen lokeroon, vaan heidän toimintansa vaihtelee tilanteesta riippuen eri kategorioiden välillä. Tyypittely ja kategorisointi havainnollistavat kuitenkin perinteisimpiä autistisia tapoja olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.

3.2.2. Ystävät ja yksinäisyys

Tutkimusten mukaan autistisilla lapsilla on usein vähemmän ystäviä kuin muilla (Bauminger & Kasari 2000; Koning & Magill-Evans 2001). Etenkin aspergertyyppiset vahvan toimintakyvyn omaavat autistit kaipaavat ystäviä, vaikka yksin olemisellä onkin iso merkitys heidän elämässään. (Attwood, 2013; Bauminger & Kasari, 2000; Locke ym., 2010). Yksin ilman ystäviä jääminen saa myös autisteissa aikaan yksinäisyyttä. Autistit kokevat vahvemmin ja useammin yksinäisyyttä kuin tavalliset lapset. (Bauminger & Kasari, 2000; Locke ym., 2010). Baumingerin ja Kasarin tutkimuksessa (2000) jokaisella mukana olleella autistilla oli vähintään yksi ystävä. Siitä huolimatta lapset kokivat vahvaa yksinäisyyden tunnetta. (Bauminger & Kasari, 2000, 452-453).

Autismi vaikuttaa lapsen käsitykseen ystävydestä. Ymmärrys ystävydestä on usein ikätasoa muutaman vuoden jäljessä ja rajoittuu perustasolle. Autististen lasten voikin olla helpompi kertoa ominaisuuksia, joita ystävyys ei sisällä kuin ystävyteen liittyviä ominaisuuksia. Myös käsitys yhteenkuuluvuuden, läheisyyden ja turvallisuuden tunteesta osana ystävyyttä eroaa autisteilla tavallisista lapsista. (Attwood, 2013, 54; Bauminger & Kasari, 2000; Carringtonin, Templetonin ja Papinczakin, 2003; Howard, Cohn & Orsmond, 2006).

Baumingerin ja Kasarin tutkimuksen (2000) mukaan autistit kokevat yksinäisyyden eri lailla kuin tavalliset lapset. Autistit pitävät yksinäisyytenä yksin olemista eivätkä liitä siihen tavallisten lasten tapaan emotionaalista puolta kuten surullisuutta, masentuneisuutta tai pelkoa. Käsitys yksinäisyydestä on kognitiivisesti muodostunut ymmärrys yksin olemisesta emotionaalisten tuntemusten sijaan. Autistien yksinäisyyteen voi vaikuttaa myös ystävyden laadun heikkous. Autistit kokevat vähemmän turvallisuuden ja yhteenkuulumisen tunnetta ystävien kanssa kuin muut lapset, minkä vuoksi ystävyden laatu on autisteilla heikompaa. On mahdollista, että autistien kokema yksinäisyys ystävien olemassaolosta huolimatta johtuu siitä, etteivät autistit ymmärrä ystävien tuottamaa vaikutusta yksinäisyyden tunteen vähenemiseen. (Bauminger & Kasari, 2000, 452-453).

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Seuraavat kappaleet esittelevät tutkimuksen toteuttamista ja sen menetelmällistä etenemistä tavoitteiden, aineistonkeruun ja analyysin osalta. Tämä tutkimus on muodoltaan laadullinen tapaustutkimus, joka perustuu aineistopohjaiseen analyysiin. Tutkimuksen tuloksia ja pohdintaa avataan erillisissä kappaleissa.

4.1. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen aiheeksi valittiin autististen lasten sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ja etenkin ystävyysuhteet. Tutkimuksen tavoitteena on tapaustutkimuksen keinoin luoda kuva autististen lasten sosiaalisesta kanssakäymisestä ja heidän muodostamistaan ystävyysuhteista. Tutkimuksessa tarkoituksena on siis ymmärtää, millaista ystävyys on autistisilla lapsilla, ja millaisia haasteita autistit kohtaavat ystävyysuhteita rakentaessaan. Lisäksi halutaan tietää, millainen vaikutus kodilla ja koululla on lasten ystävyteen. Tarkoituksena ei ole yleistää, vaan sen sijaan havainnollistaa yhden autistisista lapsista koostuvan erityisluokan oppilaiden avulla ystävyyttä ja sen ilmenemistä autististen lasten keskuudessa.

Tutkimusongelma muodostettiin seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millainen merkitys ystävyydellä ja kaverisuhteilla on autististen lasten arjessa?
 - 1.1. Millaisia autististen lasten ystävyysuhteet ovat?
 - 1.2. Mitä haasteita ja vahvuuksia autistisilla lapsilla on kaverisuhteiden luomisessa ja niiden ylläpitämisessä?
2. Mikä on kodin ja koulun merkitys lasten vertaissuhteissa?

4.2. TAPAUSTUTKIMUS LAADULLISEN TUTKIMUKSEN MENETELMÄNÄ

Tutkimuksessani halusin selvittää autististen lasten ystävyyttä ilmiönä tapauskohtaisesti ilman, että sitä olisi tarve yleistää. Tästä syystä laadullinen tutkimusote soveltui määrällistä paremmin omaan tutkimukseeni. Eskola & Suoranta (1998) määrittelevätkin, että laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavaa aihetta tilastollisen yleistämisen sijaan (Eskola & Suoranta, 1998, 61).

Laadullisista menetelmistä tutkimustavaksi valittiin tapaustutkimus, sillä tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia autististen lasten ystävyysuhteita yhden esimerkkitapauksen avulla. Tapaustutkimus onkin tutkimus, joka kohdistuu yhteen tapaukseen eli tutkimuksen kohteeseen, joka voi olla yksittäinen henkilö tai pieni ryhmä. Tässä tutkimuksessa kyse olikin monitapaustutkimuksesta, sillä tutkimuksen kohteena oli ryhmä eli yksi koululuokka. Tapaustutkimuksen tavoitteena on ilmiön kuvaaminen sekä pyrkimys ymmärtää tätä ilmiötä ja henkilöitä paremmin. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 181,185).

Tapaustutkimukselle olennaista on tarkka tapauksen rajaaminen ja perusteleminen. Tarkan määrittelyn ansiosta tuloksia voidaan pitää yleistettävänä ja sovellettavina. Tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja kuvaaminen on kuitenkin tärkeämpää kuin näiden huomioiden yleistäminen. Tapaustutkimuksen kohteen valinta on perusteltava hyvin. Tapaustutkimuksessa yleisiä perusteluja tietyn tapauksen valintaan on esimerkiksi mahdollisimman tyypillinen tai poikkeava tapaus. Myös esimerkiksi rajatapaukset voivat olla mielenkiintoinen tutkimuskohde. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015,181,183-185). Tässä tutkimuksessa tutkitaan autismia erilaisesta näkökulmasta, sillä ystävyuden merkitys autistisilla lapsilla on melko vähän tutkittu aihe. Autististen lasten sosiaalinen kanssakäyminen mielletään hankalaksi ja ennakko-oletuksena usein on, etteivät he kaipaa sosiaalista vuorovaikutusta tai ystävyysuhteita. Tutkimuskohteena on luokka, jossa näitä sosiaalisia taitoja harjoitellaan paljon ja siksi haluankin selvittää, onko tämä luokka poikkeus oletettuun.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että suunnitelma elää tutkimuksen etenemisen aikana. Suunnitelman toimivuutta onkin hyvä arvioida koko prosessin ajan. (Eskola & Suoranta, 1998, 13-15). Tässäkin tutkimuksessa alkuperäistä tutkimussuunnitelmaa muokattiin tutkimuksen kohteen sekä aiheen rajauksen osalta. Alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaan tarkoitus oli tutkia tarkemmin kahden tai kolmen lapsen vuorovaikutussuhteita ja sosiaalisia taitoja. Oppilaiden vanhemmista ainoastaan yhden lapsen vanhemmat suostuivat osallistumaan haastatteluun, joten tutkimussuunnitelmaa jouduttiin muokkaamaan. Kahden tai kolmen oppilaan tutkimisen sijaan päädyttiinkin valitsemaan tutkimuksen kohteeksi koko luokka, jolloin aineistoa olisi mahdollista kerätä laajemmin eri menetelmiä hyödyntäen. Kahden oppilaan osalta ei kuitenkaan saatu lupaa tutkimukseen osallistumisesta, joten tutkimusta ja sen aineistonkeruuta suoritettiin näiden kahden oppilaan ollessa eriytetyssä opetuksessa. Lisäksi aineistonkeruun jälkeen aihetta rajattiin huomattavasti sen perusteella, millaisia havaintoja luokasta tehtiin. Niinpä tässä tutkimuksessa päädyttiin keskittymään pelkästään ystävyyteen ja siihen liittyviin teemoihin sosiaalisten taitojen sijaan.

Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää useita erilaisia menetelmiä. Aineistonkeruussa voidaan hyödyntää monia erilaisia menetelmiä, jotka voivat olla sekä laadullisia että määrällisiä tai molempia. Tapaustutkimuksen metodeja usein voivat olla esimerkiksi havainnointi, haastattelu tai narratiivinen menetelmä. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 181-182). Tutkimuksessani käytänkin useita eri aineistonkeruumetodeja, jotta aiheesta saadaan mahdollisimman monipuolinen kuva. Lisäksi tutkimukseen osallistuvien lasten määrä on hyvin vähäinen, joten tarpeeksi laaja tutkimusaineisto kerätään useita menetelmiä käyttäen. Seuraavissa kappaleissa esittelen käytettyjä menetelmiä sekä esittelen tarkemmin tutkittavaa tapausta.

4.3. LUOKAN ESITTELY

Tutkimuksen kohteena oli pieni eteläsuomalainen erityisluokka, jonka jäsenet olivat pelkästään autistisia lapsia. Tutkimuksen aineisto koostuu luokan havainnoinnista saadusta video- ja muistiinpanoaineistosta, litteroidusta

haastatteluaineistosta, kyselylomakkeiden vastauksista sekä lasten sosiometrisen testin vastauksista ja niistä tehdyistä muistiinpanoista.

Tutkittavassa luokassa oli oppilaita yhteensä kahdeksan. Luokan oppilaista seitsemän oli poikia ja yksi tyttö. Oppilaat olivat eri ikäisiä, joista nuorin oli viidennellä luokalla ja vanhin yhdeksännellä luokalla. Ikäeroilla ei kuitenkaan luokassa ollut juurikaan merkitystä, sillä oppilaat kävivät enimmäkseen samat oppitunnit ja opetuksen sisältö oli samaa iästä riippumatta.

Kaikki luokan oppilaat ovat saaneet lapsuusiän autismin diagnoosin. Autismi näkyi näiden lasten elämässä vahvasti ja lasten kyky itsenäiseen toimintaan olikin melko heikkoa. Lapset opiskelivat erityisellä tuella erityiskoulun luokassa, joka oli tarkoitettu nimenomaan toimintakyvyltään heikommille autistisille lapsille. Suurin osa lapsista kykeni puhuttuun kommunikaatioon, mutta luokassa käytettiin paljon myös kuvakommunikaatiota apuvälineenä. Oppilaat pärjäsivät liikuntakykynsä puolesta ilman tukea, mutta useilla heistä oli haasteita myös esimerkiksi koordinaatiossa ja oman kehon hallinnassa. Oppilaat tarvitsivat kuitenkin vahvaa tukea arjen toiminnoissaan monilla eri osa-alueilla.

Luokkaan kuului olennaisesti kahdeksan oppilaan lisäksi myös erityisluokanopettaja sekä joukko avustajia. Yhdellä oppilaista oli oma henkilökohtainen avustaja, mutta luokassa oli aina vähintään kaksi avustajaa kaikkien oppilaiden tukena. Nämä avustajat kiersivät välillä myös toisissa luokissa, joten aikuiset vaihtuivat jokseenkin. Vakinaisten avustajien lisäksi luokassa oli usein myös harjoittelijoita avustajina. Aikuisten läsnäolo olikin erittäin tärkeä osa luokan toimintaa, sillä useimmiten seuraamieni oppituntien aikana paikalla oli neljä tai jopa viisi aikuista, jotka avustivat ja ohjasivat lasten toimintaa.

Tuntien sisällöt eivät edenneet tavallisen opetussuunnitelman mukaisesti, vaan koulussa keskityttiin hyvin pitkälti arjen taitojen sekä sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Lisäksi opiskeltiin hieman matematiikkaa, äidinkieltä ja englantia sekä muita oppiaineita. Koulupäivä näillä oppilailla painottui kuitenkin arkielämän taitojen kehittämiseen sekä käsitöihin, musiikkiin, liikuntaan yms. taideaineisiin. Luokan oppitunnit järjestettiin lähes kaikkien tuntien osalta omassa luokkatilassa, joka koostui kahdesta huoneesta. Oppilaita oli mahdollisuus näin jakaa kahteen

eri tilaan työskentelemään tarpeen vaatiessa. Toinen osa luokkatilasta toimi myös välituntitilana, jossa oppilailla oli omat pisteensä, jonne sai mennä rauhoittumaan ja olemaan omassa rauhassaan.

4.4. AINEISTONKERUU

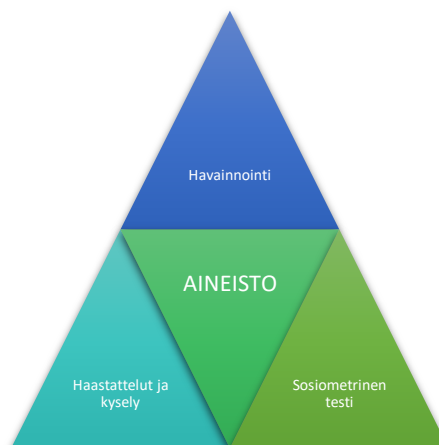
Kun halutaan tutkia lasten ystävyyssuhteita, on olemassa neljä päämallia tutkimuksen aineiston keräämiseen: 1) Pyydetään lapsia, heidän äitejään, tai opettajiaan nimeämään lapsen ystävät riippumatta siitä, onko ystävyys vastavuoroista, 2) Pyydetään lapsia arvioimaan, kuinka paljon he pitävät kenestäkin lapsesta, 3) Havainnoidaan lasten yhdessä olemista, 4) Arvioidaan lasten suhteiden vastavuoroisuutta heidän kontaktien ottamisesta. (Hartup, 1996, 2). Tässä tutkimuksessa on otettu käyttöön näistä tutkimistavoista kolme eli kohdat 1, 3 ja 4. Aineistoa onkin kerätty havainnoimalla luokkaa ja haastatteleamalla luokan opettajaa sekä yhden lapsen vanhempia. Lisäksi kahden lapsen äideille on tehty kyselylomake ja luokan lapsille sosiometrinen testi. Hyödyntämällä useampaa menetelmää on tavoiteltu mahdollisimman monipuolista näkökulmaa lasten ystävyyteen.

Tutkimuksen havainnointiaineisto kerättiin usean viikon aikana erilaisilla oppitunneilla sekä välitunneilla. Havainnointien aikana tehtiin muistiinpanoja, mutta aineisto myös videoitiin, jotta havaintoihin olisi helpompi palata jälkikäteen. Osa oppitunneista oli teoreettisempia, kuten esimerkiksi englannin tunteja, mutta suurin osa havainnointitunneista oli vapaampia, jolloin oppilaiden välistä vuorovaikutusta oli helpompi seurata. Seuratuilla tunneilla tehtiin käsitöitä ja kuvataidetta, harrastettiin liikuntaa, harjoiteltiin tunnetaitoja ja pelattiin yhdessä. Oppituntien välissä oli lyhyempiä taukoja, jolloin oppilaat saivat olla vapaasti omassa luokassaan ja päättää itse, mitä tekivät. Lisäksi päivän aikana oli yksi pidempi välitunti, jolloin oppilaat olivat ulkona muiden luokkien kanssa. Seurasin myös muutamia välitunteja, joita ei kuitenkaan ollut mahdollista videoida, vaan ainoastaan kirjata omia muistiinpanoja. Lisäksi kävin havainnoimassa myös parin ruokataujan ajan oppilaiden vapaata yhdessäoloa.

Haastatteluaineistot koostuvat yhden lapsen vanhempien haastattelusta sekä luokan oman opettajan haastattelusta. Lisäksi kahden lapsen äidit vastasivat kyselyyn lyhyesti. Haastattelut suoritettiin teemahaastattelun menetelmää hyödyntäen sekä opettajalle että vanhemmille, ja kyselyt muodostettiin samoja teemoja mukaillen. Näistä koostui lapsille läheisten aikuisten näkökulmaa käsittelevä osio. Näissä aineistoissa aikuiset kuvaavat lasten vuorovaikutustaitoja ja ystävyyssuhteita sekä omaa näkemystään lasten vuorovaikutuksen kaipuusta.

Viimeisen osan aineistosta muodostaa sosiometrisen testin välityksellä saatu lasten oma näkemys ystävyyssuhteistaan sekä siitä, mitä ystävyys on. Sosiometrisen testin välityksellä saatiin kuuluviin lasten oma ääni ja näkökulma, jotta tutkimus ei keskittyisi ainoastaan ulkopuolisten näkemykseen lasten ystävyydestä. Testi koostui erilaisista kysymyksistä lasten kaverisuhteisiin liittyen. Testi aloitettiin kuvatehtävällä, jossa kuvia tutkimalla ja nimeämällä selvitettiin lasten käsitystä ystävyydestä. Lisäksi testissä kysyttiin kysymyksiä lasten ystävyyssuhteisiin kuten ”Ketkä ovat kavereitasi?” ja ”Kenen vieressä haluaisit istua luokassa?”

Tässä tutkimuksessa luokan oppilaista rajattiin kaksi oppilasta pois tutkimusyksiköstä eli luokasta, sillä heidän vanhemmiltaan ei saatu lupaa osallistua tutkimukseen. Tutkimus pystyttiin silti suorittaa hyvin, sillä nämä oppilaat eriytettiin usein erilliseen tilaan ja tutkimuksen aineistoa saatiin kerättyä ilman heidän läsnäoloaan. Oppilaat on kuitenkin huomioitu lasten maininnoissa omista kaverisuhteistaan.



Kuvio 1. Aineistonkeruussa käytetyt menetelmät.

4.4.1. Havainnointi

Tässä tutkimuksessa valittiin yhdeksi pääaineistonkeruumenetelmistä havainnointi. Havainnointi on tutkimusmenetelmä, jonka avulla on mahdollista nähdä tutkittava ongelma omassa kontekstissaan ja oikeissa asiayhteyksissä. Tutkija asettuu omassa roolissaan havainnoijan asemaan ja pyrkii löytämään vastauksia tutkimusongelmaansa ja ymmärtämään kyseistä ilmiötä. Havainnoinnin kautta on mahdollista saada käytännön tietoa ja yksityiskohtaisempaa informaatiota, jota muiden menetelmien kautta on mahdotonta saada. (Grönfors, 2009, 146-150). Tässä tutkimuksessa havainnoinnin perusteeksi koettiin, että havainnoinnin avulla pystyttiin seuraamaan lasten ystävyysuhteiden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ilmenemistä konkreettisesti.

Havainnoinnin avulla saatua aineistoa on mahdollista yhdistää myös muilla tutkimusmenetelmillä kerättyyn aineistoon. Esimerkiksi teemahaastatteluissa kerättyä informaatiota voidaan syventää tutkijan havaintojen kautta. (Grönfors, 2009, 146, 149-150). Tässä tutkimuksessa havainnoinnin lisäksi haluttiin käyttää myös muita menetelmiä laajentamaan kuvaa lasten ystävyysuhteista. Hyvänä yhdistelmänä pidettiin haastatteluaineiston ja havainnoinnin yhdistämistä, sillä opettaja ja vanhemmat antavat oman subjektiivisen näkemyksensä lasten sosiaalisista suhteista, mutta ulkopuolinen havainnoija voi nähdä asioita, jotka saattavat jäädä huomaamatta näiltä joka päivä lasten kanssa toimivilta henkilöiltä.

Havainnointia on eri asteista, millä tarkoitetaan erilaisia mahdollisia tutkijan rooleja. Tutkijan on mahdollista toimia pelkkänä havainnoijana, joka ei osallistu lainkaan tutkittavaan toimintaan. Toisaalta on myös mahdollista, että tutkija on itse hyvin aktiivisesti mukana havainnoitavassa toiminnassa. Tutkijan rooli voi myös vaihdella näiden välillä, jolloin tutkija voi olla osittain passiivinen havainnoitsija ja välillä osallistua toimintaan tutkittavien ehdoilla. (Grönfors, 2009, 151-153). Tämän tutkimuksen havainnointi tapahtui pääosin täysin osallistumattomalla tavalla eli havainnoitsija ei ainakaan merkittävästi osallistunut ja vaikuttanut havainnoitavien toimintaan. Havainnoinnin aikana oppilaat

kuitenkin ottivat kontaktia havainnoitsijaan ja pysyivät joskus mukaan leikkiin tai keskusteluun, joten voidaan myös puhua osittain osallistuvasta havainnoinnista.

