



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

”Kaikki tekkee ja puhuu”

Onnistuneet vertaisvuorovaikutustilanteet ja niiden tukeminen inklusiivisen
oppilasryhmän silmin

Riina Koski-Tuuri

Erityisopettajien koulutusohjelma

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen ja psykologian osasto/

Erityispedagogiikka

27.04.2022

Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erityisopettajien koulutusohjelma

Koski-Tuuri, Riina, J.: ”Kaikki tekkee ja puhuu”. Onnistuneet vertaisvuorovaikutustilanteet ja niiden tukeminen inklusiivisen oppilasryhmän silmin.

Pro-gradu -tutkielma, 84 sivua, 1 liite (86 sivua)

Tutkielman ohjaaja, tutkijatohtori Kaisa Pihlainen

Huhtikuu 2022

Asiasanat: autismikirjo, inklusio, vertaisvuorovaikutus, tuki

TIIVISTELMÄ

Autismikirjon henkilöiden osallistuminen tutkimukseen on ollut aiemmissa tutkimuksissa vähäistä. Autismikirjon henkilöiden näkökulmaa tulisikin saada yhä enemmän esiin aiheen tutkimuksessa. Tämän pro gradu -tutkielma tarkoituksena oli selvittää miten inklusiiviset oppilasryhmät, joissa osalla oppilaista esiintyy autismikirjon piirteitä tai autismikirjon diagnoosi, kuvailevat ja näkevät onnistuneet vertaisvuorovaikutustilanteet, sekä millaisia vertaisvuorovaikutusta tukevia ja edistäviä keinoja he nimeävät. Tutkielman aineisto oli osa PEICAS-hankkeen tutkimusaineistoa. Tämän pro gradu -tutkielman aineisto kerättiin yhdestä alakoulusta toukokuussa 2021. Oppilaat olivat 5.luokkalaisia, 11–12-vuotiaita. Oppilaat toimivat viidessä kolmen hengen ryhmässä suorittaen erilaisia tehtäviä. Myöhemmin oppilaat pääsivät katsomaan samoissa ryhmissä videoleikkeitä yhdessä työskentelynsä tilanteista ja kuvailemaan havaintojaan ja näkemyksiään näissä videoavusteisten huomioiden (VSA) -tilanteissa, joista tutkielman aineisto koostui. VSA-menetelmä mahdollisti oppilaille tutkimukseen vaikuttamisen ja aktiivisen aseman aineistonkeruussa. Oppilaat pääsivät itse valitsemaan, kelaamaan ja pysäyttämään videoleikkeitä, sekä kertomaan mitä he näkivät näissä tilanteissa, ja mikä heille niissä oli merkityksellistä.

Tutkielman tulokset osoittavat inklusiivisen ryhmän nähneen ja kokeneen yhdessä työskentelyn tilanteet onnistuneiksi. Oppilailta ei noussut esiin yhtään negatiivisia näkemyksiä katsotuista tilanteista. Oppilaat kuvasivat onnistuneesta vertaisvuorovaikutustilanteesta löytyvän vastavuoroista puhumista ja kuuntelemista, neuvottelua ja yhdessä pohtimista, vuorovaikutuksen kautta välittyvää hyvää ilmapiiriä, tehtävän edistymistä, oppilaiden välistä auttamista, sekä yhdessä tekemistä. Vertaisvuorovaikutusta tukeviksi ja edistäviksi asioiksi oppilaat kuvailivat taas opettajan toimintaa liittyen ryhmittelyyn, ryhmän rakenteeseen, auttamiseen, työrauhan ylläpitoon, sekä selkeään tehtävään ja ohjeistukseen. Oppilaiden toisilleen antama työskentelyrauha, kaikkien osallistuminen, sekä ryhmän sisäinen vuorovaikutus olivat myös yhdessä työskentelyä tukevia tekijöitä.

Tulokset haastavat osittain aiempaa tutkimusta, sillä inklusiivisen ryhmän sisäinen vuorovaikutus nähtiin toimivana, eikä aiemmissa tutkimuksissa havaittuja autismikirjon henkilöille tyypillisiä vuorovaikutushaasteita esiintynyt oppilaiden näkemyksissä. Näin ollen tämä pro gradu -tutkielma onnistuu tuomaan uudenlaista näkökulmaa autismikirjon tutkimukseen ja avaamaan myös vertaisten näkemyksiä autismikirjon henkilöiden ja heidän välisestään vuorovaikutuksesta. Tästä päästäänkin miettimään oppilaiden oman näkökulman huomioimisen ja osallistavien tutkimusmenetelmien merkitystä tulevaisuuden autismikirjon tutkimuksessa. Lisäksi tutkielma luo kuvaa VSA-menetelmän tarjoamista mahdollisuuksista lasten kanssa tehtävän osallistavan tutkimuksen kehittämisessä.

University of Eastern Finland, Philosophical Faculty

School of Educational Sciences and Psychology

Department of Special Education

Koski-Tuuri, Riina J.: "Everyone does and speaks" Successful peer interaction situations and their support through the eyes of an inclusive group of students

Thesis, 84 pages, 1 appendix (86 pages)

Supervisor: post-doctoral researcher Kaisa Pihlainen

April 2022

Keywords: autism spectrum disorder, peer interaction, inclusion, support

ABSTRACT

People who have autism spectrum disorder, have not participated in earlier research often. The perspectives of people on the autism spectrum (AS) should therefore be increasingly highlighted in the current research. The purpose of this Master's thesis was to get to know, how inclusive student groups with some pupils who had autism spectrum disorder or features of autism spectrum disorder, describe and see successful peer interaction situations and what kind of features they name to support or promote peer interactions. The data of this thesis was a part of PEICAS- project. Research data was collected from one primary school in May 2021. Pupils in the study were 5th graders, 11–12 years old. Students worked in five groups of three people and did different tasks. Later groups watched the videoclips where they were working with the tasks together and commented their perceptions and views of the videos, in the video stimulated account (VSA) situations, which formed the data. VSA-method let students influence in the research and to be active in the data collection. Students had a possibility to choose, rewind and stop the videoclips, tell what they saw in them and what was meaningful for them.

The results of this Master's thesis show that inclusive student groups saw and experienced peer interaction situations to be successful. Students didn't mention any negative things about the watched videoclips. Students described that successful peer interaction includes reciprocal talking and listening, negotiation and thinking together, good working atmosphere that is visible in interaction, progression in the tasks, helping each other, and working together. Students described that teacher can support and promote peer interaction by considering grouping and structuring the groups, helping, supporting working space and providing explicit tasks and instructions. Also, students can promote peer interaction by maintaining working space, supporting everyone's participation and interaction within the group.

These results challenge partly earlier studies. Students described that peer interaction in inclusive groups was successful by students. Students did not mention any challenges in peer interaction. This results challenges earlier studies that commonly focus on the challenges in peer interaction of people on the AS. This masters thesis succeed to bring new kind of sight about autism spectrum research and also to open up neurotypical peers' views to the interaction between them and students with autism spectrum disorder or features of it. This gets us to think over paying attention to students perspectives and participatory research methods' meaning for future autism spectrum research. Also, we talk about VSA-method and the opportunities to develop research that's being done with kids.

Lyhenteet

PEICAS = Peer Interactions involving Children with Autism Spectrum disorder in inclusive classrooms - hanke

VSA = Video-Stimulated accounts -tutkimusmenetelmä

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	ii
ABSTRACT	iii
1 JOHDANTO	7
2 AUTISMIKIRJO.....	9
2.1 Autismikirjo määritelmä	9
2.2 Autismikirjo ja sosiaalinen vuorovaikutus.....	12
3 AUTISMIKIRJO JA VUOROVAIKUTUS.....	16
3.1 Vertaisvuorovaikutuksen määritelmä	16
3.2 Autismikirjon oppilaan vertaisvuorovaikutus ja sen tukeminen koulussa.....	17
4 INKLUUSION MERKITYS JA HAASTEET AUTISMIKIRJON OPPILAALLE.....	22
4.1 Inklusion määritelmä.....	22
4.2 Autismikirjon oppilas inklusiivisessa luokassa	24
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	27
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
6.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat	28
6.2 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu	30
6.2.1 Visuaaliset menetelmät ja VSA.....	30
6.2.2 Kohderyhmä ja aineistonkeruu	32
6.2.3 Lasten kanssa tehtävä tutkimus	36
6.3 Aineiston analyysi.....	37
7 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	42
7.1 Onnistuneen vertaisvuorovaikutuksen kuvailu – Oppilaiden välinen vuorovaikutus.....	42
7.1.1 Vastavuoroinen puhuminen ja kuunteleminen	43
7.1.2 Tehtävästä neuvottelu ja yhdessä pohtiminen	45
7.1.3 Myönteinen työskentelyilmapiiri	46
7.2 Onnistuneen vertaisvuorovaikutuksen kuvailu – Oppilaiden työskentely	48
7.2.1 Yhdessä tekeminen.....	48
7.2.2 Oppilaiden välinen auttaminen	50