Havainnoinnin aikana on tärkeä tehdä muistiinpanoja ja apuvälineenä voidaan käyttää myös videointia, jotta tilanteet on helpompi palauttaa mieleen. Myös valokuvat voivat toimia muistin tukena. Muistiinpanojen teko on olennaista, mutta kaikkea ei silti ole tarpeen kirjata ylös. (Grönfors, 2009, 150, 156-158; Aarnos 2010, 166). Havainnoinnin aikana suurin osa tilanteista videoitiin, mutta esimerkiksi välitunnit, joissa oli mukana lapsia muiltakin luokilta, jouduttiin ainoastaan havainnoimaan muistiinpanoja tekemällä. Videoiden lisäksi havainnointien aikana kirjattiin ylös tutkijan tekemiä huomioita ja ajatuksia tapahtumista.

4.4.2. Teemahaastattelu ja kysely

Kuten edellä kuvattu, havainnoinnin lisäksi on usein hyödyllistä käyttää myös muita aineistonkeruumenetelmiä. Haastattelun avulla on mahdollista selvittää, mitä joku ajattelee kyseisestä aiheesta. (Eskola & Suoranta, 1998, 86). Tässä tutkimuksessa pelkän havainnoinnin perusteella ei ollut mahdollista saada kovinkaan monipuolista kuvaa autististen lasten sosiaalisista suhteista näiden havainnointituntien ulkopuolelta. Tästä syystä tutkimuksessa käytettiin lisäksi muita menetelmiä kuten teemahaastatteluja ja kyselyä.

Tarkoituksena tutkimuksessa oli haastatella luokan opettajaa sekä muutamia lasten vanhempia. Lasten vanhemmista haastatteluun suostuivat kuitenkin vain yksi perhe, joten lisätiedon saamiseksi tutkimuksessa päätettiin teettämään kysely muille luokan lasten vanhemmille. Haastattelut tehtiin luokan opettajalle sekä yhden lapsista vanhemmille, sillä vanhempien ja opettajan näkemykset aiheesta vahvistavat monipuolista näkökulmaa lasten ystävyys-suhteista. Vanhempien haastattelun avulla saatiin tietoa koulun ulkopuolella tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ja opettajan haastattelun kautta koulussa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta laajemmin.

Haastattelun tyypiksi valittiin teemahaastattelu, joka koostuu etukäteen valikoiduista teemoista ilman strukturoitua tarkkaa kysymysten muotoa ja järjestystä. Teemahaastattelussa tutkijan tehtävänä on pitää huolta, että kaikki teemat käydään läpi haastateltavien kanssa, mutta niiden järjestys ja laajuus saavat vaihdella haastateltavien välillä. Haastattelija voi pitää itsellään tukilistaa käsiteltävistä asioista. (Eskola & Suoranta, 1998, 87; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 79). Haastatteluissa olikin valittuna etukäteen neljä pääteemaa sekä niihin tehtyjä apukysymyksiä, joiden perusteella voitiin keskustella aiheeseen liittyvistä tärkeistä teemoista. Apukysymyksiä ei esitetty suoraan haastateltaville vaan niiden tarkoitus oli ainoastaan jäsentää teemoja tutkijalle itselleen. Haastattelu oli vapaata keskustelua, mutta haastattelun aikana tehtiin myös tarkentavia kysymyksiä haastateltaville. Teemoja olivat lasten ystävyyssuhteisiin, sosiaalisiin taitoihin sekä niiden kehitykseen liittyvät kysymykset ja lasten arkeen liittyvät kysymykset. Näissä jälkimmäisissä opettajan kanssa teemana oli koulu ja vanhempien kanssa koti. Liitteissä 2 ja 3 on nähtävissä teemahaastattelurungot apukysymyksineen.

Kyselylomaketta käytettiin tässä tutkimuksessa laajentamaan näkemystä lasten vanhempien käsityksistä lastensa sosiaalisista suhteista, sillä riittävän laajaa vanhempien näkemystä ei saatu pelkkien haastattelujen perusteella. Kyselylomakkeeseen vastasi vielä kahden lapsen vanhemmat, joten kokonaisuudessaan saatiin tietoa vanhempien näkemyksistä yhteensä kolmen lapsen vanhemmilta.

Kyselylomakkeen kysymykset muotoiltiin käsittelemään samoja teemoja kuin haastattelut, jotta vastaukset liittyisivät samoihin teemoihin kuin haastatteluissa. Kyselyn tarkoituksena olikin siis vain saavuttaa lisää tietoa vanhemmilta haastattelun sijaan, sillä vanhemmat suostuivat mieluummin täyttämään kyselyn kuin osallistumaan haastatteluun. Lomakkeet lähetettiin vanhemmille kotiin täytettäväksi, jolloin he saivat vastata kysymyksiin omassa rauhassaan ja valitsemanaan ajankohtana. Kyseessä oli siis kirjekysely. Riskinä tällaisessa kyselyssä on, että vastauksia ei tule kovinkaan paljon, kuten myös tässä tutkimuksessa vastauksia tuli ainoastaan kaksi. (Valli, 2010, 107-108).

4.4.3. Sosiometrinen testi

Tutkimuksen kohteena olivat autistiset lapset, joiden vuorovaikutustaidot sekä kyky keskustella olivat melko puutteellisia. Tästä syystä tutkimuksen kannalta ei pidetty relevanttina näiden lasten haastattelemista, vaikka haastattelun avulla olisi yleensä mahdollista saada käsitys heidän henkilökohtaisesta näkemyksestään. Näiden lasten ei kuitenkaan arvioitu kykenemään tällaiseen haastatteluun. Sen sijaan lapsille teetettiin sosiometrinen testi, jonka avulla lapsia haastateltiin heidän kykyjensä mukaisesti.

Sosiometrisellä testillä voidaan pyrkiä selvittämään ryhmän sisäistä vuorovaikutusta sekä sosiaalista verkostoa. Testin avulla voidaan selvittää esimerkiksi sitä, kuka on kenenkin ystävä. Valintojen taustat eivät kuitenkaan selity testin avulla vaan ne vaativat laadullisempaa tarkastelua. (Ropo, 2010, 92-94). Näiden edellä mainittujen lisäksi testillä haluttiin myös selvittää lasten ymmärrystä ystävydestä, jota testattiin kuvatehtävän avulla. Lasten tehtävä oli tunnistaa kuvista tilanteita, joissa he kokivat esiintyvän ystävyttä tai kaveruutta. Kuvissa oli erilaisia tilanteita, joissa oli sekä positiivista että negatiivista vuorovaikutusta. (Liite 4). Tällä mitattiin, mitä ystävyys lapsille merkitsee, ja miten he ymmärtävät ystävyden.

Yleensä sosiometrinen testi muodostetaan joko haastattelun tai kyselylomakkeen välityksellä ja siinä esitetään kysymyksiä, joissa vastaajan tulee valita henkilö, jonka kanssa mieluiten tekisi jotain. Tässä testissä kyseltiin lapsilta, keitä he kokevat kavereikseen sekä keitä kutsuisivat syntymäpäiväjuhille tai kenen vieressä haluaisivat istua luokassa tai leikkiä ym. Kysymyksissä oli otettu huomioon, millaista vuorovaikutusta ja toimintaa lasten oli havaittu yhdessä tekevän. Näiden kysymysten avulla pyrittiin selvittämään lasten sosiaalista verkostoa ja vastavuoroisia ystävyys-suhteita, sillä sosiometrinen mittaaminen havainnollistaa vertaisryhmän sosiaalista verkostoa. (Ropo, 2010, 94-95). Sosiometrisen testin kysymykset ovat nähtävissä liitteessä 4.

Usein sosiometrisellä testillä myös mitataan oppilaiden suosiota ryhmässä laskemalla pisteitä sosiogrammissa saaduista osumista. (Laine, 2005, 198). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan haluttu arvioida lasten suosiota vaan ystävyys-suhteiden määrää ja vastavuoroisuutta, joten vastauksia tulkittiin

laadullisesti. Tuloksista luotiin taulukko, jossa näkyvät lasten nimeämät luokkatoverit sekä muut kaverit. Näitä vastauksia ei lähdetty tulkitsemaan sosiometriselle testille perinteiseen tapaan määrällisesti (Ropo, 2010, 96-99), vaan tuloksista vertailtiin lasten mainintojen vastavuoroisuutta sekä arvioitiin lasten nimeämien ystävien määrää muiden havaintojen ja haastattelujen tuloksiin.

Sosiometristä testiä tehtäessä on tärkeä huomioida eettisyys, jolloin lapsen vanhemmilta on saatava lupa tutkimuksen tekemiseen ja testin on oltava lapsille mielekäs. (Aarnos, 2010, 172-173). Testin kysymysten tulee olla selkeitä ja ne eivät saa aiheuttaa lapsissa ahdistusta tai torjutuksi tulemisen tunnetta (Nieminen & Saarenheimo 1981, 53). Tässä tutkimuksessa edettiin lasten ehdolla ja huomioitiin heidän tunnetilansa sekä jaksaminen. Kysymyksiin ei vaadittu vastausta, jos lapsi ei halunnut siihen vastata. Lisäksi yksi vastaajista vaikutti ahdistuvan tilanteesta, jolloin hänen osaltaan jätettiin osa kysymyksistä kysymättä ja testi keskeytettiin. Hänen vastauksiaan tulikin tulkita kyseenalaistaen, sillä haluttomuus vastata ja lievä ahdistus saattoivat vaikuttaa myös ensimmäisten kysymysten vastauksiin.

4.5. AINEISTON ANALYYSI

Aineistonkeruun jälkeen haastatteluaineisto litteroitiin. Litteroitua haastatteluaineistoa syntyi 25 sivun verran. Videointimateriaalin litterointia ei pidetty relevanttina, sillä kyse oli hyvin vähän keskustelevista lapsista. Videoiden merkityksellisimmät havaintokohteet olivat nonverbaalia viestintää puheen sijaan. Videoita tarkasteltaessa tehtiin muistiinpanoja tärkeimmistä tapahtumista ja keskusteluista, ja nämä muistiinpanot otettiin mukaan analyysiin. Sosiometrisen testin kysymyksistä tehtiin taulukot, joissa vertailtiin, keitä kukakin lapsista nimesi ystäväkseen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen toivotuksi kohteeksi. Tämän taulukon avulla voitiin vertailla ystävyysuhteiden vastavuoroisuutta. Lisäksi kuvatehtävän vastauksista kirjoitetaan muistiinpanot, kuinka hyvin lapset tunnistivat ystävyttä kuvaavia kuvia sekä mitä he pitivät ystävytenä. Aineiston litteroinnin jälkeen aloitettiin aineiston analyysi.

Laadullisessa tutkimuksessa analyysillä pyritään luomaan selkeyttä aineistoon sekä tuottamaan siitä uutta tietoa. Analyysin avulla pyritään tiivistämään tieto nostamalla esiin sen tärkeimmät asiat tutkimuksen kannalta. Perinteisesti laadullisen tutkimuksen analyysit ovat olleet deskriptiivisiä eli ne kuvaavat aineistoa. (Eskola & Suoranta, 1998, 131-137) Tässä tutkimuksessa lähdettiinkin käsittelemään aineisto laadullisen analyysin menetelmin ja tarkoituksena oli saada aineistoa kuvailevaa tietoa.

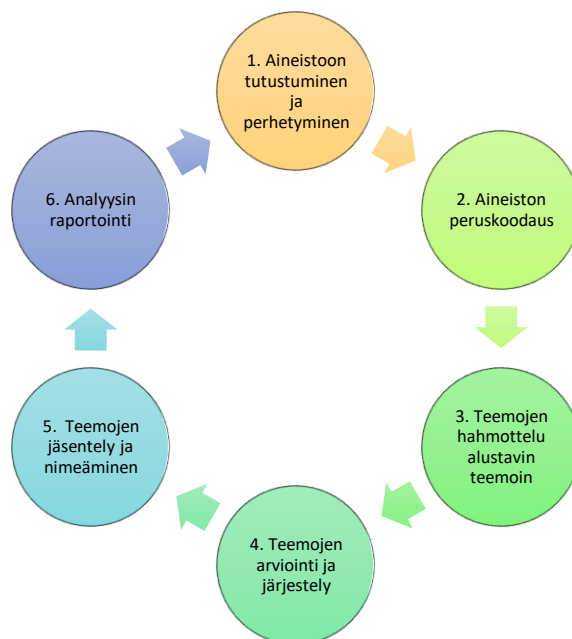
Laadullisen tutkimuksen analyysin tekeminen on haastavaa, sillä ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa. Usein laadullisen tutkimuksen analyysiä pidetään aineistolähtöisenä, jolloin rakennetaan teoriaa aineistosta. Tämä tulkintatapa on hyödyllistä etenkin, kun halutaan löytää perustietoa ilmiöstä ja sen ilmentymisestä. Tällöin analyysin keskeisimmät teemat ja merkitykset nousevat aineistosta tutkimuksen tarkoitusten ja kysymystenasettelun mukaisesti. Ne eivät ole siis ennalta teoriasta valikoituja näkökulmia, vaan tutkimuksen esiin nostamia kysymyksiä. Aiemmat havainnot ja tutkimukset eivät siis vaikuta kyseisen tutkimuksen tulkintaan ja tuloksiin. (Eskola & Suoranta, 1998, 140-142).

Aineistolähtöisessä analyysissä objektiivisuuden saavuttaminen on haaste. Tulkinnat tehdään tutkijan näkökulmasta, jolloin tutkijan ennako-oletukset voivat vaikuttaa tulokseen. Myös tutkimusasetelma sekä menetelmät vaikuttavat tuloksiin. Aineistoa voidaan kuitenkin tulkita myös teoriapohjaisesti tai teoriaohjaavasti, jolloin analyysissä pohjataan vahvemmin teoriaan. Perinteisiä aineistolähtöisiä analyysitapoja ovat esimerkiksi sisällönanalyysi ja temaattinen analyysi. (Tuomi, & Sarajärvi, 2018, 92, 97-101). Tämä tutkimus on toteutettu aineistopohjaisen analyysin menetelmin, sillä sen tulkinta on suoritettu aineistosta nousevien näkökulmien ja teemojen kautta. Teemojen luokitteluun ei ole vaikuttanut mikään teoreettinen näkökulma, vaan niiden tavoitteena on ollut kuvata kerättyä aineistoa mahdollisimman hyvin. Analyysimenetelmänä on toiminut temaattinen analyysi.

Tuomi & Sarajärvi nostavat temaattisen analyysin esiin vaihtoehtona sisällönanalyysille. Temaattinen analyysi on melko tuntematon analyysimenetelmä, jota on kuitenkin käytetty erityisesti psykologian tutkimuksessa. Temaattinen analyysi sekoitetaan usein sisällönanalyysiin, sillä

usein saatetaan tutkimuksen analyysimenetelmäksi nimetä sisällönanalyysi, vaikka luokittelussa käytetäänkin teemoja käsitteiden sijaan. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 126-129).

Temaattinen analyysi rakentuu kuudesta vaiheesta, joiden avulla muodostetaan aiheen lopulliset teemat. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustutaan ja perehdytään, jotta se tulee tutkijalle tutuksi. Toisessa vaiheessa aineistoon tehdään peruskoodaus, jossa aineiston merkityksellisimmät sisällöt ja katkelmat ryhmitellään. Kolmannessa vaiheessa aloitetaan teemojen hahmottelu järjestämällä katkelmat alustaviin teemoihin. Neljännessä vaiheessa näitä teemoja arvioidaan suhteessa aineistoon sekä itseensä. Teemat arvioidaan, jotta ne kuvaavat ja edustavat mahdollisimman hyvin aineistoa. Teemoja voidaan yhdistellä tai muuten muotoilla uudestaan arvioinnin perusteella tai sulkea ne kokonaan pois. Tässä vaiheessa voidaan muodostaa myös alateemoja isommille teemoille. Tämä vaihe toistetaan niin kauan, että ollaan tyytyväisiä teemojen ryhmittelyyn. Viidennessä vaiheessa teemoittelu jäsennetään ytimekkääksi ja lopulliset teemat nimetään. Viimeisessä kuudennessa vaiheessa näistä teemoista tehdyt analyysit raportoidaan. (Braun & Clarke, 2006, 87-93).



Kuvio 2. Analyysin etenemisen rakenne.

Tässä tutkimuksessa edettiin hyödyntäen näitä temaattisen analyysin vaiheita. Teemojen käyttäminen aiheen tulkinnassa ja esittelyssä nähtiin sopivimpana tapana, sillä lasten ystävyys-suhteisiin liittyy monta konkreettista teemaa. Tutkimusaineiston analyysin aloitettiin perehtymällä siihen niin, että aineisto tuli tutuksi. Aineistoon tutustuttiin lukemalla litteroituja haastatteluaineistoja ja kyselyiden vastauksia sekä havainnointien muistiinpanoja. Lisäksi perehdyttiin tarkemmin haastatteluvideoihin ja niistä tehtiin vielä lisämuistiinpanoja, jotka otettiin mukaan koodaukseen ja teemoitteluun. Lisäksi perehdyttiin sosiometrisen testin taulukoihin ja niistä sekä lasten vastauksista tehtiin muistiinpanoihin.

Seuraavassa eli toisessa vaiheessa tehtiin aineiston alustava koodaus. Aineiston merkityksellisimmät sisällöt koodattiin värikoodein, jotka nimettiin sisältöä kuvaavien käsittein. Näitä käsitteitä olivat esimerkiksi ystävyys, sosiaaliset taidot, vahvuudet ym. Tämä koodaus nosti esiin litteroidusta sekä muusta kirjallisesta aineistosta tutkimuskysymysten osalta merkityksellisimpiä aiheita. Tässä vaiheessa jokainen osa-aineisto käsiteltiin erillisenä muista ja koodit nimettiin jokaiseen aineistoon erikseen.

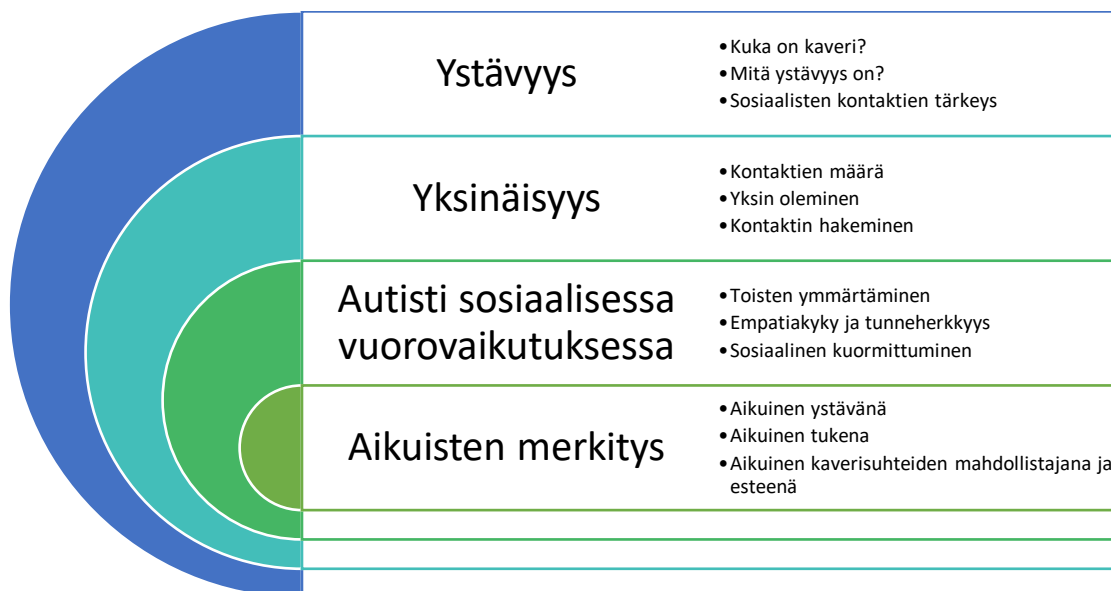
Kolmannessa vaiheessa edellisessä vaiheessa luotuja käsitteitä ja niihin liittyviä katkelmia alettiin ryhmitellä alustaviin teemoihin. Käsitteistä luotiin tarkempia teemoja, jotka kuvasivat aineistoa mahdollisimman tarkasti. Jokaisesta osa-aineistosta tehtiin tämä alustava teemoittelu erikseen. Teemoja muodostui tässä vaiheessa vielä lukuisia ja osa niistä oli hyvin lähellä toisiaan. Koodatut tekstikatkelmat siirrettiin kyseisten teemojen alle.

Neljännessä vaiheessa luotuja alustavia teemoja arvioitiin ja niistä muodostettiin sopivampia teemoja. Jokainen osa-aineisto käsiteltiin ensin omana arviointiprosessinaan. Osa teemoista karsiutui pois niiden vähäisen materiaalin vuoksi, kun taas osa teemoista yhdistettiin ja niistä luotiin alateemoja. Kun jokaisen osa-aineiston osalta tämä alustava teemoittelu oli tehty, yhdistettiin kaikki teemat yhdeksi isoksi aineistoksi. Tämän jälkeen tehtiin uudelleen sama arviointiprosessi koko aineiston osalta, jolloin arvioitiin teemojen tärkeyttä ja niiden laajuutta. Osa teemoista karsittiin pois ja osa yhdistettiin uusiksi teemoiksi, minkä jälkeen niistä luotiin ylä- ja alateemoja.

Viidennessä vaiheessa luotiin lopulliset teemat. Alustavista teemoista muodostettiin neljä pääteemaa ja jokaisen niiden alle kolme alateemaa. Teemat nimettiin vielä uudelleen tutkimuksen kannalta relevanteiksi. Ne käsittelevät lasten ystävyys- ja yksinäisyyden kokemuksia sekä haasteita ja vahvuuksia ystävyys-suhteissa. Lisäksi teemoissa pohditaan aikuisten merkitystä lasten vertaissuhteisiin. Lopuksi nämä analyysin tulokset raportoitiin tutkimusraportin tulokset osioon.

5. TULOKSET

Tässä kappaleessa eritellään ja kuvataan aineistosta nousseita tutkimuksen kannalta tärkeimpiä tuloksia. Tulokset on jaettu neljään pääteemaan, jotka jokainen puolestaan on jaettu vielä kolmeen alateemaan. Pääteemat esittelevät neljä vahvimmin aineistosta nousutta aihepiiriä, jotka korostuivat ystävyyttä ja sosiaalista vuorovaikutusta tutkittaessa. Näitä teemoja ovat ystävyys, yksinäisyys, autisti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja aikuisten merkitys.



Kuvio 3. Tulosten pääteemat ja niiden alateemat.

Ystävyys-teema vastaa tutkimuskysymykseen ystävyys- ja merkityksestä sekä kuvaa millaista ystävyys näillä lapsilla on. Ystävyys-teema koostuu kolmesta alakohdasta, joita ovat kuka on kaveri, mitä ystävyys on ja sosiaalisten kontaktien

tärkeys. Toinen teema eli yksinäisyys jatkaa samaa aihepiiriä, mutta käsittelee sitä yksinäisyyden näkökulmasta. Tutkimuksessa havaittiin autististen lasten kaipaavan kavereita ja sosiaalisia kontakteja. Ystävien määrä on kuitenkin hyvin vähäinen ja lapsilla onkin suuri kontaktien kaipuu, joka näkyy myös yksinäisyyden tunteena. Teema koostuu kolmesta alakohdasta, joita ovat kontaktien määrä, yksin oleminen ja kontaktien hakeminen.

Kolmantena teemana on autisti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämä teema esittelee tutkimuksessa esille nousseita haasteita ja vahvuuksia, joita autisteilla on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Näitä haasteita ja vahvuuksia ovat toisten ymmärtäminen, empatiakyky ja tunneherkkyys sekä sosiaalinen kuormittuminen. Viimeisenä teemana käsitellään aikuisten merkitystä. Aikuiset ovat autistisen lapsen arjessa suuressa osassa niin koulussa kuin kotona. Tämä teema esittelee erilaisia näkökulmia aikuisen merkityksestä lapsen vuorovaikutuksen ja kaverisuhteiden näkökulmasta. Näitä näkökulmia ovat aikuinen ystävänä, aikuinen tukena sekä aikuinen kaverisuhteiden mahdollistajana ja esteenä.

Tulosten käsittely aloitetaan kuitenkin luokan lasten esittelyllä, sillä esittelyn avulla voidaan havainnollistaa erilaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja sekä lasten persoonien erilaisuutta. Tämä on tärkeä osa tuloksia ja auttaa ymmärtämään tuloksissa esitettyjä tapauksia ja tilanteita paremmin. Lasten kuvauksessa kerrotaan jokaisesta tutkimukseen osallistuneesta lapsesta lyhyt kuvaus sosiaalisten suhteiden näkökulmasta.

5.1. LASTEN KUVAUS

Jokainen luokan autistinen lapsi oli hyvin omanlainen persoonansa, ja jokaisella oli erilainen tapa olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tässä osassa haluan esitellä lyhyesti jokaisen lapsen, jotta stereotyyppien sijaan autismin monimuotoisuus pääsee esille, ja jokainen lapsi kuvastaa sosiaalisen vuorovaikutuksen moninaisuutta autistien kesken.

Tulosten esittelyn helpottamiseksi olen nimennyt lapset muutetuilla nimillä. Esittelen lyhyesti tutkimukseen osallistuneet lapset sekä nimeän myös luokan

kaksi oppilasta, jotka eivät varsinaisesti tutkimukseen osallistuneet, mutta esiintyvät lasten vastauksissa. Tulosten esittely keskittyy erityisesti Pekkaan, jonka vanhemmat osallistuivat tutkimukseen myös haastattelun kautta. Lisäksi Heikin ja Timon vanhemmat vastasivat kyselyyn, joten näistä kolmesta lapsesta saatiin myös aineistoa koulun ulkopuolelta. Muiden lasten osalta havainnot ovat ainoastaan koulusta.

Pekka on luokan vanhin oppilas, joka on tullut murrosikään. Murrosikä näkyy Pekan käytöksessä etenkin haluttomuutena toimia ohjeiden mukaisesti tai totella pyyntöjä. Lisäksi esimerkiksi tytöt ovat alkaneet kiinnostaa Pekkaa. Pekka on hyvin kiinnostunut ympäröivistä ihmisistä ja tapahtumista ja kaipaa paljon muiden kontaktia. Luokassa hän viettää aikaa usein etenkin Timon kanssa, mutta joutuu myös kahnauksiin hänen kanssaan. Pekka viihtyy luokassa etenkin yhden miesohjaajan kanssa. Hän on kova vitsailemaan ja juttelemaan etenkin kyseisen ohjaajan kanssa. Pekka on äärimmäisen taitava englannissa ja puhuu usein englantia itsekseen, mutta myös muille. Hän ei jaksakaan keskittyä toimintaan tai kavereihin kovin pitkään, vaan kyllästyy ja hermostuu, jos ei saa vaihtaa tekemistä tai olla rauhassa. Hän saattaa haukkua muita oppilaita englanniksi hermostuttuaan, mutta opettajan ohjeesta haluaa yleensä sopia kaverin kanssa. Pekka on myös hyvin empaattinen, kun näkee toisen harmistuvan.

Timo muistuttaa perinteistä kuvaa autistisesta pojasta, sillä hän on melko hiljainen ja viihtyy enimmäkseen omissa oloissaan. Hän kuitenkin hakeutuu aina välillä myös muiden lasten touhuihin mukaan kuten hippaleikkiin välitunnilla. Hän leikkii etenkin Mikon sekä Pekan kanssa. Pekan kanssa he ovat välillä hyviä kavereita ja välillä ärsyttävät toisiaan jatkuvasti. Timo on hyvin kiinnostunut linnuista ja hänelle on tärkeää päästä kertomaan niistä myös aikuisille. Timo ahdistuu herkästi, jolloin hän sulkeutuu tai alkaa saamaan ahdistuskohtauksia, joissa hän huutaa ja toistaa sanoja *en tiedä*. Hän kuormittuu sosiaalisesti melko nopeasti.

Heikki on toimintakyvyiltään ja erityisesti kielellisesti hyvin heikotasoinen. Hän ei käytännössä puhu ollenkaan ja viestintä tapahtuu elehtimällä sekä kuvakommunikaation välityksellä. Heikki viihtyy muiden seurassa enimmäkseen

seuraten muita, mutta hänellä on erityisesti Mattiin melko vahva suhde. Tämä kaksikko istuu luokassa vierekkäin ja he huolehtivat toisistaan muutenkin. Heikki ja Matti ovat läheisiä ja usein halailevat tai silittävät toisiaan. Heikki ottaa oma-aloitteisesti hyvin harvoin kontaktia toisiin lapsiin ja hakeutuu usein myös olemaan yksin esimerkiksi välitunneilla. Aikuisten seuraan hän hakeutuu useammin.

Matti on melko aktiivinen sosiaalisesti. Hän hakeutuu mielellään muiden lasten seuraan leikkiin ja muuhun tekemiseen. Hän ottaa kontaktia sekä muihin lapsiin että aikuisiin. Matti tykkää pelata ja on kovin kilpailuhenkinen, mikä aiheuttaa välillä ristiriitoja. Matilla on myös vaikeuksia välillä ymmärtää toisten toimintaa tai oman toimintansa vaikutusta muihin, jolloin saattaa syntyä konflikteja. Toisaalta Matti on myös hyvin empaattinen. Hän huolehtii Heikistä ja hoivaa tätä, mutta on myös hyvin kiinnostunut, jos jollain luokan oppilaista tulee paha mieli. Hän huomaa nämä tilanteet ja sanookin niistä usein ääneen aikuisille. Hän saattaa myös esimerkiksi mennä katsomaan, mikä toisella on. Hän osaa myös kertoa omista tunteistaan opettajalle etenkin, jos jokin harmittaa.

Mikko on sosiaalisesti hyvin aktiivinen ja hakee paljon kontaktia toisiin ihmisiin. Mikolle on haastavaa kuitenkin tunnistaa toisten tunteita ja mielialoja, joten hän kohtaa usein konflikteja kontaktia hakiessaan. Mikko kaipaa jatkuvaa huomiota muilta ihmisiltä ja viihtyy sekä aikuisten että lasten kanssa. Mikolle on tärkeää päästä juttelemaan ja kertomaan omista asioistaan. Luokan muut lapset jaksavat harvoin kiinnittää riittävää huomiota Mikon juttuihin, joten hän hakeutuu usein jutustelemaan aikuisten kanssa. Mikolla on valtava kiinnostus muita ihmisiä kohtaan, eikä hän kovin mielellään viihdy yksin tai kaipaa omaa aikaa luokassa.

Jaakko on hyvin hiljainen ja usein toisista sivuun vetäytyvä lapsi. Hän on jatkuvasti melko ahdistuneen oloinen ja saakin usein ahdistuskohtauksia. Hän kuormittuu helposti äänistä ja epävarmuudesta, joten struktuuri ja rauhallinen ympäristö ovat hänen toimintakyvylleen tärkeää. Jaakko ei yleensä hakeudu juurikaan toisten lasten kanssa tekemisiin, mutta etenkin välituntien aikana hän tahtoo jutella usein aikuisille. Hän pohtii aikuisille melko synkkiäkin ajatuksia ja haluaa, että niistä keskustellaan hänen kanssaan. Luokassa Jaakko lähinnä seuraa toisten toimintaa sivusta, mutta osoittaa kuitenkin mielenkiintoa toisiin

lapsiin. Välillä hän lähtee myös mielellään mukaan esimerkiksi lautapeliin pelaamiseen.

Jani ja Liisa eivät varsinaisesti osallistuneet tutkimukseen, mutta ovat kuitenkin tärkeä osa luokkaa ja lasten sosiaalista verkostoa. Tästä syystä myös nämä lapset nimetään tutkimuksessa, sillä heidän nimensä tulivat vastaan etenkin lasten vastauksissa sosiometrisessä testissä sekä opettajan haastattelussa. Havainnointiaineistossa nämä lapset eivät ole mukana. Alla olevassa kuviossa on nähtävissä koko luokan rakenne ja siihen kuuluvat henkilöt.



Kuvio 4. Luokan rakenne. Tutkimukseen osallistuneet lapset ilmoitetaan värillisissä kuvioissa.

5.2. YSTÄVYYS

Ensimmäisenä teemana nostetaan aineistosta esiin ystävyys. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää juuri tätä ystävyyskäsitettä autististen lasten kesken. Tarkoituksena oli tutkia, millainen merkitys ystävyydellä näille lapsille on sekä millaisena ystävyys näyttäytyy näillä lapsilla. Ystävyys ja kaveruus voidaan määritellä eri tavoin, jolloin ystävyys on emotionaalisesti läheisempi vuorovaikutussuhde ja kaveruus puolestaan enemmänkin yhdessä ajan viettämisestä. Näitä termejä voidaan myös käyttää toistensa synonyymeinä, kuten tässä tutkimuksessa. Autistien tapauksessa ystävyys kuitenkin esiintyy enemmän kaverimaisena käyttäytymisenä.

Tästä ystävyysteemasta nousi kolme teemaa, jotka kuvaavat ystävyuden esiintymistä. Nämä teemat käsittelevät ystävyuden käsitettä eli sitä, kuka on autistiselle lapselle ystävä. Lisäksi perehdytään siihen, millaista ystävyys on, ja millainen merkitys ystävyydellä sekä sosiaalisella vuorovaikutuksella on näille lapsille.

5.2.1. Kuka on kaveri?

Tutkittavien lasten omaa näkökulmaa ystävyyteen haettiin sosiometristen testien avulla. Näissä testeissä selvitettiin, keitä lapset kokivat ystävikseen. Testissä kaikki lapset yhtä lukuun ottamatta nimesivät ystäväkseen vähintään yhden luokkakaverin tai jonkun luokan ulkopuolisen henkilön. Kaksi lapsista nimesi kavereikseen kaikki luokkakaverit ja toinen näistä lisäksi opettajansa. Yksi lapsista puolestaan nimesi ystävikseen kaksi luokan ulkopuolista lasta, joista sekä vanhemmat että opettaja vahvistivat, että he ovat tekemisissä koulun ulkopuolella. Vastavuoroisuutta ei tämän kysymyksen myötä ollut havaittavissa kuin kahden oppilaan, jotka vastasivat kaikki luokkalaisensa, osalta. Testin perusteella voidaan kuitenkin todeta lasten kokevan itse, että heillä on kavereita.

Testissä oli myös muita kysymyksiä, joilla selvitettiin kaverisuhteita. Kysymyksissä selvitettiin, keiden kanssa lapset haluaisivat viettää aikaa erilaisissa tilanteissa. Näissä esimerkkitalanteissa oli otettu huomioon, millaista vuorovaikutusta lapset harrastavat, esimerkiksi pelitunnilla pelaaminen tai leikkiminen. Näiden kysymysten myötä oli havaittavissa enemmän vastavuoroisuutta, jota vaaditaan ystävyuden käsitteeseen. Testien vastauksissa oli nähtävissä kaksi kaveriparia, jotka vastasivat toisensa useampaan kysymykseen. Nämä parit huomattiin myös havainnoinneissa, sillä he viettivät aikaa yhdessä ja leikkivät mielellään keskenään. Luokan lasten keskuudessa oli siis havaittavissa myös vastavuoroisia ystävyyssuhteita, joista kerrotaan seuraavaksi tarkemmin.

Matti ja Heikki viettävät koulussa paljon aikaa yhdessä ja istuvat vierekkäin luokassa, mikä mahdollistaa yhdessä tekemisen. Heikki ei osallistunut sosiometrisen testin tekemiseen, sillä hänen puhekykynsä on hyvin heikko, joten

testin tekeminen ei onnistunut hänen kanssaan. Testissä Matti kertoi kuitenkin pitävänsä Heikkiä kaverinaan ja nimesi hänet esimerkiksi pelikaverikseen. Havainnoinneissa Matti ja Heikki pelaavat ja leikkivät usein yhdessä, ja Matti auttaa mielellään Heikkiä, jonka taidot ja toimintakyky ovat selkeästi heikommat. Heikin puolelta vastavuoroisuus näkyy esimerkiksi siinä, että hän silittää ja halailee Mattia usein havainnointien aikana.

Pekka ja Timo ovat puolestaan vaihtelevasti kavereita ja toistensa kiusaajia. Osassa sosiometrisen testin vastauksista he nimesivät toisensa, mutta esimerkiksi kysyttäessä kenen vieressä haluaisi istua luokassa, Timo vastasi, ettei ainakaan Pekan. Pekka ja Timo olivat tutkimushetkellä toistensa pulpettipareina, mutta Timo ei olisi siis halunnut enää istua Pekan vieressä. Pekka puolestaan ei nimennyt Timoa kaverikseen, mutta toisaalta nimesi hänet kuitenkin muissa kysymyksissä. Myös havainnointien aikana oli huomattavissa samanlaista vaihtelua näiden kahden välillä. Pekka ja Timo leikkivät ja pelasivat yhdessä usein, mutta välillä he ärsyttivät toisiaan. Esimerkiksi yksi havainnointivideo näyttää, kuinka Timo käy toistuvasti sanomassa Pekalle jotain, mikä ärsyttää häntä. Pekka hermostuu ja Timolle tulee paha mieli. Tällaisia tilanteita tuli puolin ja toisin useita havainnointien aikana.

Opettajan ja Pekan vanhempien haastatteluista kävi ilmi, että Pekalla on koulun ulkopuolella myös muita kavereita, joita hän välillä tapaa. Pekka kertoi myös itse sosiometrisessä testissä, että hänellä on kaksi kaveria, jotka eivät ole hänen omalta luokaltaan. Opettaja kertoo haastattelussa Pekasta näin: ”Sit on kyllä sellai -- et yhen meidän luokan oppilaalla on naapuriluokasta tämmönen, niinku perheet heitä kускаilee yhdessä harrastuksiin ja muuta.”

Pekan vanhempien mukaan pojalla on ystäviä lähinnä koulusta ja välillä he tapaavatkin näitä kavereita myös harrastuksissa. Vanhempien mukaan Pekalla on muutamia kavereita, joista hän puhuu välillä kotona.

Et siinä on niinku kolme neljä semmosta kaveria, ketkä on niinku nimillä aina puhuu heistä. Ja sit he tekee taas sitä ja tätä, jota on tehny silloin aikasemmin. Jännä et ne kaverit on kuitenkin varsinkin [Pekalle] hirveen tärkeitä.

Lisäksi Pekan vanhemmat kertovat avustajasta, joka ystäväystyi Pekan kanssa muutama vuosi sitten. Vanhempien mukaan Pekka viettää aikaa mieluummin oman ikäisten ja nuorten kanssa. Tämä avustaja olikin melko nuori ja Pekka viihtyi kovasti hänen kanssaan. Vanhemmat kertovat avustajan vieneen Pekkaa välillä esimerkiksi uimaan ja elokuviin. Vanhempien mukaan kyse oli ystävytydestä, joka jatkui useamman vuoden ajan. Pekalle avustaja oli tärkeä ja hän muistelee avustajaa edelleen esimerkiksi kuvista. Vanhempien mukaan myös avustaja piti Pekan kanssa olemisesta ja teki sitä vapaaehtoisesti omaksi ja Pekan iloksi, jolloin voidaan puhua vastavuoroisesta ystävytydestä.

Mikko on hyvin aktiivinen sosiaalisesti ja hakee jatkuvasti itselleen juttukaveria tai leikkikaveria. Mikko nimesi kavereikseen kaikki luokkansa oppilaat, mutta ainoastaan Matti nimesi hänet. Testin perusteella vastavuoroista kaveruutta esiintyy Mikolla ainoastaan Matin kanssa. Havainnointien perusteella ei Mikolla ole varsinaista erityistä ystävyssuhdetta kehenkään luokan oppilaaseen, sillä hän ei vietä erityisesti aikaa kenenkään tietyn lapsen kanssa. Timon ja Matin kanssa hän kuitenkin leikkii eniten välitunneilla. Lisäksi välitunneilla Mikko saa kavereikseen myös nuorempia lapsia toisilta luokilta. Mikko hakeutuu myös usein juttelemaan luokan aikuisten kanssa.

Muut luokkalaiset nimeävät kavereikseen vain yhden tai kaksi oppilasta ja Jaakko puolestaan ei mainitse ketään ystäväkseen. Jaakon osalta testi tuntuu olevan hänelle hieman ahdistava tilanne, joten hänen testivastauksensa ovat hyvin lyhyitä tai niitä ei saada ollenkaan. Tämän vuoksi Jaakon osalta testiä ei voida arvioida kovinkaan luotettavasti. Kaverien puuttuminen on kuitenkin hyvin mahdollista Jaakon osalta, sillä havainnoinneissakaan Jaakolla ei vaikuta olevan vakituisia leikkikavereita, eikä hän kovin mielellään hakeudu muiden lasten touhuihin mukaan.

Matti kertoi itse omaksi kavereikseen myös siskonsa ja kyselyihin vastanneet vanhemmat mainitsivat omien lastensa kavereiksi ainoastaan itsensä ja lasten sisarukset. Perheenjäseniä ei varsinaisesti pidetä ystävinä, vaikka he voivatkin sellaisen aseman käytännössä saada. Näille autisteille oman luokan lapset ja aikuiset ovat perheen lisäksi ainoita ystäviä. Kontaktit muihin lapsiin, joilla ei ole

autismia, painottuvat lähinnä sisaruksiin, jos niitä perheessä on. Niin sanottuja tavallisia lapsia ei autisteilla kaverina siis ole. Ainoastaan Pekan vanhemmat kertoivat haastattelussa, että Pekan ollessa päiväkotikäinen, hän oli päiväkodissa, jossa oli muitakin kuin autistisia lapsia. Vanhempien mukaan Pekka tuli tuolloin kuitenkin hyvin toimeen myös muiden lasten kanssa. Enää ei Pekallakaan ole kuitenkaan kaverisuhdetta kuin toisiin autistisiin lapsiin.