7.2.3	Tehtävän edistyminen	51
7.3	Vertaisvuorovaikutusta tukevat tekijät – Opettajan keinot edistää yhdessä työskentelyn tilanteita	52
7.3.1	Tehtävään liittyvä opettajan toiminta	53
7.3.2	Muu yhdessä tekemistä edistävä opettajan toiminta.....	56
7.4	Vertaisvuorovaikutusta tukevat tekijät – Oppilaiden toiminta onnistunutta vertaisvuorovaikutusta tukemassa.....	59
7.4.1	Työskentelyrauhan antaminen	59
7.4.2	Kaikkien osallistuminen.....	60
7.4.3	Ryhmän sisäinen vuorovaikutus.....	62
8	POHDINTA.....	64
8.1	Luotettavuustarkastelu.....	70
8.2	Tutkimuksen eettisyystarkastelu	73
8.3	Jatkotutkimusehdotukset	75
	LÄHTEET.....	77
	LIITTEET (1kpl)	85

1 JOHDANTO

Inklusiivista ryhmää lähestytään tässä pro gradu -tutkielmassa autismikirjon oppilaiden ja heidän vertaistensa näkökulmasta. Autismikirjon diagnoosit ovat yleistyneet viime vuosina diagnosikriteeristön laajentumisen, avun hakemisen lisääntymisen, sekä ammattilaisten autismikirjioon liittyvän tietämyksen lisääntymisen vuoksi (Lundström, Reichenberg, Anckarsäter, Lichtenstein & Gillberg 2015). Näin ollen autismikirjon tutkiminen ja erilaisten näkökulmien hankkiminen aiheeseen liittyen voidaan nähdä hyvinkin ajankohtaisena aiheena. Autismikirjioon liittyvän tiedon lisäämistä tarvitaan, jotta inklusio paitsi koulukontekstissa, myös yhteiskunnallisella tasolla mahdollistuu suлавimmin. Vaikka autismikirjon henkilöiden eroavaisuuksia sosiaalisessa kommunikoinnissa ja vuorovaikutustyylyissä verrattaessa neurotyypillisiin henkilöihin on tutkittu paljon, se ei ole tapahtunut useinkaan luonnollisissa, oikean elämän vuorovaikutuksen konteksteissa. Tätä voidaan pitää Morrisonin, De Brabanderin, Jonesin, Fason, Ackermanin ja Sassonin (2020, 1067) mukaan eräänlaisena autismikirjontutkimuksen ”sokeana kohtana”.

Koska autismikirjioon liittyy vahvasti vuorovaikutuksellisia ja sosiaalisia haasteita (APA 2013; Castren 2019, 42; Eckdahl 2018, 5), on tärkeä tutkia näiden vaikeuksien esiintymistä ja tarvittavia tukkeinoja tarkemmin eri ympäristöissä. Aiempi autismikirjon tutkimus on pohjannut pitkälti lääkäreiden, opettajien tai muiden aikuisten lausuntoihin ja haastatteluihin, tuoden esiin enimmäkseen autismikirjioon liittyviä negatiivisia puolia ja haasteita. Autismikirjon oppilaiden osallistaminen aktiivisesti tutkimukseen avaakin uuden näkökulman paljon tutkittuun autismikirjon aiheeseen. Lisäksi tässä tutkielmassa perehdytään siihen, mitä autismikirjon oppilaat, sekä inklusiivisen ryhmän muut oppilaat itse näkevät toimivina vertaisvuorovaikutuksen edistämisen keinoina. Aiemman tutkimuksien mukaan opettajilla on myös usein rajalliset tiedot ja taidot tukea autismikirjon oppilaiden sosiaalisen kommunikoinnin tarpeita (Douglas & Gerde 2019, 32), jonka vuoksi aiheen tutkiminen ja esiin tuominen on tärkeää. Koska jokainen tuo vuorovaikutukseen ja tilanteeseen oman osansa, on mielestäni myös mielekästä tarkastella koko inklusiivisen ryhmän näkemyksiä, sekä heidän keskinäistä vuorovaikutustaan, sen sijaan että keskityttäisiin vain autismikirjon oppilaisiin.

Tämä pro gradu -tutkielma toteutuu osana PEICAS-hanketta. PEICAS on Itä-Suomen yliopiston koordinoima ja Suomen Akatemian rahoittama kansainvälinen ja monitieteinen tutkimushanke. Nelivuotinen hanke on alkanut syyskuussa 2019. Hankkeen tarkoituksena on kehittää ymmärrystä ja keinoja tukea autismikirjon lasten sosiaalista osallisuutta inklusiivisissa luokissa. (PEICAS-hanke

2022.) PEICAS-hanke tuokin mukanaan merkittävää uutuusarvoa muun muassa siinä, että tutkimusteema pohjautuu onnistuneisiin vuorovaikutustilanteisiin, tutkimuksessa autismikirjon lapset ovat aktiivisia osapuolia, sekä heiltä itseltään kysytään tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta.

Tässä pro gradu -tutkielmassa pääosassa toimivat inklusiiviset oppilasryhmät. Aineisto kerättiin videoavusteisten huomioiden (video-stimulated accounts, VSA) -menetelmällä, jonka avulla oppilaat itse pääsevät vaikuttamaan merkittävästi tutkimuksen kulkuun, sekä kertomaan omia näkemyksiään vertaisvuorovaikutustilanteistaan. Menetelmän ideana oli, että oppilaat katsoivat yhteistä toimintaansa videolta, ja kommentoivat sitä (vrt. Theobald 2019). Näin ollen näkökulma ja menetelmä ovat autismikirjon tutkimukselle uusia. PEICAS-tutkimushanke nojaakin autismikirjon positiivisempaan tutkimukseen ja tutkimuksen avulla luodaan pohjaa tutkimuksessa mukana olevien osallistavammalle tutkimukselle. Tutkielmani aineisto on kerätty oikeissa vuorovaikutustilanteissa, joita oppilaat pääsivät tarkastelemaan jälkikäteen uudestaan videoleikkeiden avulla. Osallistavat ja yhteisöpohjaiset tutkimusparadigmat ovatkin Kingsburyn, Sibertin, Killinbackan ja Atchisonin (2020) mukaan tärkeitä autismikirjon tutkimuksissa, sillä sisällyttämällä autismikirjon henkilöiden äänet prosessiin saadaan arvokasta tietoa heidän ainutlaatuisten tarpeidensa ymmärtämisestä ja tehokkaiden puitteiden rakentamisesta, jotta opiskelijoita voidaan parhaiten tukea.

Itselleni on tärkeää, että tutkimuksen kohderyhmä osallistetaan tutkimukseen ja jo itse tutkimuksen lähestymistapa herätti mielenkiintoni tätä hanketta kohtaan. Lisäksi aihe on itselleni tärkeä, sillä tulevana opettajana koen lasten osallisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen onnistumisen ja tukemisen tärkeinä oppimisympäristössä ja kuulumisen tunteen muodostumisessa koko yhteiskunnankin tasolla. Kuten aiempi tutkimus kertoo, vuorovaikutus on tie yhteisöllisyyteen (Cummins, Pellicano & Crane 2020; Rämä 2015). Inklusiiviseen kouluun osallistuminen tuo myös mukanaan autismikirjon oppilaalle monia hyötyjä. Inklusiiviset ympäristöt edistävät ystävyysuhteita jaettujen mielenkiinnonkohteiden ja yhdessä vietetyn ajan kautta (Biggs & Snodgrass 2020). Osallistamalla tavanomaisiin ympäristöihin, joissa vuorovaikutus muiden kanssa on tärkeää, autismikirjon oppilaat pystyvät kehittämään niin akateemisia, kuin sosiaalisia taitojaan, sekä rakentamaan ystävyysuhteita (Dillon & Underwood 2012, 227). Tällä tutkielmalla haluan vahvistaa inklusiivisten oppimisryhmien vertaisvuorovaikutuksen tutkimusta ja tiedon hyödyntämistä onnistuneiden vertaisvuorovaikutustilanteiden toteuttamisessa autismikirjon oppilaiden, sekä heidän neurotyypillisten vertaistensa kanssa.

2 AUTISMIKIRJO

Lundström ym. (2015) toteavat autismikirjon diagnoosien määrän nousseen lähivuosina merkittävästi. He kuitenkin esittävät tutkimuksessaan oireiden yleistymisen sijaan diagnoosikriteeristöjen laajentumista, avun hakemisen lisääntymistä, sekä eri alojen ammattilaisten tietotaidon kehittymistä diagnoosien kasvun syyksi (emt). Näin ollen autismikirjon tutkiminen ja erilaisten näkökulmien hankkiminen aiheesta voidaan nähdä hyvin ajankohtaisena aiheena myös yhteiskunnallisella tasolla. Seuraavissa kappaleissa määrittelen, mitä autismikirjolla tarkoitetaan ja mitä piirteitä siihen yleisimmin liittyy. Tämän jälkeen syvennyn enemmän autismikirjon henkilöiden sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jossa monia autismikirjon piirteitä voidaan havaita. Sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet ovat yksi keskeinen autismikirjon piirre, jota voidaan lähestyä aiemman tutkimuksen avulla monista eri näkökulmista.