5.2.2. Mitä ystävyys on?

Mitä ystävyys puolestaan merkitsee näille lapsille? Ystävyys autistiluokassa näyttää hieman erilaiselta kuin tavallisessa luokassa. Pekan vanhemmat kuvaavat autistien kaverikäyttäymistä näin:

Ne on vaan, sit ku he on yhdessä nii ei siinä nyt välttämättä kaverimaisesti jutella tai muuta, mutta ollaan vaan yhdessä. Niinku sen näkee, et ne tykkää olla yhdessä, mutta silti ne tekee vähän niinku omiaan sitten siellä.

Pekan isä

Havainnoinnit vahvistavat tämän näkemyksen lasten kaverisuhteista ja siitä, miten ystävyys näyttäytyy lapsilla. Välituntien ja vapaiden hetkien aikana lapset kokoontuivat yhteen, mutteivat välttämättä jutelleet keskenään. Havainnointien aikana oppilaat pelasivat tai katsoivat usein videoita tietokoneella. Usein muutkin kokoontuivat tietokoneella olevan oppilaan luo ja kaikki katsoivat yhdessä hauskaa videota. Yhteisesti ei videota kuitenkaan kommentoitu tai aiheesta keskusteltu, vaan ainoastaan oltiin yhdessä.

Ulkovälitunneilla vuorovaikutus oli näkyvämpää ja oppilaat usein leikkivät keskenään hippaa. Tutkittavan luokan oppilaista etenkin Timo, Mikko ja Matti osallistuivat hippaleikkeihin. Myös Pekka lähti välillä leikkiin mukaan. Luokan oppilaat saattoivat leikkiä keskenään, mutta mukana oli yleensä myös alempien luokkien oppilaita. Tämä sama porukka leikki usein yhdessä ja he hakeutuivat hyvin nopeasti toistensa kanssa leikkimään. Sanallista kommunikaatiota ei näissäkään tilanteissa juurikaan käyty, vaan lapset tunnistivat toistensa eleistä

hippaleikin alkaneeksi. Välillä näissä tilanteissa kohdattiin kuitenkin konflikteja, sillä ilman sanallista vuorovaikutusta toisten tarkoitusperät saattoivat jäädä epäselviksi.

Sosiometrisessä testissä kysyttiin lapsilta kuvien avulla, mitä he pitävät ystävytenä. Kuvissa oli tilanteita, joissa oli positiivista vuorovaikutusta ja ystävyteen liitettäviä toimintoja sekä selkeästi negatiivista vuorovaikutusta kuvaavia kuvia. Lapset tunnistivat ystävyyttä hyvin kuvista ja pitivät ystävytenä etenkin leikkimistä kuvaavia kuvia sekä positiivista vuorovaikutusta sisältäviä kuvia. Esimerkiksi kuvaa, jossa lapset juoksevat ja leikkivät ikään kuin hippaa, pitivät kaikki luokan oppilaat ystävytenä. Ystävyys näkyikin havainnointien mukaan juuri tällaisena käyttäytymisenä. Lisäksi etenkin tietokoneella olevat nauravat lapset sekä keinuvat lapset nähtiin ystävytenä. Lapset myös ymmärsivät, ettei toiselle ikävästi tekeminen ole ystävyyttä. Esimerkiksi useimmat lapsista tunnistivat kiusaamiseksi kuvan, jossa lapsi saa ”lumipesun” sekä kuvan, jossa muut osoittavat lasta ja nauravat tälle. Osa lapsista piti kiusaamisena kuvaa, jossa heitetään vettä lapsen päälle, ja osa taas leikkinä, jolloin se esitti ystävyyttä.

Hoivaaminen ja toisista huolehtiminen ovat ystävyuden muotoja näillä lapsilla. Havainnointien aikana etenkin Heikin ja Matin ystävyys näyttäytyi juuri hellyytenä ja hoivaamisena. Heikille kosketus oli selkeästi tärkeä tapa ottaa kontaktia puheen puuttuessa. Heikki usein silitti ja halasi Mattia, ja Matti vastasi myös näihin huomionosoituksiin tai teki itse aloitteita. Myös opettaja kertoi, että lapset pitävät toisistaan kovasti huolta. Etenkin, kun luokka poistuu tutusta ympäristöstään, lapset huolehtivat jatkuvasti, että kaikki ovat mukana. Lisäksi opettaja kertoi, että osa oppilaista kaveeraa myös välitunneilla pienempien oppilaiden kanssa ja käy hoivaamassa näitä. Havainnoinneissa huomattiin myös, että etenkin osa oppilaista oli hyvin kiinnostunut, jos joku luokan oppilaista oli harmistunut. Etenkin Matti kyseli välillä huolissaan, mikä kyseiselle oppilaalle tuli tai kertoi ääneen, että toiselle tuli paha mieli. Myös muut huolehtivat välillä toisistaan, kun huomasivat toiselle tulleen pahan mielen.

5.2.3. Sosiaalisten kontaktien tärkeys

He kaikki, he kokee tunteita omia ja toisten. Ja kaikilla heillä on jonkinlainen halu ja kiinnostus toisiin ihmisiin kuitenkin. Vaikka niinku lähtökohtaisesti ajatellaan, et se puuttus, mut se ei puutu vaan se on estynyttä.

Opettaja

Luokan opettaja näkeekin kaverisuhteiden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan tärkeää luokkansa autisteille. Hänen mukaansa jokainen lapsi kaipaa sosiaalisia kontakteja, mutta vuorovaikutus on jokaisella hyvin erilaista ja eroaa etenkin tavallisista lapsista. Opettaja kumoaa oman kokemuksensa perusteella väitteen, etteivät autistit kaipaisi sosiaalista vuorovaikutusta. Hänestä vuorovaikutus on tärkeää, mutta usein myös hankalaa.

On valtavia yksilöllisiä eroja, mut et vielä toistaseksi ei oo tullu vastaan sellasta, joka ei olis yhtään kiinnostunu, et kaikki. Joo kaikki on jollain tavalla ilmassu sen, että haluaa niinku toisten seuraan kuin siitä pois. Vaikka toisaalta se on kuormittavaa ja raskasta ja vaikeeta mut. Niin silti toistuvasti palaa siihen tilanteeseen, joka on hankalaa, niin kertoo sen, että jokuhan siellä vetää.

Opettaja

Lapset hakeutuivat usein leikkimään ja pelaamaan toistensa kanssa, mutta kohtasivat välillä konflikteja, sillä toinen lapsi ei käyttäytynytään kuin itse olisi halunnut tai olettanut. Kuten opettaja aiemmassa kommentissaan kertoi, siitä huolimatta lapset eivät vetäytyneet täysin omaan yksinäisyyteensä kuin korkeintaan hetkeksi vaan päivästä toiseen jatkoivat kontaktien ottamisen yrittämistä. Tämä vahvistaa lasten valtavan kaipuun sosiaaliseen vuorovaikutukseen sen hankaluudesta huolimatta.

Myös Pekan vanhemmat vahvistavat, että sosiaaliset kontaktit ovat pojalle hyvin tärkeitä. Heidän mukaansa Pekka on ollut aina hyvin sosiaalinen autistiksi ja viihtyy paikoissa, joissa on ihmisiä. Pekan isä kertoo, että pojalle on tärkeää päästä joka viikko käymään esimerkiksi ostoskeskuksessa tai kesällä esimerkiksi

laivalla, sillä näissä paikoissa on paljon ihmisiä. Pekka pitää siitä, että voi seurata ja katsella muita ihmisiä näissä paikoissa. Vanhempien mukaan hän ei yleensä ota kontaktia muihin ihmisiin, vaan nauttii siitä, että ihmisiä on ympärillä.

Toisaalta vanhemmat kertovat, että pelkkä toisten ihmisten seuraaminen ei riitä Pekalle, vaan myös varsinainen kontakti on tärkeää. He kertovat, että Pekka puhuu välillä muutamista kavereistaan ja kaipaa entisiä luokka- tai kerhokavereitaan. Lisäksi esimerkiksi sukulaiset ovat Pekalle tärkeitä ja hän kaipaa esimerkiksi isovanhempiaan. Kaipaaminen näkyy Pekalla siinä, että hän puhuu näistä ihmisistä ja vanhempien mukaan myös suoraan sanoo kaipaavansa.

No sehän oli hyvä, ku löytyi se esikouluajan kansio, missä oli paljon valokuvia. Niin kyllä hän oli ihan liikuttunut siitä, kun kattoi ja näytti kaikki nimet ja ketä siellä oli.

Pekan isä

Sosiaaliset kontaktit ovat näille lapsille tärkeitä, siitä huolimatta, että kontaktit voivat olla hyvin lyhyitä. Jopa toisten ihmisten läsnäolo voi olla näille lapsille hyvin merkityksellistä, vaikka varsinaista kontaktia ei otettaisikaan. Ystävydestä ei tällöin ole kyse, mutta sosiaalisen kontaktin tärkeyden tämäkin vahvistaa.

5.3. YKSINÄISYYS

Toisena isona teemana aineistosta nousi esiin yksinäisyys ehkä hieman yllättäenkin. Tutkimuksessa oli selkeästi havaittavissa, että autistiset lapset kaipaavat sosiaalista vuorovaikutusta ja jopa ystäviä tai kavereita. Sosiaalisten suhteiden määrä on kuitenkin autisteilla hyvin vähäistä ja keskittyy enimmäkseen kouluun. Lapset viihtyvät kyllä yksin, mutta kaipaavat selkeästi toistensa tai aikuisen seuraa. Etenkin haastatteluissa nousi esiin myös yksinäisyyden tunne ja sosiaalisten suhteiden kaipuu, mikä näkyi myös havainnoinneissa.

Yksinäisyyden teema on jaettu kolmeen alateemaan, jotka käsittelevät näiden autistien sosiaalisten kontaktien määrää ja niiden riittävyttä sekä yksin olemista. Lisäksi yksinäisyyden teemaan liittyy vahvasti näiden lasten kova tarve hakea

sosiaalista kontaktia yksinolemisen sijaan. Tätä käsitellään viimeisessä teemassa.

5.3.1. Kontaktien määrä

Kuten edellisessä teemassa nousi esille, tutkimuksen autistiset lapset kaipaavat kontakteja muihin ihmisiin, ja kaverit sekä muut kontaktit ovat heille tärkeitä. Siitä huolimatta kontaktien määrä on lapsilla hyvin vähäistä ja keskittyy kouluun. Yksinäisyys näkyikin näiden lasten osalta erityisesti kontaktien vähyydessä. Ystäviä ja kavereita ei ole, vaikka niitä kaivattaisiinkin.

Vanhempien vastauksista, sekä haastattelussa että kyselylomakkeissa, oli nähtävissä, että lapsilla ei juurikaan ole koulun ulkopuolella kavereita, joita he tapaisivat. Pekan vanhemmat kertoivat, ettei heille juuri koskaan tule kavereita kylään, vaikka Pekka usein puhuikin kaipaavansa kavereita. Pekan osalta tilanne oli kuitenkin hieman valoisampi kuin muiden luokan lasten, sillä hänen vanhempansa kertoivat, että Pekka tapaa silloin tällöin muutamaa kaveria koulun ulkopuolella esimerkiksi harrastuksissa. Tästä huolimatta kontakteja koulun ulkopuolella ei Pekallakaan ole kovinkaan usein.

Kauheen vähän tulee mitään kavereita kotiin, et se on siis oikeesti tosi harvinaista, että kavereita tulee kotiin. Monissakin perheissä on niin, että kaverit ei tule myös sisaruksille, et sisarukset lähtee muitten luokse, että he kokee sen jotenkin niin hankalana. Joskus sit sen käyttäytymisen tai muun että, että on tota, et valitettavan vähän.

Opettaja

Lasten opettaja tukee näitä vanhempien antamia vastauksia kontaktien määrästä. Hänen mukaansa luokassa on ainoastaan muutama lapsi, jotka tapaavat silloin tällöin muita lapsia koulun ulkopuolella. Omasta luokastaan hän kertoo tietävänsä kahden tapaavan koulun ulkopuolellakin: ”Nää kaks on nähny avustajien toimesta vapaa-ajalla, et he on käyny yhdessä tekemässä sit vapaa-ajallaki jotai juttuja.”

Timon äiti puolestaan vastasi kyselyssä pojan kavereikseen tämän sisarukset ja hänet itsensä. Myös Heikin äiti nimesi itsensä pojan kaveriksi. Nämä vastaukset kertovat siitä, ettei lapsilla ole perheen lisäksi muita kavereita koulun ulkopuolella. Luokan lasten vanhemmat eivät ole kovinkaan tietoisia lasten kaverisuhteissa koulussa. Ainoastaan Pekan vanhemmat kertoivat pojan puhuvan kavereistaan kotona. Myös sosiometrisen testistä voitiin päätellä, etteivät lapset itsekään koe, että heillä olisi paljon kavereita tai ystäviä, sillä suurimman osan vastauksissa oli nimettynä ainoastaan yksi tai kaksi kaveri kysymyksiin. Kysymyksissä ei ollut nähtävissä paljoa vastavuoroisuutta, mikä myöskin vahvistaa sen, ettei lapsilla ole montaakaan vastavuoroista ystävyysuhdetta.

Luokan lasten lisäksi kavereiksi mainitaan ainoastaan muutama henkilö. Matti nimeää omaksi ystäväkseen myös luokan opettajan sekä siskonsa. Pekka puolestaan kertoo kavereikseen ainoastaan kaksi muuta kaveria. Nämä kaverit ovat kuitenkin samasta koulusta ja samoja, joiden kanssa Pekan vanhemmat sekä opettaja kertovat hänen viettävän aikaa silloin tällöin myös koulun ulkopuolella. Nämä lapset käyvät koulua kuitenkin eri yksikössä, johon Pekkakin on siirtymässä lukuvuoden päätyttyä. Vanhemmat kertovatkin Pekan olevan innoissaan toiseen yksikköön siirtymisestä, sillä hän tulee näkemään kavereitaan enemmän.

No siellä on nyt, kun hän pääsee sinne pääkoululle, niin siellä on, ketä oli sit aikasemmin, kenen kanssa hän on tosi paljon tykänny olla ja hän puhuu. Muutama, muutama kaveri.

Pekan isä

Kuten edelliset kuvaukset osoittavat, lasten kontaktit painottuvat lähinnä kouluun ja omaan perheeseen. Kontaktien määrä on hyvin vähäistä ja varsinaisten kavereiden määrä vielä vähäisempi. Tästä huolimatta tutkimuksissa voitiin todeta, että lapset kaipaavat kavereita ja sosiaalisia kontakteja.

Sosiometrisessä testissä lapsilta kysyttiin, kaipaavatko he lisää kavereita. Osa lapsista vastasi *ei* ja osa taas *kyllä*, mutta suurimman osan vastauksena oli *en tiedä*. Vastauksia tulkittaessa tultiin siihen tulokseen, että kysymys oli monelle

vaikea ja jopa hieman ahdistava, joten kysymykseen ei osattu vastata. Tätä osaa testissä onkin vaikea arvioida luotettavasti. Aiemmin kuvailtujen havaintojen ja haastattelujen perusteella voidaan kuitenkin ajatella, ettei ystäviä ole lapsilla riittävästi, kuten osa lapsista vastasi myös testin haastattelussa. Vastauksissa oli havaittavissa ristiriitaisuutta muuhun aineistoon, sillä esimerkiksi Pekka vastasi *en tiedä* omassa testissään, kun taas hänen vanhempansa kertoivat Pekan itse kertoneen heille kaipaavansa lisää kavereita.

5.3.2. Yksin oleminen

On tärkeää erottaa yksinäisyys ja yksin oleminen, sillä yksin oleminen ei välttämättä tarkoita yksinäisyyttä. Autisteille yksin oleminen on hyvin yleistä ja autisti kaipaa omaa tilaa usein enemmän kuin muut lapset. Myöskään autistille yksin oleminen ei kuitenkaan ole aina täysin itse valittua tai haluttua. Tästä huolimatta myös nämä tutkimukseen osallistuneet lapset hakeutuivat havainnointien aikana paljon omaan rauhaan ja kaipasivat yksin olemista. Esimerkiksi välitunneilla osa lapsista halusi selvästi olla yksin ja hakeutui välituntialueen reunaan omaan rauhaan tai esimerkiksi keinuille istumaan. Kuitenkin osa näistäkin lapsista hakeutui muiden seuraan hetken yksin oltuaan. Osa lapsista puolestaan kaipasi hyvinkin vähän yksin olemista ja olisi mieluusti jatkuvasti kontaktissa johonkin aikuiseen tai lapseen.

Luokan opettaja kertookin, että välillä joutuu joillekin lapsille jopa sanomaan, että heidän täytyy koittaa hetki pärjätä yksin ilman toisen seuraa. Havainnoin, että esimerkiksi Mikko ja Matti halusivat viettää hyvin vähän aikaa yksin. Puolestaan Timo, Jaakko ja Heikki viihtyivät paljon myös yksikseen. Pekan tarve sosiaalisiin kontakteihin koulussa vaihteli hyvin paljon hänen vireystilansa mukaisesti. Koulussa hän oli usein hyvin väsynyt, eikä tällöin ollut kovinkaan innokas olemaan kontaktissa muihin oppilaisiin. Parempina päivinä ja virkeämpänä hänkin hakeutui enemmän muiden seuraan.

Pekan vanhempien mukaan hän ei kuitenkaan viihdy yksin. Pekan äiti kertoi, että Pekka ei useinkaan tahdo jäädä esimerkiksi autoon odottamaan, että äiti käy kaupassa, vaan tahtoo tulla mukaan. Vanhempien mukaan Pekka ei tahdo olla

yksi juuri lainkaan. Hänelle läheinen kontakti ei kuitenkaan ole niin merkittävää vaan se, että paikalla on muitakin ihmisiä. Pekalle kontaktit saattavat olla hyvinkin lyhyitä, mutta on tärkeää, että niitä on mahdollista saada.

Joo sanoo tosi usein, et kun ois kavereita. Ja tai et kyl hänellä se on, se on vähän erilaista, mitä autismin kirjossa yleensä. Joka päivä, joo. Sen takia on niinku viikonloppusinkin, et joutuu odottaa, et koulu taas alkaa. Ja noi pitkät lomat on vähän vaikeita, et niinku selvästi näkee, et on kivaa et on lomaa, mut silti hän on niinku aika surullinen välillä.

Pekan isä

Pekan vanhemmat kertovatkin lomien olevan pojalle hankalia, sillä kontaktien määrä jää tuolloin hyvin vähäiseksi ja Pekka joutuu olemaan enemmän yksin. Lomilla aikaa vietetään lähinnä perheen kesken ja kavereiden näkeminen jää, jolloin on vietettävä pitkiä aikojakin yksin ilman kavereita vasten omaa tahtoaan. Pekan isän kuvaus edellä kertookin pojan kokemasta yksinäisyydestä lomien aikana.

5.3.3. Kontaktin hakeminen

Koulussa yksinäisyys näkyy erityisesti sillä, että monellakin autistisella lapsella on jatkuva tarve hakea kontaktia niin aikuisilta kuin muilta lapsiltakin. Opettaja kuvaakin alla yksin olemisen sijaan esiintyvää jatkuvaa tarvetta olla kontaktissa muiden kanssa näin:

Toisilla sit on sit myös toisen ääripään ongelma, et joutuu jarruttelemaan, ettet sä voi koko ajan olla. Niinku et sun täytyy hetki pärjätä itsekseen, ettet voi koko ajan olla kontaktissa muihin ja muiden niinkun vahvistettavana ja kovasti.

Opettaja

Kaipuu ystävistä ja sosiaalisista kontakteista näkyy koulussa juuri tällaisena jatkuvana kontaktin hakemisena. Yksin olemisen sijaan lapset hakeutuvat

mieluusti joko opettajan, jonkun ohjaajista tai toisten lasten seuraan. Esimerkiksi Mikko ei vietä aikaa mielellään yksin vaan kaipaa toisista leikkikaveria tai juttukaveria. Mikolle on tärkeää, että hän pääsee itse kertomaan muille omista tärkeistä asioistaan.

Esimerkkinä tästä on yksi tapahtuma havainnoinnin aikana. Mikko piirteli taululle pääsiäistipua. Hänelle oli tärkeää, että joku huomaisi piirustuksen, ja että hän pääsisi esittelemään sitä. Ensin Mikko kävi läsnä olevat lapset läpi hakien huomiota ja jutellen piirtämästään tipusta ja pääsiäisestä. Kun hän ei saanut huomiota muilta lapsilta, siirtyi Mikko kiertämään luokassa olevia aikuisia läpi. Hän yritti kovasti jutella ohjaajalle, jolla oli kesken tekeminen toisen oppilaan kanssa. Kun Mikko ei kokenut saaneensa riittävää huomiota, hän kääntyi minun puoleeni, vaikka olin vain hiljaa taustalla kuvaamassa lasten vapaata hetkeä. Pekalle oli tärkeää, että hän sai kertoa minulle piirtämästään tipusta sekä siitä, mitä tekee pääsiäisenä.

Mikko on näkyvin esimerkki tästä yksinäisyyttä huokuvasta toiminnasta, mutta myös muut luokan lapset ovat ahkeria hakemaan huomiota toisiltaan ja luokan aikuisilta. Kontaktin ottaminen näkyy luokassa monin eri tavoin. Osa lapsista tulee suoraan juttelemaan toiselle kertoen yleensä jostain itselleen tärkeästä asiasta. Kontaktin ottaminen voi myös olla leikkiin tai peliin pyytämistä joko sanallisesti tai erilaisin elein. Fyysisen kontaktin ottaminen voi tuntua autistista ahdistavalta, mutta toisaalta he itse hakevat kontaktia usein juuri esimerkiksi fyysisellä kosketuksella. Koska kommunikaatio on näille lapsille haasteellista, turvautuvat he usein juuri kosketukseen kontaktin ottamisessa.

Kontaktin ottaminen voi myös olla välillä negatiivista, jolloin lapsi saattaa esimerkiksi käydä tökkäämässä tai lyömässä toista. Useinkaan näissä tilanteissa ei tarkoiteta mitään pahaa, vaan ei ymmärretä, ettei toinen ehkä pidä kyseisestä tyylistä ottaa kontaktia. Myös äänenkäyttö on yleinen tapa näillä lapsilla hakea huomiota, mutta äänenkäyttö saattaa usein olla erilaista huutelemista, karjaisuja tai muita kovien äänien tekemistä puheen sijaan. Myös jatkuva kyseleminen ja eräänlainen kysymystulva on lapsille yleinen tapa ottaa kontaktia etenkin aikuiseen.

Koitetaan mennä koko ajan liian lähelle ja sitten toinen ärsyyntyy siitä. -- Ja tota ei päästä tavallaan siihen kontaktiin, kun haluis leikkiä, niin sit toinen hermostuukin ja lähtee painelemaan, et kun ollaan liian lähellä.

Opettaja

Näillä autistisilla lapsilla onkin haasteita siinä, miten ottaa kontaktia niin, että toinen haluaa esimerkiksi leikkiä yhdessä. Lisäksi haasteena näille lapsille on tunnistaa, milloin toinen olisi halukas leikkimään yhdessä, ja milloin olisi parempi antaa toisen olla rauhassa. Osa lapsista kaipaa enemmän ja useammin kontakteja kuin toiset, ja siksi kontaktin ottaminen ei kovinkaan usein saanut luokassa vastakaikua. Myös luokan opettaja kertoi haastattelussa, että etenkin pari oppilasta hakee paljon kontaktia, mutta kaveruus ei välttämättä ole kovinkaan vastavuoroista.

Siel on pari sellasta, et kauheesti hakee sitä kontaktia toiselta. Ei oo vielä, se ei oo oikein vastavuoroista, mut hakee sitä kaveria sit sieltä. Et on selvästi, on sellasia et kaveri haluais olla, mut tota vielä se ei oikein oo saanu vastakaikua.

Opettaja

Havainnointien aikana vaikutti siltä, että useampikin näistä lapsista pyrki täyttämään tarvettaan kaverista ja ystävydestä hakemalla huomiota ja kontaktia toisilta sekä vastaamaan näin yksinäisyyden tunteeseen. Näihin kontaktin ottamisiin ei kuitenkaan kovinkaan usein vastattu ja lapset tyytyivät joko leikkimään yksin tai hakeutumaan jonkun aikuisen seuraan. Kontaktien kaipuu oli siis suurimmalla osalla näistä lapsista suuri, mutta ystävydestä tai kaveruudesta ei juurikaan voida puhua, jollei kontaktia saada ja vuorovaikutus ole vastavuoroista. Tästä huolimatta jatkuva kontaktin hakeminen kuvastaa kaipuuta toisten seuraan. Yksin jääminen ei selvästikään ole lapsille mieluista, jos se ei ole omavalintaista, vaan aiheuttaa lapsissa yksinäisyyttä.

5.4. AUTISTI SOSIAALISESSA VUOROVAIKUTUKSESSA

Autistille vuorovaikutus ei ole aina yksinkertainen toimintatapa vaan he saattavat kohdata useita erilaisia haasteita. Kuten jokaisella ihmisellä, myös autistilla on omat vahvuutensa vuorovaikutuksessa. Vaikka nuo vahvuudet eivät välttämättä ole perinteisiä hyvän vuorovaikutuksen taitoja, löytyy autisteilta omia erityistaitoja, joita sosiaalinen vuorovaikutus tuo esiin.

Seuraavat teemat esittelevät erilaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen teemoja, jotka nousivat esiin haastatteluissa ja havainnoinneissa. Lisäksi sosiometrisen testin aikana lasten tehtävä oli tunnistaa kuvista positiivista sosiaalista vuorovaikutusta ja mahdollisuuksien mukaan kertoa, miksi kokivat jonkin tilanteen olevan negatiivista tai positiivista. Näistä lasten haastatteluista tämän testin ohessa voidaan myös vetää johtopäätöksiä lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärryksestä ja toisten tunteiden havainnoimisesta. Osa näistä teemoista esittelee sekä vastaan tulleita haasteita että myös lasten vahvuuksia. Teemoina ovat toisen ymmärtäminen, empatiakyky ja tunneherkkyys sekä sosiaalinen kuormittuminen.

Merkittävä huomio autistien vuorovaikutuksesta on kommunikaation hankaluus ja siitä aiheutuvat vaikeudet. Tämä teema rajattiin kuitenkin pois tästä tutkimuksesta, sillä autistien keskinäisessä ystävytydessä ja vuorovaikutuksessa puhe ei asetu kovinkaan merkittävään asemaan. Tutkimuksessa tuli vastaan tilanteita, joissa lasten kommunikaation hankaluudet saattoivat aiheuttaa konflikteja, sillä toisen tarkoitusperiä ei ymmärretty vaan ystävälliseksi tarkoitettu kontaktin hakeminen saatettiin kokea esimerkiksi kiusaamisena. Tässä tutkimuksessa aihetta sivutaan kuitenkin etenkin ensimmäisessä teemassa, jossa käsitellään lasten kykyä ymmärtää toisia ja ottaa heitä huomioon. Tähän teeman sulautuu myös vahvasti myös kommunikaatio.

Huomionarvoista on myös havainto siitä, ettei kenenkään lapsen käyttäytyminen ollut tutkimuksen aikana aina samanlaista. Jokainen lapsi haki enemmän ja vähemmän kontaktia toiseen sekä suhtautui muihin vaihtelevasti. Ei voida siis määritellä yhtä tapaa, jolla kukin lapsista vuorovaikuttaisi ympäristöönsä, vaan

jokainen lapsi toimi eri tavoin tilanteesta, päivästä ja omasta jaksamisestaan riippuen.

5.4.1. Toisen ymmärtäminen

Edellisessä teemassa sivuttiinkin lasten haasteita ymmärtää toisten lasten tarpeita sekä tunnistaa, milloin kannattaa toiseen ottaa kontaktia. Näiden taitojen vaikeus hankaloittaa lasten mahdollisuuksia saada kavereita ja muodostaa lyhyitäkin vastavuoroisia kontakteja toisten lasten kanssa.

Se, mikä sosiaalisissa taidoissa on vaikeeta, on just se semmonen päättely, että miksi joku teki jotakin noin. Et on jännä, kun se hermostuu, mutta sitä ei huomata, että se hermostuu, kun mä tökin häntä koko ajan. Että se semmonen just, et ihmisten niinkun ihmisten toiminnan ymmärtäminen on vaikeeta ja ehkä niitten tapojen. Se, että et kun mä haluan olla kaveri ja otan toista kädestä kiinni, nii sen pitäis olla toisellekin ok.

Opettaja

Kuten opettaja kertoo edellisessä viittauksessa, lasten on myös vaikea ymmärtää, miten heidän oma toimintansa voi vaikuttaa muihin. Autistisilla lapsilla onkin suuria vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa ja toisten toiminnan ymmärtämisessä. Tämä näkyi myös tutkittavan luokan lapsissa, kuten opettaja edellä kertoo. Sosiaalisen suhteen muodostaminen tulee hankalaksi, kun ei ymmärrä, miksi toinen reagoi omaan kontaktin ottamiseen tavalla, jota ei odottanut tai halunnut. Tämä näkyi usein esimerkiksi lasten hippaleikeissä, joissa syntyi konflikteja. Koska vuorovaikutus ei ole sanallista ja toisten toiminnan ymmärtäminen on välillä haastavaa, ei aina ymmärretty, miksi toinen käy läppäämässä, jos ei itse ajatellut olevansa mukana hippaleikissä

Toisaalta osa näistä lapsista oli myös melko puheliaita, vaikka kommunikaatiotaidot ja puhe olivatkin tasoltaan heikkoa. Puheesta ja viesteistä oli välillä vaikea saada selvää, sillä lauseet saattoivat olla lyhyitä ja niistä puuttuu rakenne. Puhe saattoi myös olla itseään toistavaa ja esimerkiksi Timo tuli usein

kertomaan tekemistään lintuhavainnoista toistamalla tiettyjä asiaan liittyviä sanoja useita kertoja. Myös tämä saattaa häiritä tai ärsyttää muita, ja esimerkiksi Timon ja Pekan suhteessa syntyikin välillä konflikteja juuri tästä syystä. Timolla oli usein tapana mennä kertomaan Pekalle omia juttujaan ja toistaa sitä, vaikka Pekka ei selvästikään jaksanut kiinnostua asiasta. Timon oli kuitenkin vaikea huomata Pekan turhautuminen tilanteeseen ja hän jatkoi oman asiansa toistamista. Tilanne päättyi usein siihen, että Pekka lähti joko ärsyyntyneenä pois tai huusi Timolle vihaisesti jotain ikävää. Timon oli usein näissä tilanteissa vaikea siltikään ymmärtää, miksi Pekka toimi näin.

Pekan ja Timon esimerkki toistui havainnoinneissa usein ja myös vastaavia tilanteita tapahtui muiden lasten välillä. Näissä tilanteissa oppilaat eivät pystyneet ymmärtämään toisiaan, vaan hakivat silti vuorovaikutusta ja kontaktia toiseen. Tilanne saattoi kärjistyä ärsyyntymiseen ja toisen harmistumiseen, jota luokan aikuiset joutuivat selvittämään lapsille. Lapset myös usein itse kääntyivät aikuisten puoleen kysyen, miksi toinen toimi noin.

5.4.2. Empatiakyky ja tunneherkkyys

Vaikka toisten ymmärtäminen on autisteille haastavaa, olivat tutkimuksen lapset välillä myös hyvin taitavia huomaamaan toisten tunteiden vaihtelua sekä harmitusta. Näille autisteille tunteiden syy puolestaan on hankalaa ymmärtää, kuten äskeisessä teemassa kuvattiin. Lapsen voi olla vaikea ymmärtää, miksi toinen on harmistunut tai vihainen, mutta siitä huolimatta he aistivat usein helpostikin toisen tunnetilan. Sen sijaan voi myös olla haasteellista ymmärtää ja tietää, miten tuohon tunnetilaan tulisi reagoida.

Ei nää oppilaat ole mitenkään tunteettomia tai empatiakyvyttömiä. Et se kaikkein autistisinkin kaveri meillä reagoi muiden ihmisten, ympärillä olevien ihmisten tunteisiin. Et se heijaa itseään sitä nopeammin, mitä ärtyneempiä ihmisiä hänellä on ympärillään.

Opettaja

Edellä luokan opettaja kuvaa lasten tunneherkkyyttä. Lapset huomaavat ja havaitsevat usein hyvin vahvasti etenkin toisten ihmisten negatiiviset tunteet ja peilaavat niitä omaan käyttäytymiseensä. Opettaja kertoi esimerkiksi eräästä päivästä, kun oli itse hieman ärtyneenä tullut kouluun. Hän oli ihmetellyt, miksi lapset olivat kovin varautuneita ja käyttäytyivät hermostuneemmin kuin normaalisti. Lopulta hän tajusi, että lapset peilaavat hänen omaa negatiivista olotilaansa käyttäytymiseensä.

Täytyy sanoa, et yks sellanen vahvuus on kyllä, mitä tietysti hirveen herkästi me ruokitaankin opetuksella, on sellanen niinku analyttisyys. -- Et hirveesti he niinku analysoi sekä omaa että toisten käyttäytymistä ja tarkkailee, ja he huomaa hirveen pieniä muutoksia ihmisessä. Ihmisen olemuksessa aisti- ja tunnetilojen -- suunnilleen niinku asennosta.

Opettaja

Kuten edellisessä lainauksessa opettaja kertoo, lapset ovat myös hyvin kiinnostuneita tarkkailemaan toisten käyttäytymistä sekä haluavat tietää, miksi joku toimii tietyllä tavalla. Tutkimuksessa havainnoitiin, että lapset kyselivät luokan aikuisilta usein kiinnostuneena, miksi joku käyttäytyy noin, ja onko jollakulla paha mieli. Lapset halusivat myös ymmärtää niitä tilanteita, joissa eivät itse tienneet, miksi toinen oli toiminut eri tavalla kuin odotti. Näissä tilanteissa he kääntyvät usein aikuisten puoleen, jotta nämä voisivat selittää tilannetta. Usein lapsille selitetäänkin erilaisia tilanteita kuten riita- ja konfliktitilanteita piirtämällä ja käymällä tapahtumat uudelleen läpi.

Havainnoinneissa huomasi myös, että lapset tarkkailivat toisiaan hyvin paljon, ja vaikka kontaktia ei otettaisi, seurattiin hyvin tarkasti, mitä toinen tekee. Myös tilanteissa, joissa joku lapsista harmistui tai alkoi esimerkiksi itkemään, saattoi joku lapsista huolestua ja ihmetellä, mikä toiselle tuli. Etenkin Matti oli hyvin vahvasti luokkatilanteissa kiinnostunut ja näytti vahvasti empatiaa toisille. Havainnointien aikana oli esimerkiksi tilanteita, joissa joku lapsista alkoi itkemään ja Matti meni katsomaan ja kysyi aikuisilta tuliko lapselle paha mieli. Matti saattoi mennä jopa silittämään kyseistä lasta tilanteessa.

Myös esimerkiksi Heikin äiti kirjoittaa pojan olevan erittäin vahvasti empaattinen. Äidin mukaan poika tunnistaa toisten ilon ja surun sekä yhtyy itse näihin tunteisiin. Haastatteluissa sekä opettaja että Pekan vanhemmat vahvistivat tätä näkemystä lasten empaattisuudesta. Opettajan mukaan lapset huolehtivat jatkuvasti toisistaan, mikä korostuu etenkin retkillä. Lisäksi opettajan mukaan lapset hoivaavat välillä toisiaan. Myös Pekan vanhemmat korostavat Pekan empatiakykyä.

Hällä on hirveen vahva empatiakyky. Just hän kiinnittää huomiota, jos joku lapsi itkee tai joku on surullinen, nii hän on aina lohduttamassa. Kyl hän, niinku hän huomioi toisen ja varsinkin jos toinen on surullinen tai silloin hän on kauheen empaattinen.

Pekan isä

Havainnointien aikana Pekan empaattisuus ei korostunut samalla tavalla kuin Matin, mutta kaikki lapset näyttivät ajoittain empatiaa toisiaan kohtaan havainnointien aikana. Luokassa harmistumisia tapahtui usein ja lähes aina joku lapsista reagoi toisen harmitukseen. Reagointi oli usein juuri edellä kuvailtua empatiaa ja lohduttamista, mutta se saattoi olla myös tunneherkkyyttä kuvaavampaa toisen käyttäytymisen peilaamista omaan. Niinpä vastaan tuli myös tilanteita, joissa yhden lapsen hermostuttua ja ahdistuttua, toinenkin alkoi käyttäytyä hermostuneesti.

Sosiometrisessä testissä lapset havaitsivat hyvin kuvien lasten tunnetiloja. Näissä kuvissa oli tilanteita, joissa oli mukavaa vuorovaikutusta ja iloisia ilmeitä sekä kuvia, joissa oli harmistuneita ja surullisia ihmisiä sekä selvää kiusaamista. Lapset tunnistivat hyvin näistä iloiset kuvat ja ikävät kuvat, ja osa osasi jopa perustella, miksi missäkin kuvassa esiintyi ystävyyttä. Osa lapsista tunnisti hyvin, että kiusaamiskuvissa lapsella oli paha mieli ja hän oli surullinen. Testissä oli haastavaa vahvistaa, mistä lapset tunnistivat toiminnan positiiviseksi tai negatiiviseksi, mutta osa lapsista kertoi, että kuvassa oleva lapsi näyttää surulliselta. Suurin osa luultavasti tunnisti kuitenkin toiminnan kaveruuteen liittyväksi toiminnaksi ja kiusaamiseen liittyväksi toiminnaksi, jolloin kuvat kertoivat enemmän opituista tavoista. Kun kyse on vähän puhuvista autistisista lapsista, tätä oli mahdoton varmistaa tämän tutkimuksen puitteissa. Testin

perusteella voidaan kuitenkin todeta, että lapset tunnistivat hyvin näitä tilanteita ja se voi kertoa myös lasten tunneherkkyydestä.

5.4.3. Sosiaalinen kuormittuminen

Koska nämä lapset tuntevat ja kokevat myös toisten ihmisten tunteita ominaan ja peilaavat niitä omaan olemiseensa, he myös kuormittuvat voimakkaasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Näiden lasten havainnoinneissa huomasikin usein vahvoja kuormitustiloja, jolloin lapset saattoivat reagoida johonkin ärsykkeeseen hyvin voimakkaasti hermostuen. Voidaankin puhua sosiaalisesta kuormittumisesta, jota nämä lapset kokevat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Ja tota, mikä on sekä vahvuus että heikkous, koska sitten toisaalta, kun koko ajan reagoi siihen, mitä ympäristössä joku muu kokee tai tuntee, niin se on aikamoinen kuorma sitten.

Opettaja

Lapset ovat hyvin aistiherkkiä ja taipuvaisia vahvoihin stressireaktioihin. Opettaja kuvaakin lapsia kuppina, joka täyttyy erilaisista ärsykkeistä kuten äänistä. Kun näitä ärsykeitä tulee liikaa, kupista valuu vesi yli laidan. Kun tällainen ylikuormittuminen tapahtuu saattaa lapsi reagoida hermostumisella tai ahdistuneisuudella.

Mitä kuormittuneempi oppilas on mistä tahansa syystä, niin sitä herkempi hän on sitten reagoimaan niissä vaikeissa tilanteissa rajummin. -- Yks tärkeä asia onkin just huolehtia siitä, että stressitaso pysyy alhaalla, jotta mä siedän vähän sitä, että muutkin ihmiset käyttäytyvät, eivätkä vain ole patsaita paikallaan. Ja tota, et aina se oma kuormitustila on se lähtökohta.

Opettaja

Kuten opettaja yllä kuvaa, tällainen kuormittuminen vaikuttaa olennaisesti sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Kuormittuneelle lapselle toiset lapset

voivat olla ahdistavia tai häiritseviä ja heidän toimintaansa on vaikea sietää. Näissä tilanteissa syntyykin luokassa tai välitunneilla usein konflikteja.

Kun kaikilla on se semmonen poikkeuksellisen herkkä stressireaktion taipumus, niin totta kai sitten aina, kun joku oppilas kuormittuu, niin se heijastuu herkästi koko ryhmään. Että et on tota, ku jos jonkun käyttäytymisessä nyt esimerkiksi just tää murrosiän aika on sellasta, että kun jonkun toiminta hajoaa, niin se kyllä äkkiä menee kaaokseen se koko luokka.

Opettaja

Opettajan mukaan tällainen vaikuttaa myös koko luokkaan, sillä lapset peilaavat toistensa tunteita omaan toimintaansa. Sosiaalinen kuormittuminen ei kuitenkaan näy luokassa aina pelkkänä aggressiivisuutena tai hermostuneisuutena vaan autistille tyypillistä on myös se, että lapsi vetäytyy omaan kuoreensa. Opettaja kuvaa, että lapsi saattaa eristää itsensä ulkomaailmasta jopa niin, että silmän pupillit eivät liiku. Tällä tavoin lapsi saa itselleen tarvitsemansa rauhoittumisen hetken, josta palaa takaisin, kun kuormittuminen on helpottanut hieman.