2.1 Autismikirjo määritelmä

Autismikirjo on elämänmittainen neurologinen kehityshäiriö (APA 2013; Castren 2019, 42). Vuonna 2013 kansainvälisessä DSM-luokituksessa autismikirjon häiriön diagnostiikkaa tarkennettiin, ja uusin DSM-5 luokitus yhdistää lapsuusiän autismin, Aspergerin oireyhtymän ja muut autismikirjon häiriöt yhdeksi kokonaisuudeksi (APA 2013). WHO:n (2022) päivityksessä kansainvälisessä tautiluokituksessa ICD-11:ssä autismikirjo löytyy henkisten (mental), käytöksellisten tai neurokehityksellisten häiriöiden osana. Luokituksessa autismikirjon häiriöitä ei luokitella enää erillisiin diagnooseihin, kuten Aspergerin oireyhtymään tai autismiin, vaan erilliset diagnoosit on korvattu termillä autismikirjon häiriö. Autismikirjon alatyypit lajitellaan taas älyllisen kehityksen tai kielellisten häiriöiden mukaan. ICD-11 mukaan autismikirjon ydinoireet voidaan jakaa puutteisiin vastavuoroisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa, sekä rajoittuneisiin, toistaviin tai joustamattomiin käyttäytymismalleihin ja kiinnostuksen kohteisiin. (WHO 2022.)

Autismin kuvaaminen kirjona ilmaiseekin näkemyksen, jossa autismin alaryhmät liittyvät läheisesti toisiinsa ja tuottavat toisaalta useita päällekkäisiä oireita. Toisaalta kirjo havainnollistaa sitä, että autismikirjon häiriön oireissa on myös huomattavaa vaihtelua, mikä tuottaa kirjon autismia sairastavien lasten ja aikuisten toiminnallisen heikentymisen vaikeusasteista. (Eckdahl 2018, 5.) Autismikirjosta puhuttaessa puhutaan siis nykyluokitusten mukaisesti laajemmasta kirjosta autismin alaluokituksia. Koska tässä PEICAS-hankkeessa tutkimushenkilöitä ei ole rajattu tiettyyn autismikirjon

osa-alueeseen, vaan tutkimuskohteina ovat yleisesti autismikirjon oppilaat, käytän myös tutkielmassa tätä termiä.

On olemassa kaksi koulukuntaa, jotka kuvaavat autismikirjon henkilöiden ja ympäristön välistä vuorovaikutusta hieman eri lähtökohdista. Lääketieteellinen malli keskittyy yksilön puutteisiin, kun taas sosiaalinen malli huomioi ulkoiset tekijät ja ympäristötekijät, jotka vaikuttavat yksilön kohtaamiin haasteisiin. (Haegele & Hodge 2016, 194; Kingsbury ym. 2020, 304.) Lääketieteellisessä mallissa ilmiö tai haaste johtuu yksilön poikkeavuudesta ja tavoitteena nähdään viallisen yksilön korjaaminen ja normalisointi, jolloin yksilöstä luodaan jäsen olemassa olevaan yhteisöön. Sosiaalisessa mallissa taas autismikirjo nähdään eroavaisuutena, ja se keskittyy muutoksiin ympäristössä, joilla saadaan vähennettyä esteitä ja lisäämään ihmisten ymmärtävää ymmärtävyyttä, sekä yksilön sosiaalista osallisuutta. Mallissa yhteisö kehitetään vastaanottamaan yksilö joukkoonsa. (Haegele & Hodge 2016, 194.) Kingsbury ym. (2020, 304) lisäävät tähän, että sopivien tukkeinojen, riittävän tiedon ja toisen henkilön ymmärtämisen avulla on mahdollista luoda ympäristö, jossa autismikirjon oppilaat pystyvät oppimaan ja osallistumaan yhtä hyvin kuin neurotyypilliset vertaiset. Usein kuitenkin vielä nykypäivänäkin vertaiset näkevät autismikirjon henkilöiden kohtaamat haasteet enemmän heistä itsestään johtuvina, kuin tunnistaisivat ympäristön vaikutuksia vaikeuksiin (Bury, Flower, Zulla, Nicholas & Hedley 2021, 1619).

Autismikirjon piirteet ilmenevät usein jo varhaislapsuudessa, mutta diagnoosin saaminen voi jäädä vasta myöhemmälle iälle (Castren 2019, 42). Autismikirjon varhaiset oireet ovat Echedahlin (2018, 7) mukaan hankalia havaita ja diagnosoida, sillä ne ovat hyvin vaihtelevia sekä usein hienovaraisia, jolloin autismikirjo tunnustetaan vasta selvempien oireiden ilmaantumisen kautta myöhemmällä iällä. Hän lisää oireiden olevan usein niin yleisiä, että ne voivat viitata myös muihin kehityshäiriöihin. Autismikirjon varhaisia oireita voivat olla esimerkiksi katsekontaktin välttely, sosiaaliseen hymyyn vastaamattomuus, kommunikatiivisten eleiden puuttuminen, kuten osoittaminen, omaan nimeen reagoimattomuus, sekä aististimulaatioiden etsiminen ympäristöstä, sekä rajatut mielenkiinnon kohteet. Lapsilla voi esiintyä myös viivettä puheen kehityksessä, esimerkiksi vauvat eivät usein joteltele tavanomaiseen ikään mennessä. (Eckdahl 2018, 7, 13.) Autismikirjon varhaiset piirteet heijastavat siis myös myöhempiä sosiaalisen toiminnan haasteita esimerkiksi sosiaalisen vastavuoroisuuden puutteella, tai eleiden vähydellä.

Autismikirjolle tyypillisiä haasteita ovat vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sekä rajoittuneet ja toistavat käytösmallit, toiminnot, sekä kiinnostuksen kohteet (APA 2013; Castren 2019, 42;

Eckdahl 2018, 5). Lisäksi vaikeuksia voi olla sosiaalisten kokemusten jakamisessa toisten kanssa, ihmissuhteiden luomisessa ja ylläpidossa vertaisten kanssa, sekä tilanteeseen sopivan käyttäytymisen hahmottamisessa ja toteutuksessa, emotionaalisessa vastavuoroisuudessa, puutteissa käyttää sanatonta viestintää vuorovaikutuksen tukemisessa, sekä puutteellisena kiinnostuksena ikätovereita kohtaan (APA 2013; Eckdahl 2018, 7–8). Autismikirjoon linkittyy siis monia sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita.

Piirteet ovat kuitenkin Castrenin (2019, 42) mukaan aina yksilöllisiä ja vaihtelevia autismikirjon henkilöillä. Koska autismikirjon henkilöt ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, jokaiselle lapselle tulee luoda yksilöllisesti räätälöidyt tukikeinot, eikä ole olemassa yhtä tukimallia, joka sopisi kaikille (Dillon & Underwood 2012, 118–119). Piirteiden yksilöllisyys vaatii siis autismikirjon henkilön hyvää tuntemusta, jotta oikeat tukitoimet ja toimintatavat löytyvät. Myös Eckdahl (2018, 5) esittää kommunikoinnin ja toimintamallien puutteiden yksilöllisyyden, sekä sen asettamat haasteet varhaiselle kehitykselle ja koulutukselle. Aikuisena autismikirjo taas tuo esiin haasteita, jotka vaikuttavat siihen, missä määrin ihmiset voivat elää itsenäisesti ja tehdä tuottavaa ja mielekästä työtä (emt., 5).

Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvien haasteiden lisäksi, autismikirjon henkilöillä haasteita voi esiintyä toiminnanohjauksessa, sekä aistitietojen käsittelyssä. Cai ja Richdale (2016) esittävätkin eri aistiärsykkeiden, kuten melun vaikutusta autismikirjon henkilön osallisuuteen oppimisympäristössä. Useimmat autismikirjon aikuiset ovat luoneet tietoisia suodattimia ja muita selviytymiskeinoja hallitakseen ja käsitelläkseen aistimusten suurta määrää, sillä autismikirjon henkilön aistijärjestelmä voi vastaanottaa enemmän aistiärsykeitä kuin se pystyy käsittelemään. Tämän vuoksi autismikirjon henkilöt usein kannattelevat suurempaa kognitiivista kuormaa, joka voi johtaa henkiseen väsymykseen, jolloin henkilön kyky uusien tilanteiden tai aistiärsykkeiden käsittelyyn on heikempi. Tämä altistaa ahdistuneisuudelle, ylikuormitukselle ja hämmennykselle erityisesti tuntemattomissa tilanteissa ja voi näkyä tiedon käsittelyn viiveenä tai hermoromahduksina. (Kingsbury, ym. 2020, 304.) Tällaisten aistiärsykkeiden havaitseminen ja niistä aiheutuvan reaktion ymmärtäminen voi olla hankalaa ulkopuoliselle henkilölle, joka ei itse koe ärsykeitä yhtä voimakkaasti.