Havainnointien aikana näitä sosiaalisen kuormittumisen hetkiä tapahtui useita. Esimerkiksi Jaakko oli luontaisesti hyvin hermostunut ja melko ahdistunut ja hän kuormittui helposti. Erityisesti voimakkaat äänet ärsyttivät häntä ja esimerkiksi toisten lasten äänet kesken oppitunnin ahdistivat häntä niin, että hän saattoi laittaa kätet korville. Jaakko käyttikin välillä luokassa kuulosuojaimia sekä painopeittoa ahdistusta lievittämään. Kun Jaakon kuormittuminen oli liian voimakasta, alkoi hän usein joko heijaamaan itseään edestakaisin istuessaan tai ahdistuneesti puhumaan kuolemasta. Näissä tilanteissa hän tarvitsi rauhoittumiseen joko juuri näitä apuvälineitä tai aikuisen turvaa.

Kuormittuminen saattoi näkyä vuorovaikutussuhteissa myös lievemmin esimerkiksi vuorovaikutuksen kestossa. Kuormittunut lapsi ei jaksanut kovinkaan pitkään esimerkiksi leikkiä tai pelata toisen kanssa. Esimerkiksi Pekka hermostui Jaakolle yhtenä pelituntina, kun oli valmiiksi jo harmistunut ja väsynyt, eikä peli edennyt hänen haluamallaan tavalla. Pekka olisi halunnut vaihtaa peliä, mutta

Jaakko ei, joten Pekka hermostui ja haukkui sekä pelin että Jaakon. Kuormittuminen oli tässäkin tapauksessa syynä tähän konfliktiin.

5.5. AIKUISTEN MERKITYS

Yhtenä merkittävimmistä teemoista niin havainnointien kuin haastattelujenkin aikana voidaan pitää aikuisten merkitystä ja vaikutusta lapsiin. Nämä lapset viettävät suurimman osan päivästänsä aikuisen valvovan silmän alla, ja aikuisella onkin suuri merkitys myös heidän sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Aikuinen voi olla vuorovaikutuksen mahdollistaja, estäjä tai kohde. Myös vanhempien toiminta ja näkemys lasten sosiaalisesta vuorovaikutuksesta voi vaikuttaa olennaisesti kaverisuhteisiin. Opettaja tai vanhempi voi ohjata vuorovaikutustilanteisiin ja auttaa niissä, mutta samalla aikuinen voi myös estää spontaanien vuorovaikutustilanteiden syntymisen. Koulu on paikka, jossa suurin osa lasten kaverisuhteista toteutuu ja koulun aikuisilla onkin mahdollisuus vaikuttaa merkittävästi näiden lasten sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Seuraavat teemat erittelevät aikuisten vaikutusta lasten kaverisuhteiden ja vuorovaikutuksen osalta. Seuraavat teemat käsittelevät aikuisen antamaa tukea, aikuista lasten ystävänä, aikuista vuorovaikutuksen mahdollistajana sekä estäjänä ja koulun vaikutusta sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

5.5.1. Aikuinen ystävänä

Jo aiemmin käsiteltiin lasten ystävyysuhteita ja sitä, kuka autistiselle lapselle on ystävä. Näissä esiteltiin myös aikuiset osana ystävyysuhteita. Aikuisten merkitys ystävydessä oli kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella niin huomattava, että se oli nostettava esille omana teemanaan. Kuten aiemmin on jo esitelty, näiden autistien keskinäiset kaverisuhteet eivät ole kovin vastavuoroisia muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Autistiset ikätoverit eivät myöskään jaksakaan kovin pitkään useinkaan leikkiä tai jutustella yhdessä tai keskittyä juuri itseä kiinnostavaan aiheeseen, vaan mahdollisesti haluaisivat tehdä jotain muuta heitä enemmän kiinnostavaa. Niinpä lapset kääntyvät usein aikuisten puoleen.

Timon äiti kertoo kyselylomakkeessa olevansa Timon ainut ystävä. Pekan vanhemmat kertovat puolestaan kertovat pojalla olevan muitakin ystäviä, mutta myöntävät kuitenkin itse olevansa pojalle läheisimmät ihmiset sekä ne, joiden kanssa hän viettää eniten aikaa. Koulun ulkopuolella vanhemmat ovatkin siis näiden lasten läheisimpiä ystäviä lapsikontaktien puuttuessa.

Vanhempien haastatteluissa ja kyselyissä kerrottiin, että lapset viettävät koulun ulkopuolella aikaa lähinnä aikuisten eli vanhempiensa kanssa. Myös opettaja vahvisti tämän näkemyksen sekä kertoi, että lapset nimenomaan hakeutuvat usein aikuisten seuraan sen sijaan, että ottaisivat kontaktia toiseen lapseen. Lapset tarvitsevat usein aikuisen ohjausta, jotta osaavat tai uskaltavat ottaa kontaktia toiseen lapseen.

Opettaja kertoo, että lapset ovat hyvin leimautuneita aikuisiin. He hakevat aikuisilta jatkuvasti vahvistusta omaan toimintaansa sekä kuuntelijaa omille jutuilleen. Koulussa opettaja ja avustajat ovatkin lapsille hyvin läheisiä ja tärkeitä Sosiometrisessä testissä Matti nimesikin ystäväkseen myös luokkansa opettajan. Opettajan lisäksi myös avustajille käydään kertomassa omia juttuja sekä hakemassa mukaan leikkimään. Pidempiaikaisten avustajien kanssa osa lapsista onkin muodostanut vahvemman suhteen, ja esimerkiksi Pekka kokee yhden pitkäaikaisen miesavustajan omaksi kaverikseen. Pekka hakeutuu usein koulussa vapaina hetkinä miehen luo, ja heillä on jopa omia sisäpiirijuttuja ja he vitsailevat keskenään. Avustaja tietää, mitkä asiat Pekkaa kiinnostavat ja kyselee niistä usein Pekalta.

Aikuiset ovatkin lasten kaipaamalle sosiaaliselle vuorovaikutukselle hyvä kohde, sillä aikuinen jaksaa kuunnella lapsen juttuja ja antaa huomiota. Vastavuoroisuus puuttuu kuitenkin näistäkin kontakteista, sillä autistinen lapsi ei yleensä osaa ottaa kovin hyvin huomioon aikuista ja esimerkiksi kysellä häneltä kuulumisia. Kuitenkin välillä lapset ovat myös kiinnostuneita esimerkiksi siitä, mitä opettaja on tehnyt viikonlopun tai loman aikana. Aikuiset ovat lapsille kuitenkin sellaisia kontakteja, jotka antavat kaivattua huomiota ja ovatkin usein parempi vaihtoehto yksin olemiselle.

5.5.2. Aikuinen tukena

Haastattelussa luokan opettaja kertoo, että hänen mukaansa luokan oppilaista oikeastaan kukaan ei tule toimimaan yksin ilman huoltajaa tai muuta aikuista. Oppilaista vain pari kykenee toimimaan yksin helppoissa tilanteissa, mutta opettaja ei usko, että kukaan näistä lapsista edes aikuistuttuaan pystyisi toimimaan ilman huoltajaa. Aikuisen tuki onkin näille lapsille ehdotonta niin arkisissa toiminnoissa kuin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tästä yhtä mieltä ovat sekä opettaja että Pekan, Heikin ja Timon vanhemmat.

He kääntyy kauheen herkästi aikuisen, et mikse tekee noin mitä se. Niinku kääntyvät pois siitä tilanteesta kauheen herkästi, kun ei ymmärrä, et miks joku käyttäytyy.

Opettaja

Vuorovaikutustilanteissa lapset hakevat aikuisilta tukea, kun eivät ymmärrä toisen toimintaa, kuten opettaja edellä kertoo. Koulu ja aikuiset ovatkin tärkeässä tehtävässä tukemassa lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja ja niiden kehittymistä. Koulussa sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta harjoitellaan arjessa päivittäin. Tutkimuksen havainnointijakson aikana oppilailla oli tunnetaitotunteja, joissa harjoiteltiin vuorovaikutuksen taitoja, sekä paljon vapaan toiminnan hetkiä kuten pelitunteja. Opettajan mukaan lapsille on haluttu antaa täysin ohjaamatontakin aikaa kuten välitunnit, jotta olisi mahdollisuus spontaaniin sekä lapsista itsestään lähtevään vuorovaikutukseen. Kuitenkin näiden taitojen harjoittelu vaatii paljon ohjattua toimintaa, joita nämä erilaiset tunnit ja tuokiot tarjoavat. Lisäksi opettaja kertoo, että koulussa puututaan aina konfliktitilanteisiin ja ne käydään yhdessä läpi selvittäen, mitä tapahtui ja miksi.

Tartutaan aina kaikkiin tilanteisiin ja mietitään, mitä voi tulla yhteen ihmisten kanssa ja muuta. Ja sitten ihan leikkitaitoja. Et mitä voi tehdä yksin, mitä voi tehdä yhdessä toisen kanssa että. Joo ja sit ihan just niitä leikkisääntöjen kuvittamista.

Opettaja

Edellä kerrotun lisäksi opettaja lisää, että harjoitellaan myös erilaisten tunteiden tunnistamista. Nämä erilaisten vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoitukset ovat hyvin konkreettisia, jotta niistä on autisteille apua. Tilanteita tulee kuitenkin vastaan usein ja kerralla niistä ei opita, vaan taitoja on harjoitettava vuodesta toiseen. Opettaja vahvistaa kuitenkin, että vuosien varrella kehitystäkin on tapahtunut lasten kanssa.

Se on semmonen ihan ensimmäinen, mitä harjoitellaan, et kun ihminen näyttää tältä, niin se on vihainen ja se voi tehdä näitä asioita ja sun kannattaa tehdä näin. Ja sitten nämä asiat saavat ihmiset vihaisiksi. Et harjoitellaan sitä. Ja sitten ihan siis tilanne tilanteelta. Se on hirveen hidasta työtä, mutta myös hirveen tärkeitä työtä, et me käydään aina, kun mennään johonkin uuteen tilanteeseen, niin tai tulee esimerkiksi välitunnilla joku uus tilanne, niin se piirretään [ja] se selitetään.

Opettaja

Jotta taitojen harjoittelu tuottaisi tulosta, olisi tärkeää, että harjoittelua tehtäisiin myös kotona. Haastatteluissa ja kyselyissä vanhemmat kertovat vaativansa lasta esimerkiksi aina tervehtimään vieraita ja olemaan muutenkin kohtelias. Yleisiä käytöstapoja ja muiden huomioimista vanhemmat kertovat harjoittelevansa kotona lastensa kanssa. Lisäksi Heikin äiti lisää, että he harjoittelevat pojan kanssa myös ristiriitojen ratkaisemista sekä sitä, miten toiseen voisi ottaa kontaktia. Opettajan mukaan olisi erittäin tärkeää, että näitä taitoja harjoiteltaisiin enemmänkin kotona. Hän kuitenkin kertoo ymmärtävänsä, että myös vanhempien voimat ovat usein vähissä, jolloin ei välttämättä ole resursseja harjoitella näitä taitoja kovinkaan paljon kotona.

5.5.3. Aikuinen kaverisuhteiden mahdollistajana ja esteenä

Koska autistiset lapset ovat hyvin riippuvaisia aikuisista ja vaativat aikuisen tukea myös kaverisuhteissaan, on aikuisella merkittävä rooli näiden syntymisen mahdollistajana. Koulussa aikuiset ohjaavat lapsia erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin leikkien ja muiden harjoitusten kautta. Vanhempien

aktiivisuus on puolestaan koulun ulkopuolisten sosiaalisten kontaktien edellytys. Lapset eivät itse kykene sopimaan ja järjestämään kyläilyjä kavereiden kanssa, vaan vaaditaan vanhempien apua järjestelyissä ja sopimisessa.

On vanhemmista kiinni, tapaavatko lapset koulun ulkopuolella toisiaan tai muita lapsia esimerkiksi harrastuksissa. Opettajan mukaan luokan lapset eivät kovinkaan paljon harrasta koulun ulkopuolella. Pekan vanhemmat kuitenkin kertovat kuljettavansa häntä joskus harrastuksiin kuten uimaan. Näissä harrastuksissa Pekalla onkin muutama kaveri. Myös erilaiset leirit olisivat vanhempien mukaan harrastuksien lisäksi hyviä mahdollisuuksia tavata muita lapsia, mutta Pekkaa he eivät ole näihin vieneet. Muiden lasten vanhemmat eivät vaikuta vievänsä lapsiaan harrastuksiin tai leireille.

Opettajan mukaan vanhemmat kokevat muiden lasten näkemisen usein liian hankalaksi ja raskaaksi, joten näitä tapaamisia järjestetään vain hyvin harvoin tai ei ollenkaan. Timon ja Heikin äitien mukaan pojat eivät tapaakaan koulun ulkopuolella muita. Pekan isä vahvistaa, että monia vanhempia on vaikea saada mukaan järjestelemään tapaamista. Hänen mukaansa toisiin vanhempiin on vaikea saada kontaktia, vaikka itse olisi yrittänyt kysellä.

Niin, tietty niitä kavereita voisi olla ja vois olla ittekin aktiivisempi. Niinku et kysyis vanhemmilta, et haluisiko joku tulla, mut tosiaan huonosti on kyllä lähtenyt. Vähän heikosti ihmiset sit tulee lähtee mihinkään. Me ollaan sanottu, et ihan sama mitä mennään tekee, kun vaan johonkin et nää sais olla. Se on ikävä, kun ollaan vaan kotona.

Pekan isä

Toisaalta Pekan isä myös harmittelee, ettei itsekään jaksa olla kovin aktiivinen asian suhteen. Hän myös kertoo, ettei kontakteista ole syntynyt sellaisia tuttavuuksia, joiden kanssa tulisi usein oltua yhteydessä. Hän myös vahvistaa opettajan näkemyksen siitä, että tapaamiset saattavat olla niin raskaita, ettei niitä myöskään jaksa järjestää.

Meijän, mejän kanssa. -- Eikä sit oikeen, no ei oo tullut sellasia perhetuttuja. Se oli jossain vaiheessa johonkin seittemän kaheksan vuotiaaksi asti, se oli niin hankalaa mihinkään lähtee kenellekkään kylään tai mitään et ei sit oo oikeen käytykään missään kylässä.

Pekan isä

Vanhemmat voivat siis toimia lasten kaverisuhteiden mahdollistajana järjestämällä lasten tapaamisia tai viemällä lapsiaan leireille tai harrastuksiin, joissa voisi tavata muita lapsia. Vanhempien heikko aktiivisuus ja väsymys raskaaseen arkeen voivat puolestaan toimia esteenä lasten kaverisuhteiden syntymiselle. Lapsille ei synny koulun ulkopuolella vuorovaikutusta muiden lasten kanssa, jos vanhemmat eivät anna tähän mahdollisuutta.

Pekan vanhempien haastattelusta ja Timon sekä Heikin äitien kyselylomakkeista nousi esiin vaikutelma siitä, etteivät vanhemmat myöskään tunnista lastensa kaverisuhteiden olemassaoloa tai kaipuuta niihin. Esimerkiksi Pekan vanhempien haastattelun alussa vanhemmat vähättelivät kovasti sitä, ettei Pekalla ole juurikaan kavereita, eikä hän tapaa kavereita kuin koulussa. Haastattelun edetessä vanhemmat kuitenkin ymmärsivät itsekin, että Pekalla on myös muutamia kavereita harrastuksissa. Pekan osalta vanhemmat olivat taas hyvin tietoisia tämän sosiaalisen vuorovaikutuksen kaipuusta.

Sen sijaan Timon ja Heikin äidit eivät olleet tietoisia, onko pojilla kavereita ollenkaan tai kaipaavatko he edes ystäviä. Tutkimuksen lapset viettävät lähes kaiken vapaa-aikansa kotona, jolloin vuorovaikutusta ei synny. Vanhemmat eivät kuitenkaan ole tietoisia koulussa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta tai lasten ystävyiden sekä sosiaalisten kontaktien kaipuusta. Esimerkiksi Heikin ja Matin suhdetta koulussa voi hyvinkin kuvata ystävydeksi, mutta Heikin äidin mukaan pojalla ei kuitenkaan ole ystäviä. Jos vanhemmat luulevat, ettei lapsella ole kaipuuta sosiaaliseen vuorovaikutukseen, eivät he sitä lapselle varmastikaan mahdollista. Vanhemmat voivat tietämättään estää lasten kaverisuhteiden kehittymisen ja toimia näin esteenä.

Opettaja pohti haastattelussaan myös sitä, estävätkö koulun aikuiset lasten spontaanin ja luontaisen vuorovaikutuksen synnyn.

Ite oon hirveesti pohtinu sitä, että mikä on, niinkun mikä on lähtökohtasesti heistä itsestään. Niinku just esimerkiksi tästä vuorovaikutustaitoihin liittyvien tai muun, niinkun oisko kommunikaatiotaitojen tai muun ruokkimaa. Ja miten paljon me opetuksella tuodaan siihen, niinku semmosta tavallaan vääristymää myöskin, että kun me ohjataan heitä asioihin, jotka meidän mielestä on oikein ja hyvää kaveruutta ja leikkiä ja niin poispäin. Et tota kuinka paljon, siis ihan hyvällä tarkoittavalla opetuksella me siis saatetaan blokata semmosta niinku luontasta luontasta kontaktin ottoa tai jotain muuta, kun me koetaan se vääräksi.

Opettaja

Hänestä aikuiset voivat ohjata liikaa lapsia tietynlaiseen vuorovaikutusmalliin, jolloin lasten luontainen tapa ottaa kontaktia voi jäädä pois. Tällöin myös heidän luontaiset yrityksensä luoda kaverisuhteita voivat estyä. Opettajan mukaan aikuisten on oltava tietoisia siitä, että lapsille on annettava mahdollisuus luontaiseen vuorovaikutukseen ilman liiallista ohjaamista.

Se on niin vahva auttamisen kulttuuri täällä, että se on hidasta muutos, mutta sitä yritetään tehdä. Ja ennen kaikkea se just semmonen, että antaa heidän oppia virheistään, että antaa tehdä sitä vähän. Mutta ei nyt tietysti raivostumiseen saakka, mut se että sellai, et huomaatko, että tuolla tavalla ei saa kaveria mukaan. Että et on, kun se et me yritetään välittömästi blokata se tilanne että "Väärin, tee näin!".

Opettaja

Aikuinen voi siis omalla toiminnallaan myös estää tai ohjata liikaa lasten vuorovaikutusta niin, ettei lapsi itse pääse kokeilemaan omia luonnollisia kontaktin ottamisen tapojaan. Näistä lapsi voisi kuitenkin oppia virheidensä kautta, miten vuorovaikutusta kannattaa toteuttaa.

5.6. JOHTOPÄÄTÖKSET

Yhteenvedona tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella tutkimuskysymysten avulla. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen merkitys ystävyydellä ja kaverisuhteilla on autististen lasten arjessa. Tätä lähdettiin tarkentamaan kysymyksillä, millaisia ystävyyssuhteita autistisilla lapsilla on sekä millaisia haasteita ja vahvuuksia lapsilla on kaverisuhteiden luomisessa ja niiden ylläpitämisessä. Toisen tutkimuskysymyksen osalta tutkimuksessa haluttiin selvittää, millainen merkitys kodilla ja koululla on lasten vertaissuhteissa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tutkittiin, keitä lasten ystävät ovat sekä millaista vuorovaikutus on. Tuloksista on tärkeä nostaa esiin, että luokan autisteilla oli havaittavissa vastavuoroisia ystävyyssuhteita, jotka ilmenivät yhteisenä toimintana kuten leikkinä sekä huolenpitona ja hellyytenä. Tutkimuksen mukaan lasten kavereita ovat oman luokan lapset, joista osalla on vastavuoroisia ystävyyssuhteita toistensa kanssa. Ainoastaan Pekalla on luokan lasten lisäksi muitakin ystävyyssuhteita. Ystävinä voidaan pitää näiden lasten osalta myös perheenjäseniä ja koulun aikuisia, sillä lapset kokevat nämä suhteet ystävyydeksi. Aikuisen rooli lapsen ystävänsä on tutkimuksen mukaan suuri. Koska vuorovaikutus toisten autististen lasten kanssa voi olla hankalaa, ovat aikuiset usein koulussa lapsen ystäviä, joille mennään kertomaan omista asioista. Myös vanhemmat kertovat olevansa jopa lasten ainoita ystäviä.

Ystävät koetaan tärkeiksi, ja lapsilla on nähtävissä selkeä ja jatkuva tarve olla kontaktissa toiseen ihmiseen. Ystävyytenä pidetään yhdessä toimimista ja leikkimistä sekä omista tärkeistä asioista jutustelua. Tärkeää on, että toinen on läsnä ja kuuntelee varsinaisen vastavuoroisen keskustelun sijaan. Tutkimuksen autistit eivät halua jäädä mielellään yksin pitkäksi aikaa, vaan hakeutuvat uudelleen ja uudelleen toisten ihmisten seuraan. Osa heistä ilmaisee suoremmin tarvettaan olla tekemisissä toisten ihmisten kanssa esimerkiksi hakemalla jatkuvaa kontaktia tai sanallisesti kertomalla kaipuustaan. Osa luokan autisteista viihtyy enemmän itsekseen, mutta osoittaa kiinnostusta toisiin lapsiin tarkkailemalla ja havainnoimalla heidän toimintaansa. Jokainen luokan lapsista kuitenkin etsii jossain määrin itselleen juttu- tai leikkikaveria.