Verté, Geurts, Roeyers, Oosterlaan ja Sergeant (2005, 415) liittävät aistiärsykkeiden hallintaan ja ylitsepääsemiseen autismikirjon henkilöiden heikommat toiminnanohjauksen taidot, jotka liittyvät myös heikompaan työmuistiin, suunnittelutaitoihin, kognitiiviseen joustavuuteen, sekä verbaaliseen taitavuuteen. Autismikirjon henkilölle suunnittelu ja asioiden järjestely voi olla hankalaa, joka

johtuu osittain vaikeudesta keskittyä moniulotteisiin tehtäviin tai asioihin, jotka eivät vastaa henkilön mielenkiinnonkohteita (Bui, Flower, Zulla, Nicholas & Hedley 2021, 1641; Cai & Richdale 2016; Simmerborn Fleischer 2019). Simmerborn Fleischerin (2019) mukaan autismikirjon henkilöt joutuvatkin käyttämään aikaansa ratkaisujen löytämiseen, miten onnistua opiskelussa ja löytää aikaa myös omille mielenkiinnonkohteille ja yksin olemiseen. Myös uuden tiedon prosessointi ja omaksuminen on aikaa vievää (Cai & Richdale 2016), ja tehtävien suorittamiseen kuluu usein enemmän aikaa kuin vertaisilla strukturoinnin ja tekemisen suunnittelun vaikeuksien vuoksi (Simmerborn Fleischer 2019). Nämä osoittavat sen, miksi autismikirjon henkilöt kaipaavat usein arkeensa struktuuria ja rutiineja ja miksi nämä tekijät ovat myös tärkeitä autismikirjon henkilön arjessa.

2.2 Autismikirjo ja sosiaalinen vuorovaikutus

Kommunikaatio on olennainen taito, joka kehittyy varhaislapsuudessa ja liittyy myöhempään akateemiseen ja sosiaaliseen menestykseen. Autismikirjon lapset kuitenkin kamppailevat kehittääkseen riittäviä sosiaalisia kommunikaatiotaitoja ja saattavat tarvita puheterapiaa ja kohdennettua tukea opettajilta toimivan kommunikoinnin saavuttamiseksi. (Douglas & Gerde 2019, 32.) Autismikirjoon liittyy monia sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita. Sosiaaliset tilanteet ja ympäristöt voivat tuntua epämukavilta (Bury ym. 2021, 1620; Cummins ym. 2020, 678), sekä autismikirjon henkilö voi kohdata vaikeuksia toimia valtaväestön asettamien normien mukaisesti sosiaalisissa tilanteissa. Kommunikaatiokumppaniin liittyen autismikirjon henkilöt voivat kohdata haasteita toisen osapuolen asenteissa tai vuorovaikutustavoissa. (Cummins ym. 2020, 678.)

Autismikirjon henkilöillä heikompien puhutun kielen taitojen lisäksi esiastetaidot, kuten ilmeiden, äänensävyjen ja eleiden tuottamiseen ja tulkitsemiseen voivat tuottaa haasteita (Bury ym. 2021, 1617; Eckdahl 2018, 8). Lisäksi kehonkielen ja äänensävyjen tulkitsemisen vaikeudet vaikuttavat autismikirjon henkilöiden kokemiin vuorovaikutushaasteisiin. Ilmeiden avulla jaetaan omia aitoja ajatuksia, aikomuksia ja tunteita (Freeth & Bugemle 2019) ja äänensävyistä voidaan taas erottaa sarkasmia, ironiaa tai vihjailua. (Müller, Schuler & Yates 2008, 179.) Autismikirjon henkilöt saattavatkin jopa vältellä suoraa katsekontaktia vuorovaikutuksen toiseen osapuoleen (Freeth & Bugemle 2019; Kingsbury ym. 2020, 305). Tällaiset ikään kuin piilotetut merkitykset siitä mitä ihmiset todella tarkoittavat rivien välissä ovat siis autismikirjon henkilöille hankalia ymmärtää, mutta katseen välttelyllä myös kasvojen välityksellä saatava informaatio menetetään. Eckdahlin (2018, 8)

mukaan autismikirjon henkilön vaikeudet integroida puhuttua kieltä ja sanatonta viestintää näkyvät myös puhetta tukemattomien ilmeiden ja eleiden käyttämisenä.

Autismikirjon henkilöillä saattaa esiintyä Kingsburyn ym. (2020, 305), sekä Eckdahlin (2018, 8) mukaan epäjohdonmukaisten eleiden lisäksi myös epätyypillistä kehonkieltä, kuten katsekontaktin välttelyä, joka voidaan tulkita väärin keskittymisen tai kiinnostuksen puutteeksi keskustelua kohtaan. Sen sijaan, että epätyypillinen kehonkieli osoittaisi mielenkiinnon puutetta, tämä voi auttaa autismikirjon henkilön puheen prosessointia ja ymmärtämistä. "Normaalin" kehonkielen muodostaminen, jolla osoittaa muille ymmärrettävästi kuuntelevansa, voi olla raskasta ja epämukavaa, sekä viedä voimavaroja, jotka voitaisiin muutoin käyttää aitoon kuuntelemiseen ja viestien ymmärtämiseen. (Kingsbury, ym. 2020, 305.) Autismikirjon henkilöillä esiintyy myös heikompaa kasvojen tunteiden tunnistamisen taitoa (Downs & Smith 2004, 632), kuin myös taitoa ilmaista ja tunnistaa omia tunteitaan (Eckdahl 2018, 8). Müller ym. (2008, 184) esittävätkin, että tunteiden ja tilanteiden lukutaidon puutteen vuoksi, autismikirjon henkilöt saattavat huomaamattaan tai tietämättään loukata vuorovaikutuskumppaneitaan ja tämän vuoksi kaipaisivat vuorovaikutuskumppanilta suora-puheisuutta tunteistaan.

Myös joustava vuorovaikutus tuo mukanaan haasteita autismikirjon henkilöille, sillä se edellyttää spontaanin kommunikoinnin taitoa. Freethin ja Bugemben (2019) mukaan autismikirjon henkilöiden sosiaalinen keskittyminen voi myös tuottaa vaikeuksia vuorovaikutustilanteeseen. Kommunikointiin vastaaminen reaaliajassa voi olla siis hankalaa (Kingsbury ym. 2020, 305). Autismikirjon henkilöt saattavat kyllä antaa välittömiä kommunikatiivisia vastauksia, kommentoimalla jotain heti vuorovaikutuskumppanin asiaan, mutta tämä on Rämän (2015, 38) mukaan vain näennäisesti spontaania vuorovaikutusta, esimerkiksi jonkin sanan toistamista, eikä niinkään oikea vastaus vuorovaikutukseen.

Osallistuminen spontaaniin ja epästrukturoituun keskusteluun vaatii myös kykyä vastata improvisoidusti. Tällaiset satunnaiset rupattelut voivatkin Müllerin ym. (2008, 179) mukaan olla autismikirjon henkilölle vaikeita, sillä ne eivät noudata ennalta arvattavia sääntöjä. Autismikirjon henkilöt ovat tuoneet eri tutkimuksissa vahvasti esiin myös eksplisiittisen viestinnän tarpeen. Asiat halutaan kuulla kirjaimellisesti, välttämättä metaforia tai kiertoilmauksia, jolloin selkeä ja täsmällinen kieli tukevat vuorovaikutuksen onnistumista ja esimerkiksi ohjeiden ymmärtämistä. (Cai & Richdale 2016; Müller ym. 2008, 184.) Toimivan vuorovaikutuksen tueksi tarvittaisiin siis ennustettavuutta, aikaa prosessoida viestiä, kuin myös yksiselitteisen kielen käyttöä.

Myös erilaiset aistikokemukset vaikuttavat autismikirjon henkilöiden tapaan havaita ja olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kingsbury ym. (2020), sekä Dillon ja Underwood (2012, 118) tuovat esiin, kuinka aistiärsyksiä vähentämällä voidaan edistää autismikirjon henkilön keskittymistä vuorovaikutukseen ja näin edistää vuorovaikutuksen onnistumista. Vaikka autismikirjon henkilöt kohtaavat monia sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita, ovat monet autismikirjon henkilöt innokkaita kuulumaan vertaisryhmiin ja sosiaaliin aktiviteetteihin, sekä vaikuttamaan asioihin; heillä ei ole välttämättä vain toimivia keinoja tähän (Dillon & Underwood 2012, 118; Kangas 2008, 177; Kangas, Uusiautti & Määttä 2011, 166; Müller ym. 2008, 181).

Autismikirjon yksi keskeinen piirre on vastavuoroisen sosiaalisen kommunikoinnin taidon puutteet. Suuri osa autismikirjon lapsista esimerkiksi kommunikoi pääasiassa tarpeidensa tai yksinpuheluiden välityksellä ja vastaa harvoin muiden sosiaaliin aloitteisiin (Downs & Smith 2004, 625; Kangas 2008). Baron-Cohen (2001) esittää, että autismikirjon lapsilla olisi puutteita mielen teoriassa, eli emotionaalisessa ymmärryksessä, ja että nämä puutteet estävät heitä kehittämästä vastavuoroista vuorovaikutusta. Mielen teorian avulla henkilö ymmärtää toisten näkökulmia spontaanisti ja tiedostamattaankin. Autismikirjon henkilöille taas toisten ajatusten lukeminen on hankalaa ja vaatii tietoista ponnistelua. Toisaalta tällainen voi edistää omaperäisiä ajatuksia, tuoden autismikirjon henkilöt vähemmän alttiiksi lauma-ajattelulle. (Happé, 2018, 280.)

Autismikirjon henkilöiden välisen vuorovaikutuksen tutkimukset tuovat autismikirjon henkilöiden vuorovaikutustaitoihin kuitenkin hyvin erilaisen näkökulman (Crompton, Ropar, Evans-Williams, Flynn & Fletcher-Watson 2020). Miltonin (2012) Double empathy problem -teoria kyseenalaistaa perinteisen määritelmän autismikirjon henkilöiden puutteellisesta mielen teoriasta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen puutteellisuudesta ja tarjoaa vastineeksi ajatuksen vastavuoroisuudesta ja sen ongelmallisuudesta. Mielen teoria ja empatia nojaavat neurotyypillisten ihmisten näkemykseen ja kykyihin ymmärtää muiden ihmisten mielentiloja ja motiiveja, eikä sitä voida suoraan verrata autismikirjon henkilön toimintaan. Double empathy problem -teoriassa nostetaan esiin autismikirjon henkilön ja neurotyypillisen henkilön erot kokemusmaailmoistaan. Erot vuorovaikutuksessa näyttäytyvät neurotyypilliselle henkilölle laajemmin, sillä heille tällainen vuorovaikutus ei ole osa normaalia arkea. Tällöin myöskään neurotyypillisillä henkilöillä ei ole ymmärrystä autismikirjon henkilöiden mielestä ja toimintakulttuurista, eikä heillä myöskään ole usein henkilökohtaista tarvetta ymmärtää sitä, toisin kuin autismikirjon henkilöiden tulee luoda parempaa näkemystä neurotyypillisten henkilöiden näkemyksistä selviytyäkseen yhteiskunnassa. (Milton 2012, 883–887.)

Tämän teorian mukaisesti ja vastoin lääketieteellisen mallin ennusteita myös Mitchell, Sheppard ja Cassidy (2021, 8) ovat tutkimuksessaan huomanneet autismikirjon henkilöiden kommunikoivan tehokkaammin muiden autismikirjon ihmisten kanssa kuin neurotyypillisten kanssa. He esittävätkin, että koska neurotyypilliset ihmiset syrjäyttävät autismikirjon henkilöt sosiaalisesti, he eivät opi tulkitsemaan autismikirjolle ominaista sosiaalisen vuorovaikutuksen tyyliä, mikä johtaa väärinymmärryksiin (emt., 8). Myös Morrisonin ym. (2020) tutkimuksessa autismikirjon henkilöt suosivat tulevaisuuden vuorovaikutuskumppanina toista autismikirjon henkilöä, ennemmin kuin neurotyypillistä vertaista ja kertoivat paljastavansa autismikirjon henkilöille enemmän itsestään, sekä olevansa läheisempiä heidän kanssaan. Tulokset tukevat sitä, että sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet autismikirjossa tulisi uudelleen määritellä suhteellisiksi, sen sijaan, että ne olisivat yksilöstä tai hänen poikkeavuudestaan johtuvia (emt.), vaan vaikeudet johtuvat kommunikaatiotapojen eroista (Crompton ym. 2020).

Myös Cummins ym. (2020) tuovat tutkimuksessaan esiin kommunikaatiokumppanin merkityksen halussa ja kyvyssä kommunikoida. Autismikirjon henkilöt raportoivat kommunikoinnin toisen autismikirjon henkilön kanssa vaikuttavan viestintään positiivisesti: heillä oli yhteinen perusta keskustelulle, sekä odotukset vuorovaikutuksesta. Heidän ei tarvinnut tulkita hienovaraista kommunikatiivista käyttäytymistä, jonka johdosta vuorovaikutus oli vähemmän vaivalloista ja väsyttävää. (Emt., 684.) Näiden tutkimusten tulokset tukevatkin sitä, että sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet autismikirjossa eivät ole yksilön haasteita, vaan ennemmin ympäristöstä johtuvia. Crompton ym. (2020) osoittavatkin, että autismikirjon henkilöiden välillä tapahtuva viestintä on yhtä tehokasta kuin neurotyypillisten välinen viestintä, mutta neurotyypillisen henkilön kanssa viestin jakamisreitti katkeaa. Tämä kommunikatiivinen ristiriita ulottuu kaikkiin vuorovaikutuksen muotoihin, kuten kehonkieleen (emt.). Vaikeudet eivät kuitenkaan tarkoita sitä, että asiaa pitäisi yksinkertaistaa (Crompton ym. 2020; Kingsbury ym. 2020, 305), ennemmin kyse on siitä, että oma viestintä mukautetaan toisen viestintätapoihin sopivammaksi.

3 AUTISMIKIRJO JA VUOROVAIKUTUS

Vuorovaikutus, kommunikointi ja sosiaaliset taidot ovat oleellisia osallisuuden ja autonomian kannalta ja näitä taitoja ja niiden kehittämistä tulisi pitää keskiössä myös autismikirjon oppilaiden kanssa (Rämä 2015, 44). Seuraavissa kappaleissa määrittelen mitä vertaisvuorovaikutuksella tarkoitetaan. Tämän jälkeen esittelen näkökulmia autismikirjon lapsen vertaisvuorovaikutukseen ja siihen vaikuttaviin tekijöihin, sekä vertaisvuorovaikutuksen tukemiseen koulumaailmassa.

3.1 Vertaisvuorovaikutuksen määritelmä

Vertaisella tarkoitetaan Bukowskyn ym. (2018, 3) mukaan henkilöä, joka on samanikäinen ja jakaa saman kokemusmaailman lapsen kanssa. Vuorovaikutuksessa vuorovaikutuskumppanit sitoutuvat ja osallistuvat vuorovaikutusprosessiin (Alant 2017, 23). Molempien osapuolten osallistumista tarvitaan sujuvan vuorovaikutuksen rakentamiseen, jottei vuorovaikutus jää vaillinaiseksi. (Bukowski, Laursen & Kenneth 2018, 3). Vertaisvuorovaikutus sisältää Therrienin ja Lightin (2018, 207) mukaan lapsen, vertaisen sekä ympäristön, ja esteitä vertaisvuorovaikutukselle voi esiintyä missä vain näistä kolmesta osa-alueesta. Vertaisvuorovaikutus on siis vastavuoroista vuorovaikutustoimintaa, saman kehitystason ja kokemusmaailman jakavan henkilön kanssa.

Vertaisvuorovaikutus on välttämätön vertaissuhteiden muodostamiseen lapsilla. Jos lapsella on vuorovaikutukseen liittyviä haasteita, on tämä suuremmissa vaarassa jäädä paitsi vuorovaikutustilanteista ja jäädä ilman ystävyyssuhteita. (Therrien & Light 2018, 219.) Bukowsky ym. (2018, 3) ja Bruce, Hansson ja Nettelbladt (2011) nostavat esiin vertaissuhteiden merkityksen lapselle kehittää kognitiivisia kykyjään, sekä prososiaalisia taitojaan. Vertaisvuorovaikutustilanteiden ja niissä syntyneiden kokemusten kautta lapsi oppii siis sosiaalisia käytösmalleja. Esimerkiksi tätä kautta vertaisvuorovaikutuksella on merkitystä niin lapsen kehityksen kuin osallisuuden kokemusten kannalta (Eckdahl 2018, 5; Rämä 2015). Lisäksi positiiviset vertaisvuorovaikutuskokemukset kehittävät lapsen kielellisiä taitoja, sillä mitä enemmän kieltä käytetään, sitä vakaammaksi taidot kehittyvät (Bruce ym. 2011). Babb, McNaughton, Light ja Caron (2021, 1104) huomauttavatkin, että sosiaalinen vuorovaikutus vertaisten kanssa muodostaa tärkeän osan yksilön elämänlaatua. Jotta vertaissuhteet onnistuvat ja lapsi pääsee oppimaan vertaisilta, on lapsen kuitenkin oltava motivoitunut vuorovaikutuksen muodostamiseen (Neitola 2013, 20).

Tavanomaisesti kouluympäristö tarjoaa lapsille runsaasti mahdollisuuksia vertaisvuorovaikutukselle. Beukelman ja Mirenda (2012, 8) tuovat esiin lapsen kuuluvuuden tunteen muodostumisen, ollessaan vertaisvuorovaikutuksessa mukana. Lisäksi vertaissuhteet ja vuorovaikutus ovat tärkeinä tekijöinä vaikuttamassa lapsen käytökseen ja emotionaaliseen hyvinvointiin (Bukowski ym. 2018, 3). Vertaisvuorovaikutuksen vaikutukset yltyvät siis monille lapsen kehityksen tasoille, kuin myös lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen. Neitola (2013, 104) tuokin esiin sosiaalisen eristäytymisen vertaisvuorovaikutuksen puuttumisen seurauksena.