Ystävyyden ja kaverisuhteiden vähäinen määrä saa aikaan lapsissa yksinäisyyttä. Lapsille olisi tärkeää saada olla tekemisissä muiden ihmisten kanssa, mutta lasten sosiaalisten kontaktien määrä on hyvin vähäistä ja keskittyy lähinnä kouluun. Tutkimuksen lapsista ainoastaan yhdellä on koulun ulkopuolisia harrastuksia ja kavereita. Pitkät lommat voivatkin olla hankalia, sillä näinä aikoina lapsilla ei ole perheen ulkopuolisia kontakteja. Yksin oleminen on autistille luontaista ja nämäkin lapset kaipaavat välillä omaa rauhaa. Siitä huolimatta koulussa suurin osa haluaa jatkuvaa vuorovaikutusta niin toisiin lapsiin kuin luokan aikuisiin.

Ystävyyssuhteet ja sosiaalinen vuorovaikutus eivät ole helppoja autisteille. Tutkimuksessa havaittiin kuitenkin erilaisten haasteiden lisäksi myös vahvuuksia, joita autisteilla esiintyy sosiaalisissa suhteissa. Yksi suurimmista haasteista autisteille on toisen ymmärtäminen. Lasten kommunikaation ollessa heikkoa, tulee usein vastaan tilanteita, jotka muodostuvat konflikteiksi. Lasten on vaikea ymmärtää toisten tunteita ja käyttäytymisen syitä sekä sitä, ettei toinen ymmärrä lapsen oman käyttäytymisen motiiveja. Toisena haasteena on lasten vahva kuormittuminen sosiaalisista tilanteista. Erilaisten ärsykkeiden määrän kasvaessa liialliseksi ei lapsi välttämättä siedä enää toisten ihmisten läsnäoloa ja toimintaa. Lapset tuntevat ja aistivat vahvasti ympäröivää maailmaa ja sen ärsykeitä, jolloin oma sietokyky voi ylittyä nopeasti, jolloin sosiaalinen kanssakäyminen on ahdistavaa. Tämä ympäröivän maailman aistiminen on myös vahvuus, jota tutkimuksessa nimitetään empaattisuutena ja tunneherkkyytenä. Lapset aistivat toisten tunteita, vaikka niiden ymmärtäminen saattaakin olla hankalaa. Lapset osoittavat kuitenkin empatiaa, kun huomaavat toisen olevan harmistunut tai itkevän. Tutkimuksessa selvisikin, että lapset aistivat herkästi toisten tunnetiloja ja peilaavat niitä myös omaan käyttäytymiseensä.

Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää kodin ja koulun merkitystä ja vaikutusta lasten vertaissuhteisiin. Koulu nähtiin tutkimuksessa lasten ystävyyssuhteiden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen pelikenttänä, sillä lasten kontaktit rajoittuvat lähinnä kouluun. Koulun aikuiset myös tukevat lasten vuorovaikutusta ja auttavat lapsia selviämään haastavista sosiaalisista tilanteista opettaen sosiaalisia taitoja sekä ymmärrystä kohdatuista tilanteista. Koulu on

paikka, jossa lapsilla on mahdollisuus spontaaniin vuorovaikutukseen, vaikkakin aikuisten läsnäolo saattaa myös estää spontaanin vuorovaikutuksen syntymistä.

Myös koti on paikka, jossa lapset saavat harjoitella sosiaalisia taitoja, ja vanhemmat opettavatkin näitä taitoja mahdollisuuksien mukaan. Kodilla on myös suuri merkitys lasten sosiaalisten suhteiden mahdollistajana. Vanhempien oma aktiivisuus vaikuttaa merkittävästi siihen, onko lapsilla koulun ulkopuolisia sosiaalisia suhteita tai ystäviä. Lapset eivät itse kykene sopimaan tapaamisia kavereiden kanssa, jolloin vanhempien tehtävä on mahdollistaa ystävien näkeminen. Tutkimuksen mukaan vanhempien voimavarat ja aktiivisuus eivät välttämättä riitä tähän, ja näin ollen vanhemmat voivat myös toimia lasten ystävyysuhteiden kehittymisen ja ylläpitämisen esteenä. Toisaalta vanhemmat eivät tuntuneet olevan tietoisia lasten sosiaalisista verkostoista ja koulussa esiintyvistä ystävyysuhteista, mikä voi omalta osaltaan vaikuttaa myös siihen, etteivät vanhemmat järjestä lasten tapaamisia.

6. POHDINTA

Tutkimukseen osallistuneet autistit osoittivat, ettei autismista puhuttaessa kannata turvautua stereotypioihin. Jokainen lapsi on omanlaisensa yksilö, jonka sosiaalinen vuorovaikutus saattaa vaihdella tilanteen sekä oman jaksamisen mukaisesti. Tutkimuksessa havaittiin kuitenkin erilaisia sosiaalisia tyyppejä, joita autisteissa esiintyy kuten myös Wing (1983) ja Kangas ym. (2011) omissa tutkimuksissaan määrittelivät. Wingin (1983) kolmijakoisen määrittelyn tyyppejä löytyi tästäkin tutkimuksesta kaikkia, sillä mukana oli lapsia, jotka eristäytyivät välillä toisista mielellään, mutta mukaan mahtui erityisesti passiivisia ja aktiivisia autisteja. Suurimmaksi osaksi tutkimuksessa oli havaittavissa passiivisesti käyttäytyviä, mutta toisista silti kiinnostuneita lapsia sekä niitä, jotka hakivat aktiivisesti kontaktia toisiin. (Wing, 1983, 339-348).

Kankaan ym. (2011) nelijakoisen määrittelyn tyypeistä havaittiin erityisesti kolmea tapaa olla vuorovaikutuksessa, joita olivat yksityisyyden rakastajat, aikuisen seuraa etsivät sekä vertaisryhmäorientoituneet lapset. Kuitenkin havaittavissa oli, että sosiaalisen vuorovaikutuksen tapa vaihteli samallakin

lapsella erilaisissa olosuhteissa ja tilanteissa, kuten Kangas ym. huomasivat. (Kangas ym., 2011, 168-169). Kankaan jaottelu vastasi hyvin tämän tutkimuksen havaintoja, sillä lapsista löytyi erityisesti sellaisia yksilöitä, jotka hakeutuivat erityisesti aikuisten kanssa kontaktiin, ja niitä, jotka puolestaan hakeutuivat mieluiten toisten lasten kanssa kontaktiin.

Nämä edellä mainitut sosiaalisen vuorovaikutuksen tyypit edustivat tutkimuksen autistien vuorovaikutuksen moninaisuutta. Ei voida ajatella, että on olemassa yksi autistinen tapa toimia suhteessa toisiin ihmisiin, vaan jokaisellakin autistisella lapsella on oma tapansa ja tyyliensä. Tavat vaihtelevat jokaisella lapsella, mutta huomattavissa oli selkeitä korostuneita tapoja, kuten varmasti jokaisella ihmisellä. Jos ihminen tarkastelee omaa tapansa olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, on varmasti todettava, että se riippuu tilanteesta, omasta jaksamisesta ja esimerkiksi ihmisestä, kenen kanssa on tekemisissä. Siitä huolimatta meillä jokaisella on tapoja, jotka hallitsevat omaa tyyliämme olla vuorovaikutuksessa. Autistinen lapsi ei poikkea tästä, vaan jokainen on omanlaisensa yksilö erilaisine vaihtelevine tapoineen.

Yksinäisyys oli tutkimuksessa esiinnousseista teemoista mielenkiintoinen, sillä autismista puhuttaessa saatetaan mieltää, että autisteilla sosiaalisten kontaktien tarve on vähäisempi kuin tavallisilla ihmisillä. Tällaista keskustelua käydään usein asiaa paremmin tuntematta ja käsitys nousee esille erityisesti arkipuheessa. Tämä ajatus perustuu varmastikin tiedolle siitä, että autisteilla on suuria hankaluuksia kommunikaatiossa sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa taidoissa. Autisti saattaa myös vetäytyä omiin oloihinsa, mikä saatetaan tulkita niin, ettei autisti kaipaisi toisten ihmisten seuraa. (Attwood, 2013, 53, 74; Kerola, 2009, 42-45, 50-53; Moilanen ym., 2012; Wing, 1983, 339-348; Whitehouse ym., 2009). Tässä tutkimuksessa havaittiin kuitenkin, että lapsille on tärkeää olla ihmisten seurassa sekä löytää joku, jonka kanssa leikkiä tai jutella. Myös aiemmat tutkimukset vahvistavat tätä näkemystä. (Attwood, 2013; Bauminger & Kasari, 2000; Locke ym., 2010).

Tutkimuksen mukaan lasten ystävien ja sosiaalisten kontaktien määrä on hyvin vähäistä ja heillä ei ole montaa ystävää, joita tapaisi koulun ulkopuolella. Myös aiemmissa tutkimuksissa on tehty samanlaisia havaintoja (Bauminger & Kasari

2000, Koning & Magill-Evans 2001). Näissä tutkimuksissa on todettu, että autistisilla lapsilla on vähemmän ystäviä kuin tavallisilla lapsilla. Tässä tutkimuksessa ei verrattu määrää muihin lapsiin, mutta voitiin nähdä, ettei ystävien määrä ole kovinkaan suuri. Ystäviä näillä lapsilla oli yhdestä muutama kaveriin, joita lapset lähinnä tapasivat koulussa. Ystävien määrän on todettu vaikuttavan autistien yksinäisyyden kokemukseen (Bauminger & Kasari, 2000). Yksinäisyyden arvioitiin johtuvan autisteilla tästä samasta syystä myös tässä tutkimuksessa. Yksinäisyys olikin näillä autisteilla sosiaalista yksinäisyyttä emotionaalisen sijaan. Tällöin voidaan siis puhua ystävien määrän vähäisyydestä. (Junttila, 2015).

Yksinäisyyden tunnetta oli tutkimuksessa vaikea arvioida ja lasten omaa näkemystä asiaan hankala testata, sillä lasten kyky keskustella ja vastata haastattelukysymyksiin oli heikko. Sosiometrisessä testissä lapsilta kysyttiin, kaipaisivatko he ystäviä. Tulos oli hieman ristiriitainen muiden havaintojen ja haastattelujen kanssa. Kysymys oli kuitenkin osalle kielellisesti haastava sekä osalle lapsista testin viimeiset kysymykset alkoivat olla jo liian kuormittavia, joten he eivät enää jaksaneet vastata kuin *en tiedä*.

Yksinäisyyden kokemukseen liittyviä tuloksia on vaikea arvioida luotettavasti, joten tulokset yksinäisyydestä ja ystävien vähäisestä määrästä perustuvat havaintoihin sekä vanhempien ja opettajan vastauksiin. Toisaalta voidaan myös ajatella, että osalle lapsista yksi tai kaksi kaveria on riittävästi. Ystäviä nähdään kuitenkin hyvin harvoin, mikä voi aiheuttaa yksinäisyyttä. Lapset tapaavat toisiaan lähes pelkästään koulussa, jolloin yksinäisyyttä saatetaan kokea kotona, kuten Pekan vanhemmat kertoivat. Tutkimuksen perusteella on vaikea varmasti kuitenkaan sanoa, kuinka paljon lapset kokevat yksinäisyyttä vai ovatko he tyytyväisiä tilanteeseensa. Kuitenkin etenkin Pekan osalta voitiin selkeästi kertoa tulosten perusteella yksinäisyyden tunteen olemassaolosta. Muiden lasten osalta oli myös nähtävissä kovaa tarvetta olla yhteydessä toisiin ja hakea kontaktia, joka tulkittiin yksinäisyyteen viittaavaksi.

Tutkimuksen autisteille kontaktin ottaminen sekä ylläpitäminen oli haastavaa monestakin syystä. Hankalaa oli tietää, miten kannattaisi toista lähestyä ja toisaalta vaikeaa oli tietää ja ymmärtää, miksi toinen tuntee tai suhtautuu omaan

toimintaan eri tavoin kuin ehkä itse oli kuvitellut. Kontaktin ylläpitäminen saattoi myös olla hankalaa kuormittumisesta tai kiinnostuksen puutteesta johtuen. Nämä haasteet sosiaalisissa taidoissa ovatkin osasyynä yksinäisyyteen, sillä voidaan puhua huonosta sosiaalisesta kompetenssista näiden lasten osalta. Lapsilla esiintyy myös paljon antisosiaalista käyttäytymistä kuten aggressiivisuutta hermostuessa tai ahdistuessa sekä vetäytymistä, joiden on aiemmissa tutkimuksissa osoitettu liittyvän yksinäisyyteen. (Junttila, 2015; Howes & James, 2002; Ladd, 2005; Laine, 2005)

Kolmas merkittävä keskustelun aihe tutkimuksen tuloksista on perheen merkitys lasten ystävyydessä. Tutkimuksessa todettiin, että lasten koulun ulkopuoliset ystävyysuhteet ovat lähinnä perhesuhteita. Osalla lapsista koulun ulkopuolella sisarukset olivat ainoita saman ikäisiä kontakteja ja toimivat ystävien korvikkeina. Vertais- ja ystävyysuhteina ei sisarusia yleisesti pidetä, vaikka niiden avulla voidaankin harjoitella samoja taitoja kuin ystävien kanssa. Ystävyysuhteiden puutetta voidaan myös kompensoida hyvillä sisarusuhteilla. (Dunn, 2006; Salmivalli, 2005; Volling ym.1997). Vaikka sisarusuhteiden ei tulisi olla lapsen ainoita ystävyysuhteita koulun ulkopuolella, näille autisteille sisarukset ovat mahdollisuus harjoittaa sosiaalista vuorovaikutusta muiden saman ikäisten kanssa. Sisarusten kanssa vuorovaikutus on tasavertaisempaa kuin aikuisten kanssa, jotka ovatkin lapselle hyvä kohde saavuttaa haluttu kontakti. Koska kavereita tavataan kovin harvoin, on oikeastaan hyvin toivottavaa, että lapset pääsisivät harjoittamaan ja kehittämään sosiaalista kompetenssiaan esimerkiksi sisarusten avulla.

Tutkimuksessa aikuisten merkitys oli suuri lasten ystävyyden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta, sillä lasten vanhempia pidettiin usein lasten ystävinä. Lapset viettävät suurimman osan ajastaan vanhempiensa kanssa ja vanhemmat toimivat näin jopa lasten ainoina ystävinä koulun ulkopuolella. Sen sijaan vanhemman tulisi neuvoa ja opettaa lasta vuorovaikutukseen ja luoda lapselle mahdollisuuksia kohdata muita vertaisiaan. Vanhemmilla onkin tutkimusten mukaan suuri vaikutus lasten ystävyysuhteisiin niiden mahdollistajana esimerkiksi asuinalueen ja harrastusten välityksellä epäsuorasti, mutta myös luomalla mahdollisuuksia tavata toisia lapsia sekä tarjoamalla ohjeita

ja neuvoja kanssakäymiseen. (Ladd & Pettit, 2002, Neitola 2011, Putallaz & Heflin 1990).

Tässä tutkimuksessa olennaista oli huomio siitä, kuinka autististen lasten vanhemmat tarjoavat lapsille hyvin vähän näitä mahdollisuuksia. Syynä ovat useinkin haasteet, joita lasten vuorovaikutuksessa syntyy, ja niiden tuoma kuorma. Vanhempien resurssit ja voimavarat eivät välttämättä riitä raskaan arjen lisäksi kuljettamaan ja sopimaan tapaamisia toisten lasten kanssa. Lisäksi lasten välinen vuorovaikutus saattaa tuntua niin hankalalta, etteivät vanhemmat koe tapaamisten olevan hyödyllisiä tai vaivan arvoisia. Tutkimuksessa esimerkiksi Pekan vanhemmat kertoivatkin, kuinka kontaktin saaminen muihin vanhempiin on vaikeaa, mutta myös oma aktiivisuus on välillä heikkoa. Myös opettajan mukaan lasten vanhemmat ovat kuormittuneita, eivätkä varmastikaan jaksaa sopia tapaamisia. Lasten vanhempien olisi kuitenkin tärkeää luoda lapsille mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen muidenkin kuin perheenjäsenten kanssa, mutta raskas erityislapsiperheen elämä saattaa olla syy siihen, ettei tätä kuitenkaan tapahdu.

Toisaalta tutkimuksen perusteella voidaan pohtia, ovatko vanhemmat myöskään tietoisia lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen kaipuusta. Tutkimuksessa havaittiin, etteivät vanhemmat olleet tietoisia lasten välisistä ystävyysuhteista koulussa ja ilmoittivat, ettei lapsilla ole ystäviä. Koulussa lapset kuitenkin leikkivät ja touhuserivät mielellään yhdessä. Koulussa nähdyn perusteella olisi luonnollista, että lapset viihtyisivät yhteisissä leikeissä myös koulun ulkopuolella. Pekan vanhemmat puolestaan kertoivat lapsensa kaipaavan kavereita erityisesti pitkillä lomilla, kun kavereita ei näe edes päivisin koulussa. Tämä kuvastaa sitä, että lapsilla on tarve ja kaipuu ystävien ja kavereiden seuraan. Olisikin hyvä, että vanhemmat jaksaisivat ja pystyisivät edes silloin tällöin tarjoamaan lapselle mahdollisuuden tavata muita vertaisiaan.

6.1. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tutkimusta tehdessä pyritään välttämään virheitä, jotta tulos olisi luotettava. Luotettavuuden arviointi onkin tutkimukselle tärkeää. Yleisimmin tutkimuksen

luotettavuutta arvioidaan reliabiliteetin ja validiteetin kautta. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta ja pysyvyyttä eli sitä, että samankaltaiset tulokset olisi mahdollista saada toisessakin tutkimuksessa. Reliabiliteetti on tärkeää erityisesti määrällisessä tutkimuksessa. Validiteetti puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa on tutkittu niitä asioita, joita tutkimusongelmien avulla on ollut tarkoitus tutkia. (Hirsjärvi ym. 2007, 226-227; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 141).

Koska kyseessä on tapaustutkimus ei reliabiliteetin arvioiminen ole yhtä relevanttia kuin esimerkiksi määrällisessä tutkimuksessa. Tapaustutkimus tutkii ilmiötä yhden ainutlaatuisen esimerkin näkökulmasta, jolloin yleistettävyys ei välttämättä ole yhtä merkityksellistä. Siitä huolimatta reliabiliteettia ja validiteettia tulisi arvioida jokaisessa tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym., 2007, 226-227). Tämän tutkimuksen osalta voidaan todeta, että tutkimuksessa tehtiin samankaltaisia löydöksiä lasten ystävyydestä, yksinäisyydestä kuin sosiaalisesta käyttäytymisestä kuin aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Attwood, 2013; Bauminger & Kasari, 2000 & Kangas ym., 2011), minkä perusteella voidaan tuloksia pitää melko hyvin yleistettävinä ja reliabeleina.

Tutkimuksen validiutta voidaan puolestaan parantaa esittelemällä tutkimusvaiheet avoimesti sekä esimerkiksi käyttämällä useita erilaisia menetelmiä, jolloin puhutaan triangulaatiosta. Tutkimuksissa voi tulla ristiriitaisiakin tuloksia, joiden tulkitsemiseen triangulaatiosta on hyötyä, sillä useampia erilaisia menetelmiä käyttämällä voidaan luoda monimuotoisempi näkemys tutkittavaan aiheeseen. Triangulaatiota voi olla esimerkiksi useiden erilaisten menetelmien käyttämisen lisäksi myös sitä, että aineistossa tutkitaan erilaisten tiedonlähteiden näkemystä asiaan. Voidaan puhua näissä tapauksissa metodologisesta ja tutkimusaineistoon liittyvästä triangulaatiosta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 145-147)

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty aineistonkeruussa useita menetelmiä kuten havainnointia, haastatteluja ja kyselyä sekä sosiometristä testiä. Lisäksi aineistossa on ollut tiedonlähteinä erilaisia henkilöitä kuten lasten vanhemmat, opettaja ja lapset itse. Tällaisen metodologisen että tutkimusaineistoon liittyvän triangulaation avulla tutkittavaa aihetta on käsitelty monipuolisesti ja erilaisista

näkökulmista. Tutkimuksen validiteettia vahvistaa myös se, että tutkimusraportissa on eritelty tutkimuksessa käytetyt vaiheet aineistonkeruusta analyysiin.

Tutkimusta arvioidessa on hyvä tarkastella hieman tarkemmin analyysimenetelmien luotettavuutta. Koska kyseessä oli tapaustutkimus, tutkimusaineisto koostui pienen ryhmän näkökulman esittelystä ja analysoinnista. Havainnointien avulla pystyttiin luomaan objektiivista näkökulmaa lasten ystävyys-suhteisiin, sillä havainnot tehtiin useiden päivien aikana lasten normaalia vuorovaikutusta seuraten. Havainnointitilanteet eivät olleet etukäteen suunniteltuja, eikä toimintaa mukautettu havainnointia varten, vaan ne edustivat lasten normaalia arkea koulussa. Haastattelut ja kysely puolestaan esittelivät vanhempien sekä opettajan subjektiivista näkemystä aiheesta, mikä toi uuden aspektin aiheeseen. Haastattelut suoritettiin haastateltavien ehdoilla, eikä heitä ohjailtu tai painostettu vastauksiin. Haastattelija ohjasi keskustelua ainoastaan aihepiiriin ja teemojen sekä tarkentavien lisäkysymysten osalta. Haastateltavat saivat itse kertoa tärkeinä pitämiään aiheita teemoista.

Sosiometrinen testi oli luotettavuuden kannalta kyseenalaisin, minkä vuoksi sen painoarvo tutkimuksen tuloksiin olikin melko pieni. Sillä pyrittiin kuitenkin tuomaan tutkimukseen mukaan myös lasten näkökulmaa, vaikka autistien kanssa haastattelun tavoin tehty testi ei välttämättä antanut todellista kuvaa lasten tilanteesta. Testistä saatiinkin hieman ristiriitaisia vastauksia verrattuna muuhun aineistoon. Tutkimuksessa painotettiin muun aineiston luomaa kuvaa aiheesta, sillä testitilanne oli lapsille uusi ja jännittävä, minkä takia vastaukset ja testi jäivät osan lapsista osalta lyhyeksi. Tästä huolimatta testi antoi myös tärkeää tietoa.

Lapsia tutkittaessa on hyvä arvioida myös tutkimuksen eettisyyttä. Lapsia tutkittaessa on huomioitava, millainen kokemus tutkimus lapsille on. Tärkeää on toimia lasten ehdoilla sekä niin, ettei tutkimus häiritse lapsen arkea. Lisäksi tutkimuksessa on huomioitava, ettei sen tekeminen ahdistaa lasta tai herätä esimerkiksi torjutuksi tulemisen tunteita. Lasten tulee myös antaa tutustua tutkijaan, jotta tilanne on miellyttävä. Lisäksi lasten vanhemmilta on saatava lupa tutkimukseen. (Aarnos, 2010, 172-173; Nieminen & Saarenheimo, 1981, 53).

Eettisten kysymysten vuoksi sosiometrinen testi keskeytettiin osan lasten kanssa, sillä kysymykset aiheuttivat osassa lapsista levottomuutta. Testi tehtiin loppuun ainoastaan niille, jotka olivat mielellään mukana testin tekemisessä. Ketään lapsista ei pakotettu vastaamaan kysymyksiin ja osan kohdalta myös yksittäiset kysymykset jätettiin väliin, koska lapsi ei tahtonut vastata niihin. Näin noudatettiin eettisesti hyvää tapaa tehdä tutkimusta, eikä kenenkään tarvinnut osallistua siihen tahtomattaan.

Koko tutkimuksen tekemiseen sekä sen kaikkiin osiin pyydettiin lasten vanhemmilta lupa. Tutkimukseen osallistuivat ainoastaan ne lapset, joiden vanhemmat hyväksyivät tutkimukseen osallistumisen. Myös Havainnointi suoritettiin eettistä näkökulmaa huomioiden. Ennen varsinaisia havainnoiteja tehtiin muutama tutustumiskäynti ja esihavainnointi, joiden aikana lapset saivat tutustua tutkijaan sekä kameran läsnäoloon luokassa. Havainnoinnilla ei myöskään pyritty vaikuttamaan lasten normaaliin arkeen, vaan koulunkäynti jatkui normaaliin tapaan kameran ja tutkijan läsnä ollessa. Näiden edellä mainittujen huomioiden lisäksi tutkimuksessa pyrittiin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja esimerkiksi videoaineistoja, testien tuloksia sekä haastattelu- ja kyselyaineistoja käsiteltiin luottamuksellisesti ja anonyymisti. Tutkimuksessa esiintyvien lasten nimet on myös muutettu raportissa.

Näiden edellä mainittujen syiden vuoksi tutkimuksen realiabiliteettia ja validiteettia voidaan pitää onnistuneena sekä tutkimusta eettisesti toteutettuna.

6.2. MAHDOLLISIA JATKOTUTKIMUSAIHEITA

Tämä tutkimus loi vain kuvauksen pienestä osasta autistisia lapsia ja heidän sosiaalisia suhteitaan. Tarkoituksena olikin tuoda esille yksi esimerkki siitä, millaista ystävyys voi autisteilla olla. Aihetta olisi hyvä tutkia kuitenkin enemmän ja tarkemmin, sillä eroavaisuuksia on paljon autistien välillä. Aiheesta olisi hyvä tehdä laadullisen tutkimuksen lisäksi myös määrällistä tutkimusta, jolloin saataisiin kartoitettua autistien ystävyyssuhteita vahvemmin yleistettävästi. Laadullisesti tutkittuna on mahdollista kuvailla enemmän ystävyyslaadun laatua,

mutta olisi mielenkiintoista tietää esimerkiksi laajemmin, kuinka paljon autisteilla on ystäviä sekä yksinäisyyden kokemuksia.

Autisteista puhuttaessa on vaikea tutkia, miten autistit kokevat ystävyys ja yksinäisyyden. Nämä olisivat kuitenkin mielenkiintoisia tutkimusaiheita, jotka kuvaisivat ilmiötä paremmin. Ystävyys ja yksinäisyyden kokemukset voivat erota autisteilla huomattavasti yleisestä näkemyksestä, mikä saattaa vaikuttaa tutkimusten tuloksiin. Niinpä olisi hyvä selvittää, mitä ystävyys ja yksinäisyys autisteille tarkoittaa. Myös ystävyys esiintymisestä sekä esimerkiksi miten autistit tapaavat ystäviään olisi hyvä tehdä jatkotutkimusta.

Vanhempien sekä muiden lapsille läheisten aikuisten merkityksestä ja vaikutuksesta lasten ystävyteen saisi merkityksellistä tutkimusta, joka voisi auttaa vanhempia ja lasten kanssa työskenteleviä aikuisia pohtimaan omaa vaikutustaan lasten ystävyysuhteiden syntymiseen ja ylläpitämiseen.

Edellä on mainittu vain muutamia esimerkkejä, joita tästä tärkeästä aiheesta voisi tutkia tulevaisuudessa. Autismi on tutkimuksen kannalta vaikea aihepiiri, jos halutaan saada tietoa lasten omista kokemuksista ja näkemyksistä, sillä lasten toimintakyky ja puhe tai ymmärrys puhuttavista aiheista on harvoin sillä tasolla, että niitä voitaisiin luotettavasti tutkia. Autismin käsittelyssä havainnointitutkimukset sekä lasten kanssa työskentelevien aikuisten sekä lasten vanhempien tutkiminen olisivat varmasti hyödyllisimmät keinot saada lisätietoa lasten sosiaalisista suhteista.

7. LÄHTEET

Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Jyväskylä: PS-kustannus, 172-188.

Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Gazit, L., Brown, J. & Rogers, S.J. 2008. Children with Autism and Their Friends:

A Multidimensional Study of Friendship in High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *J Abnorm Child Psychol* (2008) 36:135–150.

Bauminger, N. & Kasari, C. 2000. Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71, 447–56.

Bowler D. 2012. Cognitive perspectives on autism spectrum disorder. *Autismi* 1, 19 - 21.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101

Carrington, S., Templeton, E. & Papinczak, T. 2003. Adolescents with Asperger Syndrome and Perceptions of Friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 211–218.

Cassidy, J. & Berlin, L. J. 1999. Understanding the origins of childhood loneliness: Contributions of attachment theory. Teoksessa Rotenberg, K. J. & Hymel, S. (toim.) *Loneliness in Childhood and Adolescence*. USA: Cambridge University Press, 34–55.

Corsello, C. M. 2005. Early intervention in autism. *Infants and Young Children*, 18, 74–85

Davis, N. & Carter, A. 2014. Social Development in Autism. Teoksessa Volkmar, F.R. (toim.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 212-229

Dunn, J. 2006. Siblings and socialization. Teoksessa Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (toim.) *Handbook of Socialization. Theory and research*. New York: Guilford Publications, 309–327.

Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. (Verkkokirja)

Fine, G. A. 1981. Friends, impression management, and preadolescent behavior. Teoksessa Asher, S. R. & Gottman, J. M. (toim.) The development of children's friendships. Cambridge University Press, 29-52.

Grönfors, M. 2009. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Jyväskylä: PS-kustannus, 154-171.

Hay, D., Payne, A. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. Journal of Child Psychology and Psychiatry 45, 84–108.

Hartup, W. W. 1996. The company they keep: Friendships and their developmental significance. Child development 67, 1-13.

Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. 1999. The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. Developmental Psychology 35, 94–101.

Howard, B., Cohn, E. & Orsmond, G. 2006. Understanding and Negotiating Friendships: Perspectives from an Adolescent with Asperger Syndrome. Autism: The International Journal of Research & Practice, 10, 619–627.

Howes, C. & James, J. 2002. Children's social development within the socialization context of child-care and early childhood education. Teoksessa P.K Smith & C. H. Hart (toim.) Blackwell Handbook of Childhood Social Development. MA, US: Blackwell Publishing, 137–155.

ICD-11. World Health Organization. International Classification of Diseases, 11th revision beta draft. <https://icd.who.int/dev11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f437815624>. Luettu 14.5.2020.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H.

Rausku- Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus (s. 149-165). Tampere: Vastapaino.

Ikonen, O. & Suomi, A. 1998. Autismi: Esiintyvyys ja Käyttäytyminen. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Autismi: teoriasta käytäntöön. Jyväskylä: Atena, 55-74.

Junttila, N., 2015. Kavereita nolla: lasten ja nuorten yksinäisyys. Helsinki: Tammi. (Verkkokirja)

Kangas, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2011. Social Interaction among Children with Autism Spectrum Disorders (ASD). *International Journal of Early Childhood Special Education*. 3(2), 160-174.

Keltinkangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. 2009. Autismin kirjo ja kuntoutus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kerola, K. 2003. Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus – strukturoitu opetus. Teoksessa Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (toim.) Kommunikoinnin häiriöt – syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 167-190.

Koning, C. & Magill-Evans, J. 2001. Social and Language Skills in Adolescent Boys with Asperger Syndrome. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5, 23– 36.

Koskentausta, T., Sauna-aho, O. & Varkila-Saukkola, L. (2013) Autististen lasten ja nuorten hoito ja kuntoutus. *Suomen Lääkärilehti* 68, 587-592.

Ladd, G. W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. London: Yale University Press.

Ladd, G. W. & Pettit, G. S. 2002. Parenting and the development of children's peer relationships. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.) Handbook of Parenting. Vol. 5. Practical Issues in Parenting. 2. painos. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 269– 309.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Lundström, S. 2015. Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children: prevalence trends over 10 years in general population samples. *BMJ*:350.

Locke, J., Ishijima E.H., Kasari, C. & London, N. 2010. Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 74–81.

MacKay, T., Boyle, J., Connolly, M. 2016. The Prevalence of Autistic Spectrum Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. International Autism Europe Congress.

Mattila, M-L., Kielinen, M., Linna, S-L., Jussila, K., Ebeling, H., Bloigu, R., Joseph, R. & Moilanen, I. 2011. Autism Spectrum Disorders According to *DSM-IV-TR* and Comparison With *DSM-5* Draft Criteria: An Epidemiological Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 50: 6, 540-542.

Moilanen, I., Mattila, M-L., Loukusa, S. & Kielinen, M. 2012. Autismin kirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. *Duodecim* 128(14): 1453-62. <https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2012/14/duo10395?keyword=autismikirjon%20häiriöt%20lapsilla%20ja%20nuorilla>. Luettu 14.5.2020.

Nieminen, S. & Saarenheimo, M. 1981. Morenolainen psykodraama. Historiallinen ja filosofis-psykologinen analyysi. Helsinki. Psykologien Kustannus Oy.

Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turun yliopisto

Nevalainen, V. 2009. Yksinäisyys. Porvoo: Edita Publishing Oy.

Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., Wild, M. & Rah, Y. 2004. Relative contributions of families and peers to children's social development. Teoksessa Smith, P. K. & Hart, C. H. (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 156–178.

Parkhurst, J., Hopmeyer, A. 1999. Developmental Change in the Sources of Loneliness in Childhood and Adolescence: Constructing a Theoretical Model. Teoksessa Rotenberg, K. & Hymel, S. (toim.) *Loneliness in Childhood and Adolescence*. Cambridge University Press, 56-79.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.

Putallaz, M. & Heflin, A. H. 1990. Parent-child interaction. Teoksessa Asher, S. R. & Coie, J. D. (toim.) *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press, 189–216.

Qualter P. & Munn P. 2002. The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 233–244.

Raaska, H. & Vanhala, R. 2020. Miksi ja miten autismin diagnostiset kriteerit muuttuvat? *Lääkärilehti* 75 (16), 964-967

Rapin I, Dunn M. 2003. Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain Dev* 25:166 - 72.

Rotenberg, K. 1999. Childhood and Adolescent Loneliness: An Introduction. Teoksessa Rotenberg, K. & Hymel, S. (toim.) *Loneliness in Childhood and Adolescence*. Cambridge University Press, 3-8.

Rende Berman, Z. 2018. Increasing the Social Interaction of Two Children with Autism Spectrum Disorder and Their Peers. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(2), 62-74.

Rogers, S., Vismara, L., Wagner, A., McCormick, C., Young, G. & Ozonoff, S. 2014. Autism treatment in the first year of life: A pilot study of infant start, a parent-implemented intervention for symptomatic infants. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2981–2995.

Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. 1998. Peer interactions, relationships and groups. Teoksessa Damon, W. (toim.) *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development. Chichester: Wiley, 619–700.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J., 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu*. Jyväskylä: PS-kustannus, 189-199.

Saarinen, P. Ruoppila, I. Korhonen, M. 1991. *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Jyväskylä: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Seltzer, M. M., Krauss, M. W., Shattuck, P. T., Orsmond, G., Swe, A., & Lord, C. (2003). The symptoms of autism spectrum disorders in adolescence and adulthood. *Journal of autism and developmental disorders*, 33, 565–581.

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. 2011. *Tautiluokitus ICD-10*. 3. painos. Mikkeli: StMichel Print.

Teräväinen, V. 2011. *Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, E., 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi (Verkkokirja)

Valli, R. 2010. Kyselytutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 103-127.

Vandell, D. L. 2000. Parents, peer groups and other socializing influences. *Developmental Psychology* 36, 699–710.

Volker, M. A., & Lopata, C. 2008. Autism: A review of biological bases, assessment, and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23, 258-279.

Volling, B. L., Youngblade, L. M. & Belsky J. 1997. Young children's social relationships: An examination of the linkages between siblings, friend and peers. *American Journal of Orthopsychiatry* 67, 102–111.

Whitehouse, A.J., Durkin, K., Jaquet, E. & Ziatas, K. 2009. Friendship, Loneliness and Depression in Adolescents with Asperger's Syndrome. *Journal of Adolescence*, 32, 309– 322.

Wing, L. 1983. Social and interpersonal needs. Teoksessa Schopler, E. & Mesibov, G. (toim.) *Autism in adolescents and adults*. New York: Plenum Press, 337- 353.

Weiss, R. S. 1973. *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. MIT Press.

Weiss, L., Arking, D., Daly, M. & Gene Discovery Project of Johns Hopkins & the Autism Consortium. 2009. A genome-wide linkage and association scan reveals novel loci for autism. *Nature* : 461, 802 - 8

Werling, D. & Geschwind, D. 2013. Sex differences in autism spectrum disorders. *Current Opinion in Neurology*, 26, 146–153.

LIITTEET

LIITE 1

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

8.3.2017

Opiskelen Turun yliopistossa erityispedagogiikan pääaineessa ja teen tutkintooni pro gradu -tutkielmaa aiheesta autististen lasten ystävyys-suhteet ja sosiaaliset taidot. Haen lupaa tutkimuksen toteuttamiseen ja etsin halukkaita osallistumaan tähän tapaustutkimukseen. Ohjaajanani toimii yliopistonlehtori Minna Kyttälä.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia ystävyys-suhteita autistisilla lapsilla on koulussa ja koulun ulkopuolella sekä tutustua näiden lasten sosiaalisiin taitoihin. Tutkimuksellani pyrin luomaan tietoisuutta autististen lasten sosiaalisista suhteista tapaustutkimuksen keinoin, ja uskon, että tutkimuksestani on hyötyä koulussa ja kotona lasten sosiaalisten suhteiden tukemiseen.

Haen tutkimukseeni kahta tai kolmea lasta, joita tarkkailen koulussa, ja joiden vanhempia haastattelen lapsen sosiaalisista suhteista. Lisäksi tutkimukseen kuuluu opettajan haastattelu. Tarkoitukseni on havainnoida ja videoida lapsenne luokassa esiintyviä tilanteita, jotka kuvaavat lasten välisiä ystävyys-suhteita ja sosiaalisia taitoja. Huomioni kiinnittyy tutkimushenkilöinä toimiviin lapsiin ja heihin kohdistuviin sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin. Lisäksi luokassa on tarkoitus toteuttaa sosiometrinen testi, joka kertoo lasten ystävyys-suhteista. Havainnoinnin pyrin toteuttamaan mahdollisimman huomaamattomasti ja oppilaita tai opetusta häiritsemättä.

Tutkimusaineisto on tarkoitus kerätä maalisi- ja huhtikuun aikana 2017. Koulussa tapahtuva havainnointi pyritään toteuttamaan maaliskuun aikana ja haastattelut viimeistään huhtikuussa. Haastattelujen ajankohta ja paikka sovitaan vanhempien kanssa heille sopivaksi.

Tutkimuksessa sitoudun noudattamaan tietosuojalainsäädäntöä. Kerätty aineisto säilytetään ainoastaan tämän tutkimuksen käyttöön ja sitä käsittelevät vain allekirjoittanut ja tutkimuksen ohjaaja Minna Kyttälä. Kaikkien tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys sekä koulun nimi pidetään salassa, ja tutkimusraportissa nimet muutetaan. Tutkimuksesta ei ole odotettavissa siihen osallistuville kielteisiä seuraamuksia. Tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä annan mielelläni lisätietoja.

Ystävällisin terveisin,

Anni Tuomi
erityispedagogiikan opiskelija, Turun yliopisto
XXXXXX

Pyydän teiltä lasten vanhemmilta lupaa tehdä tutkimustyötä lapsenne luokassa ja haen vapaaehtoisia osallistumaan tutkimushenkilöiksi.

Lapsen nimi: _____

HALUAMME / EMME HALUA osallistua tutkimushenkilöiksi havainnointiin ja haastatteluun.

Lapseni **SAA / EI SAA** olla mukana luokassa tehtävässä havainnoinnissa ja näkyä videokuvassa.

Lapseni **SAA / EI SAA** olla mukana sosiometrisessä testissä.

Päiväys: _____

Vanhemman allekirjoitus:

Palautattehan tämän lomakkeen mahdollisimman pian lapsenne kouluun.

Kiitos!

Ystävällisin terveisin,

Anni Tuomi
erityispedagogiikan opiskelija, Turun yliopisto
XXXXXX

LIITE 2

Teemahaastattelu 1 - opettaja

1. Millainen luokka on?

- Miten autismi näkyy luokassasi?
- Eroaako muista luokista jollain erityisellä tavalla?
- Miten luokka toimii yhdessä?

2. Ystävyysuhteet

- Millaisia luokan sisäisiä sosiaalisia suhteita ja ystävyysuhteita esiintyy?
- Entä koulun ulkopuolella?
- Miten ne näkyvät?

3. Lasten sosiaaliset taidot

- Missä lapset ovat taitavia?
- Missä on haasteita?
- Millaisia ongelmia kohtaavat sosiaalisissa suhteissa?

4. Kehitys ja muutos

- Miten koulussa harjoitellaan?
- Onko kehitystä tapahtunut ja millä aikavälillä?

LIITE 3**Teemahaastattelu 2 - vanhemmat**

1. Autismi ja arki

- Millainen lapsi X on?
- Miten autismi näkyy teidän arjessanne?

2. Ystävyyssuhteet

- Millaisia luokan sisäisiä sosiaalisia suhteita ja ystävyyssuhteita esiintyy?
- Entä koulun ulkopuolella?
- Miten ne näkyvät?

3. Lasten sosiaaliset taidot

- Missä lapset ovat taitavia?
- Missä on haasteita?
- Millaisia ongelmia kohtaavat sosiaalisissa suhteissa?

4. Kehitys ja muutos

- Miten koulussa harjoitellaan?
- Onko kehitystä tapahtunut ja millä aikavälillä?