Niemi (2015) korostaa tutkimuksessaan vertaisvuorovaikutuksen merkitystä lapsen toimijuuden tukemisessa. Ideoidessaan yhdessä ja esittäessään ehdotuksia toisilleen, lapset luovat yhteistä päämäärää. Myös muun kommunikoinnin, kuten naurun voidaan nähdä lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vertaisvuorovaikutuksessa oppilaat luovat yhteistä ymmärrystä ja huomioivat toistensa näkökulmia, sekä edistävät yhteistä agenda omalla osallistumisellaan keskusteluun. Vertaisvuorovaikutus voidaankin nähdä tukevan niin yhteistä tehtävää, kuin vuorovaikutuksen osapuolten välisiä suhteita. (Emt.) Koska vertaisvuorovaikutus on hyvin merkittävä osa lapsen kehitystä ja toimimista yhdessä muiden kanssa, on sitä tärkeä myös tukea. Dillon, Underwood ja Freemantle (2016, 221) muistuttavatkin autismikirjon oppilaan ihmissuhdetaitojen olevan yhteydessä heidän koulukokemuksensa laatuun.

3.2 Autismikirjon oppilaan vertaisvuorovaikutus ja sen tukeminen koulussa

Vaikka autismikirjo on yleinen koulumaailmassa, kokevat opettajat itsensä valmistautumattomiksi kohtaamaan autismikirjon oppilaan tarpeita. Autismikirjon lapsille vertaisvuorovaikutus on erityisen hankalaa (Morrier & Ziegler 2018, 2530), jonka vuoksi on tärkeä tukea heitä kehittämään sosiaalista vertaisvuorovaikutustaan (Barton & Pavilanis 2012). Spontaani kommunikointi on tärkeää vertaissuhteiden kannalta, koska lasten vuorovaikutustaidot kehittyvät vertaisryhmissä. Vertaissuhteen merkitys vuorovaikutuksen kehittymiselle on hieman erilainen, jos vertaissuhteet ovat sellaisten vertaisten kanssa, joilla on sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä haasteita. On kuitenkin tärkeää tukea myös näiden oppilaiden vertaissuhteita, esimerkiksi ohjaamalla oppilaiden vertaisvuorovaikutusta ja sitä kautta auttaa vuorovaikutustaitoja kehittymään. (Rämä 2015, 38.)

Onkin tärkeää tukea vertaisvuorovaikutusta myös koulussa, sillä sosiaalisilla ja vuorovaikutustaidoilla on suuri merkitys autismikirjon oppilaan koulukokemusten muodostumisessa (Dillon ym. 2016, 221). Lisäksi vertaisvuorovaikutuksella on merkitystä kokonaisvaltaisesti lapsen kehityksen ja osallisuuden kokemusten kannalta (Barton & Pavilanis 2012; Eckdahl 2018, 5; Rämä 2015; Sartini, Knight & Collins 2013, 62). Myös opetussuunnitelma linjaa, että oppilaan osallisuutta tulee kehittää ympäristön toimintaa ja omatoimisuutta kohtaan, sekä edistää oppilaan itsenäistymistä (Opetushallitus 2014, 73–74). Autismikirjon oppilaan vertaisvuorovaikutuksen tukeminen koulussa nousee siis hyvin tärkeään rooliin kokonaisvaltaisen tuen rakentamisessa.

Cummins ym. (2020, 683) kertovat, että autismikirjon henkilöillä voi olla vaikeuksia osallistua vertaisvuorovaikutukseen, sillä esimerkiksi ryhmäkeskusteluun voi olla haastavampaa osallistua ja keskittyä sensorisen ylikuormituksen ja vuorovaikutuksen intensiivisyyden vuoksi, kuin esimerkiksi kahdenkeskisiin keskusteluihin. Myös Kangas (2008) tuo tutkimuksessaan esiin, kuinka autismikirjon lapsilla suuremmat kuin kahden hengen itsemuodostetut ryhmät ovat harvinaisia. Autismikirjon henkilöiden näkökulmasta dialogi tai pienet ryhmät tukevatkin vertaisvuorovaikutusta parhaiten (Müller ym. 2008, 182). Sosiaaliset kommunikaatiovaikeudet ja ahdistus voivat myös johtaa siihen, ettei autismikirjon oppilas haluaisi osallistua ryhmäkeskusteluihin tai ryhmätehtäviin. Ryhmäkeskusteluissa vaikeuksia tuottavat epävarmuus siitä milloin aloittaa puhumaan, sekä epäjohtonmukaiset tilanteet, esimerkiksi kun joku alkaa puhumaan samanaikaisesti. Vertaiset voivat myös olla ottamatta kontaktia autismikirjon oppilaaseen ryhmätyön aikana, joka stressaa ja aiheuttaa negatiivisia tunteita. (Cai & Richdale 2016.) Pienet ryhmät auttavat siis autismikirjon oppilasta pysymään keskustelussa perässä, sekä osallistumaan siihen.

Autismikirjon henkilöt käyttävät Humhrey'n ja Symesin (2011, 410), sekä Kankaan (2008) mukaan enemmän aikaa yksinäiseen toimintaan ja vähemmän aikaa yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen vertaisten kanssa. Tämä rajoittaa mahdollisuuksia harjoitella ja kehittää sosiaalisia ja kommunikatiivisia taitoja, jotka ovat tärkeitä positiivisten vertaissuhteiden muodostamisessa. Autismikirjon lapset ymmärtävät Liebalin, Colombin, Rogersin, Warnekenin ja Tomasellon (2008) tutkimuksen mukaan toisen henkilön tavoitteen ja onnistuvat auttamista vaativissa tehtävissä. Sen sijaan yhteistyötä vaativat tehtävät tuottavat haasteita ja yhteisen tavoitteen ja vastavuoroisen toiminnan toteuttaminen ei ole yhtä helppoa (emt., 225). Haasteita autismikirjon oppilaan vertaisvuorovaikutukselle asettaa myös se, että oppilas on usein aikuisen vierellä, poissa vertaisten läheisyydestä. Koska vuorovaikutus autismikirjon oppilaan kanssa voi olla vastavuorotonta ja epäjohtonmukaista, alkaa tämä näkymään myös varhaisen sosiaalisen leimautumisen merkkeinä, sillä ikätoverit

eivät enää hyväksynnästä huolimatta hakeudu autismikirjon oppilaan kanssa vuorovaikutukseen. (Rossetti 2014, 307–308.) Olisi siis tärkeää mahdollistaa ja asettaa autismikirjon oppilaita mukaan yhdessä työskentelyn tilanteisiin harjoittamaan vertaisvuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja.

Autismikirjon lapsille voi tuottaa vaikeuksia myös sopivan sosiaalisen käytöksen kanssa vertaisvuorovaikutuksessa, kuten keskusteluaiheiden rajaamisessa, tai oman toiminnan sopivuudessa (Bury ym. 2021, 1617). Autismikirjon oppilaan vuorovaikutusalitteet ajavat usein vain hänen omaa etuaan (Kangas 2008; Rossetti 2014, 307). Kankaan, Uusiautin ja Määtän (2011) tutkimuksen mukaan autismikirjon lapset voivat aloittaa vuorovaikutuksen eri tavoin. Näitä voivat olla katsominen, koskettaminen, kuvan näyttäminen, puhuminen tai fyysinen ohjaaminen asian luokse (emt.; Kangas 2008, 177). Kankaan ym. (2011) tutkimuksessa jotkut lapset käyttivät fyysisiä keinoja, kuten lyömistä tai tönimistä vuorovaikutuksen aloittamiseen. Myös vuorovaikutustilanteen päättäminen voi olla haastavaa, jolloin lapsi saattaa aloittaa rajoittavan käytöksen tai kiukkukohtauksen (emt., 165–167). Vaikeuksia voi tulla vastaan siis vuorovaikutustilanteen aloittamisessa ja lopettamisessa sopivalla tavalla (Müller ym. 2008, 186), henkilökohtaisen tilan tajussa, vuorovaikutuksen ylläpitämisessä tai suoraan viestintään vastaamisessa ja oman viestinsä selventämisessä (Eckdahl 2018, 7–8). Vuorovaikutustilanteiden jälkeen tai niiden ohella autismikirjon henkilöt voivat kaivata myös omaa rauhaa tasapainottamaan yksinoloa ja vuorovaikutusta sekä purkamaan kuormitusta (Kangas 2008, 175; Müller ym. 2008, 186).

Autismikirjon henkilöiden tarvitsema tuki vuorovaikutukseen vaihtelee elämän kulun mukana, eikä ole aina samanlaista (Cummins ym. 2020, 678). Aina tuki ei kuitenkaan onnistu ja opettajien on nähty tutkimuksissa myös enemmän eristävän oppilaita vertaisvuorovaikutuksesta esimerkiksi antamalla oppilaalle oman työpisteen erillään muista (Zeedyk, Cohen, Blacher & Eisenhower 2021). Myös Simpson ja Bui (2017) sekä Rossetti (2014, 307) tuovat esiin sen kuinka annettu tuki voi syrjäyttää oppilasta vertaisten joukosta, esimerkiksi aikuisen ollessa liian läheinen autismikirjon oppilaan kanssa ja estäen tällä tavoin vertaisvuorovaikutusta. Tukea olisi näin ollen tärkeä kohdentaa enemmän oppilaan itsenäiseen toimintaan kuin aikuiseen tukeutumiseen.

Monilla autismikirjon nuorilla jo sosiaaliset yhteydet ovat melko rajalliset, ja sen vuoksi sosiaalisen vuorovaikutuksen ja positiivisten vertaissuhteiden tukeminen on tärkeää (Gardner, Carter, Gustafson, Hochman, Harvey, Mullins & Fan 2014, 100). Koegelin, Ashbaughin, Koegelin, Detarin ja Registerin (2013, 899) mukaan autismikirjon henkilöt haluavat osallistua sosiaaliseen toimintaan, mutta taitojen puutteet tekevät sosiaalisesta vuorovaikutuksesta haastavaa ja voivat puolestaan johtaa

yksinäisyyden ja eristäytymisen tunteeseen. Näin ollen tukea tarvitaan, vaikka halua ja sopiva ympäristö vuorovaikutukseen olisi olemassa. Simpson ja Bui (2017), sekä Rossetti (2014) tuovatkin esiin, että vertaisvuorovaikutukseen tarvitaan tukea, vaikka oppilas olisi inklusiivisessa luokassa.

Autismikirjon oppilaiden ja neurotyypillisten vertaisten vuorovaikutusta voidaan tukea yhteisiin etuihin perustuvilla toiminnoilla, yhteisillä mielenkiinnonkohteilla, hyvin jäsennellyillä sosiaalisilla aktiviteeteillä, sekä pienillä ryhmäkoilla ja vaihtoehtoisilla kommunikaatiotavoilla tai tukemalla sosiaalisten vihjeiden käytössä ja tulkinassa. Tärkeinä tekijöinä esiin nousee myös vertaisten kärsivällinen ja välittävä asenne, erilaisuuden kunnioittaminen, halu olla vuorovaikutuksessa ja ymmärtää autismikirjon henkilöiden elämismaailmaa. (Müller ym. 2008, 173, 182, 186.) Autismikirjon henkilöt itse ovat kuvanneet kaipaavansa tukea esimerkiksi itsevarmuudessa ja viestinnän mukauttamista esimerkiksi hidastamalla puhetta ja vähentämällä abstraktien tai epämääräisten ilmausten käyttöä (Cummins ym. 2020, 678). Tukikeinot voivat siis olla pieniäkin tekoja ja avustuksia, jotka kuitenkin helpottavat vertaisvuorovaikutusta huomattavasti.

Autismikirjon oppilaat kaipaavat vertaisten ymmärrystä siitä, ettei sanallinen vuorovaikutus aina onnistu ja toistojen tarvitseminen ei kerro keskittymättömyydestä (Cummins ym. 2020, 684). Cai ja Richdale (2016) lisäävät, että joillekin helpompaa olisi myös kuvailu ajatuksiaan kirjoitetussa muodossa kuin suullisessa. Sartini ym. (2013, 58), Babb ym. (2021) sekä Simpson ja Bui (2017, 46) tuovat esiin visuaalisen tuen, kuten sosiaalisen tarinan, käsikirjoituksen tai aikataulun merkityksen. Heidän mukaansa visuaaliset tuet ovat tehokkaita sosiaalisen ymmärtämisen kehittämisessä, mikäli pelkän sanallisen viestin käsittely on hankalaa ja lisäksi se auttaa pysymään aiheessa (emt.).

Rossetti (2014, 309–312) listaa niin yleisiä inklusiivisia käytäntöjä, kuin erinäisiä tehokkaita strategioita vertaissuhteiden ja vuorovaikutustilanteiden helpottamiseksi. Näihin sisältyy mahdollisuuksien luominen olla vuorovaikutuksessa erityisesti vertaisten kanssa, toveruuden ja yhteenkuuluvuuden tunteiden korostaminen luokassa, yhteisopettajuus erityisopettajan kanssa, sosiaalisen onnistumisen mahdollisuuksien maksimointi, sosioemotionaalinen vertaisoppiminen, sekä leikki-aika, tauot ja pariharjoitukset, joissa vertaisvuorovaikutusta pääsee harjoittamaan (emt., 312). Opettajalla on siis monia keinoja toimia luokassa niin inklusiota, kuin vertaisvuorovaikutusta tukevasti ja luoda luokkaan osallisuuden ilmapiiriä.

Autismikirjon lasten vertaisvuorovaikutusta on monissa tutkimuksissa kansainvälisesti pyritty kehittämään erilaisten interventioiden avulla (ks esim. Koegel ym. 2013; Sartini ym. 2013; Zeedyk ym.

2021). Interventioiden avulla pyritään tukemaan ja edistämään lasten sosiaalista vuorovaikutusta. Zeedykin ym. (2021, 9–10) tutkimuksessa vertaisvuorovaikutusta tuettiin päivittäisten rutiinien avulla, luomalla kannustavan ympäristön, jossa autismikirjon lapsi tunsi olevansa osallisena, sekä ryhmittelemällä pöydät, jolloin katsekontaktin saaminen vertaisiin helpottui ryhmätyöskentelyssä. Lisäksi autismikirjon lapsille opetettiin sosiaalisia käytäntöjä, kuten toistensa tervehtimistä, hyödynnettiin lapsen mielenkiinnonkohteita kannustaessa tätä vertaisvuorovaikutukseen, sekä helpotettiin sosiaalista oppimista ja vertaisvuorovaikutusta osallistumalla toimintaan (emt., 10).

Myös vertaisten kouluttaminen, opettaminen, ja hyödyntäminen nousevat interventioissa paljon esiin ja se todetaan toimivana keinona edistää autismikirjon oppilaiden vertaisvuorovaikutusta luokkatoverien kanssa. Rossetti (2014, 312) toteaaakin, että niin luokkatoverit kuin autismikirjon oppilaat tarvitsevat keskinäiseen vuorovaikutukseensa tukea, jotta vuorovaikutustilanteista selvitään positiivisemmin ja välttään leimautumiselta. Myös Sartini ym. (2013, 55) toteavat, että vertaiskoulutus on yhtä tärkeää, kuin autismikirjon oppilaan vuorovaikutuksen aloittamisen ja ylläpidon harjoittelu. Vertaisvälitteisten strategioiden avulla oppilaat pääsevät olemaan vuorovaikutuksessa ilman aikuisen ylimääräistä väliintuloa (Simpson & Bui 2017). Vertaisten kouluttaminen ja sisällyttäminen vuorovaikutukselliseen tukeen voidaankin nähdä olevan yhteydessä Miltonin Double empathy problem -teoriaan. Jos nähdään vertaisvuorovaikutus myös kahden erilaisen kokemusmaailman yhdistymisenä (Milton 2012), on tärkeää, että myös neurotyypilliset vertaiset ohjataan ymmärtämään autismikirjon oppilaan kokemusmaailmaa, ja tapoja toimia siinä mahdollistaen mahdollisimman onnistunut vuorovaikutustilanne.

4 INKLUUSION MERKITYS JA HAASTEET AUTSMIKIRJON OPPILAALLE

Kouluympäristö voi tuoda mukanaan monia haasteita autismikirjon oppilaalle ja onkin tärkeää, että opettajat ovat valmistautuneita tutkimuksiin nojaavien taitojen ja koulutusten avulla luomaan inklusiivisen ympäristön (Graham 2021, 21). Seuraavissa kappaleissa määrittelen inklusion, sekä esittelen aiempaa tutkimusta autismikirjon oppilaan inklusiosta yleisopetuksen luokkaan. Tarkastelen inklusion tarjoamia mahdollisuuksia, sekä sen eteen tuomia haasteita autismikirjon oppilaalle.

4.1 Inklusion määritelmä

Inklusiolla tarkoitetaan tukea tarvitsevan lapsen sijoittamista täysiaikaisesti yleisopetuksen luokkaan, jossa hän saa erityisopetusta ja siihen liittyviä tukitoimia, pääsee osallistumaan kaikkiin ohjattuihin ja sosiaalisiin aktiviteetteihin luokkakaveriensa kanssa, sekä voi edistyä yleisopetuksen opetussuunnitelmassa (Rossetti 2014, 310). Inklusio on avain sosiaalisen hyväksynnän tunteeseen ja lähestymistapa joka fyysisellä sijoittamisella yleisopetuksen luokkaan voi johtaa sosiaaliseen osallisuuteen (Lüddeckens 2021, 37). Qvortrup ja Qvortrup (2018, 803) tarkentavat inklusion määritelmää siten, ettei se koske vain erityistarpeita omaavia lapsia, vaan kaikkien lasten osallisuutta. Myös opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, 3.1, 18) edellyttää perusopetukselta sen kehittämistä inklusioperiaatteen mukaisesti, huomioiden opetuksen saavutettavuus ja esteettömyys, sekä osallisuuden edistäminen ja yhdenvertaisuus. Lisäksi Salamancan sopimuksessa (UNESCO 1994, §2) on kansainvälisesti sitouduttu inklusiiviseen opetukseen, huomioiden että jokaisella lapsella on oikeus ja velvollisuus yleisopetukseen osallistumiseen.

Inklusio siis edistää yhteenkuuluvuutta ja tasavertaisuutta. Inklusion toteutumisen kannalta onkin Hershin ja Elley'n (2019, 124) mukaan tärkeää keskittyä yksilön sijaan ympäristön mukauttamiseen kohtaamaan lapsen tarpeet. Qvortrup ja Qvortrup (2018) jakavat lisäksi inklusion kolmeen tasoon, joista inklusion onnistumista tulisi tarkastella. Heidän mukaansa inklusiota tulisi ensinnäkin tarkastella huomioiden se, onko oppijan fyysisesti mukana yhteisössä, onko oppija sosiaalisesti aktiivinen yhteisössä, sekä kokeeko oppija itsensä tunnistetuksi yhteisön jäseneksi muiden jäsenten osalta (emt., 812). Näin inklusiota ei jätetä vain sen varaan, että oppilas on fyysisesti esimerkiksi yleisopetuksen luokassa, muttei toimi aktiivisena jäsenenä tai pääse sosiaalisesti hyväksytyksi joukkoon mukaan.

Lisäksi inklusiota tulisi tarkastella Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) mukaan erityyppisten sosiaalisten yhteisöjen kautta. Esimerkiksi koulumaailmassa on monia sosiaalisia yhteisöjä, joista luokka on yksi esimerkki. Yhtä tärkeää on kuitenkin oppilaan kuuluminen välituntien itse muodostuviin oppilasryhmiin tai kahdenkeskiset suhteet oppilaiden ja opettajien kanssa. Kolmas inklusion taso kattaa eriateisen inklusion näkökulman. Inklusiota tulisi tarkastella myös huomioiden se, miten voimakkaasti oppilas on sisällytetty tai eristetty joukosta. Onko oppilas siis yhteisön keskiössä, enemmän sen reunalla, vai jätetty kokonaan ulkopuolelle? (Qvortrup & Qvortrup 2018, 814.) Inklusio ei ole siis niin yksinkertainen kuin vertaisten kanssa samaan tilaan sijoittaminen, vaan kaikkien tasojen inklusion toteutumiseksi, tulee tarkastella tilannetta eri näkökulmista huomioiden oppilaan aito osallisuus ja siihen tarjolla olevat mahdollisuudet.

Forslund ja Hammar (2018, 192) nostavat hieman samoja teemoja esiin inklusion onnistumisessa, mitä Qvortrup ja Qvortrup (2018) toivat esiin. Kunnioittavat keskinäiset suhteet luokassa, sekä aktiivinen toisen kuunteleminen ohjaavat inklusion onnistumiseen. Kun jokainen kokee aktiivisen osallistumisensa ja yhteistyön mahdollisena inklusio voi onnistua. Lisäksi on tärkeää, että jokainen tuntee olevansa kutsuttu mukaan joukkoon. (Forslund & Hammar 2018, 192.) Parhaat inklusiokäytännöt sisältävät Lüddeckensin (2021, 37) mukaan tietoa siitä, kuinka kehittää koulun henkilökunnan suhtautumista erityisoppilaisiin, sekä osoittaa opettajien haasteet luokan monimuotoisuuden kohtaamisessa. Opettajilla on tärkeä rooli edistäessään luokahuoneen sosiaalista ympäristöä kohti keskinäistä kunnioitusta (Ryan & Patrick 2001, 437). Inklusion toteutumisessa tarvitaan siis koko koulu yhteisön asenteiden ja ennakkoluulojen tunnistamista, erilaisuuden ymmärtämistä, sekä kaikkien tasavertaista kohtelua.

Lüddeckens (2021) huomioikin, että kaikkia osallistava koulutus ja sosiaalinen osallistuminen kouluun ovat tärkeimmät tekijät, jotka myötävaikuttavat erityistä tukea tarvitsevien lasten tulevaan sosiaaliseen osallistumiseen yhteiskunnassa. Osallistamalla inklusiivisiin ympäristöihin, autismikirjon lapset pystyvät kehittämään niin akateemisia, sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia taitojaan, sekä rakentamaan ystävyyssuhteita ja kehittämään omia toimintamallejaan (Barton & Pavlanis 2012; Dillon & Underwood 2012, 227). Kouluajan inklusiolla on siis pitkälle kantavia merkityksiä myös yhteiskuntaan integroitumisen kanssa.

4.2 Autismikirjon oppilas inklusiivisessa luokassa

Osallistumalla tavanomaisiin ympäristöihin, joissa vuorovaikutus muiden vertaisten kanssa on oleellista, autismikirjon lapset pystyvät kehittämään niin akateemisia, sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia taitojaan, sekä rakentamaan ystävyysuhteita ja kehittämään omia toimintamallejaan (Barton & Pavilanis 2012; Dillon & Underwood 2012, 227). Kankaan (2008, 179) mukaan lapsi tarvitsee mahdollisuuden integroitua ryhmään, jossa kehittää vuorovaikutustaitojaan. Inklusion mukanaan tuomat positiiviset vaikutukset autismikirjon oppilaalle vaikuttavat kokonaisvaltaisesti lapsen kehitykseen (Barton & Pavilanis 2012). Inklusiivisen ympäristön monien etujen ohella, osallistavassa luokahuoneessa ja koulussa voi kuitenkin esiintyä myös useita haasteita autismikirjon oppilaille, jotka vaikeuttavat inklusion toteutumista (Majoko 2016, 437).

Kansainvälinen huomio erityisoppilaiden inklusioon, sekä autismikirjon tietämyksen lisääntyminen ovat yleistäneet autismikirjon oppilaiden siirtymistä yleisopetukseen. Autismikirjon oppilaiden kohtaamista haasteista koulussa tiedetään kuitenkin vielä suhteellisen vähän. (Hodges, Joosten, Bourke-Taylor & Cordier 2020, 1.) Aiempien tutkimusten perusteella, monet autismikirjon oppilaat kokevat erillisyyttä autismikirjon diagnoosinsa kanssa, kokien erilaisuutta muihin verrattuna sekä joukkoon kuulumattomuuden tunnetta (Hodges ym. 2020, 1; Müller ym. 2008, 177). Onkin tärkeää kehittää paitsi oppilaiden taitoja, myös ympäristöä ja siinä ilmeneviä koulukuuluvuuden mahdollistajia ja esteitä (Hodges, ym. 2020, 1). Haasteita inklusion toteutumiselle autismikirjon oppilaalla voivat tuoda eteen myös kouluun pääsy, autismikirjon oppilaan näkökulmien ja tarpeiden ymmärtäminen, kommunikointivaikeudet, sekä resurssien puute (Hersh & Elley 2019, 125).

Myös koulu ja luokka fyysisenä oppimisympäristönä voivat haastaa inklusiota. Tilat voivat aiheuttaa haasteita liiallisten aistiärsykkeiden vuoksi. Esimerkiksi muiden häiritsevä käytös tai äänien, valojen, tuoksujen tai tuntoaistimusten ylikuormittavuus voivat haitata osallistumista yhteiseen toimintaan (Bury ym. 2021, 1618; Graham 2021, 23; Lüddeckens 2021, 48; Warren, Buckingham & Parsons 2020, 803). Nämä voivat vaikuttaa myös oppilaan turvallisuuden tunteeseen ja tätä kautta osallisuuteen (Krieger Piskur, Schulze, Jakobs, Beurskens & Moser 2018). Esimerkiksi Majokon (2016, 1433) mukaan oppilaalla voi olla vaikeuksia siirtyä tilasta toiseen, jos niissä on erilainen lattia. Onnistunut inklusio on kuitenkin mahdollinen kun varmistetaan monimuotoinen yksilöitä tukeva oppimisympäristö (Lüddeckens 2021, 48), johon opettajat sitoutuvat jatkokoulutuksilla ja uusien tutkimustietojen hyödyntämisellä (Graham 2021, 23; Hersh & Elley 2019; Majoko 2016, 1434).

Inklusiivista ympäristöä voidaan luoda myös aistiärsyksiä poistamalla ja vähentämällä, sekä ymmärtämällä esimerkiksi epätoivotun käytöksen ja aistiärsykkeiden välinen yhteys (Hersh & Elley 2019, 123–124). Näin ollen toisen asemaan asettuminen ja asioiden näkeminen toisen ihmisen näkökulmasta nousevat tärkeään rooliin inklusion toteutumisessa autismikirjon oppilaan kanssa.

Sosiaalisen kanssakäymisen esteitä on vähennettävä inklusiivisissa ympäristöissä (Lüddeckens 2021, 48) ja myös Hersh ja Elley (2019, 123) pitävät sopivien viestintästrategioiden löytämistä tärkeänä osallisuuden toteutumisen kannalta. Autismikirjon oppilaat itse suhtautuvat positiivisesti inklusioon, ja esimerkiksi Warrenin ym. (2020, 810) tutkimuksen mukaan autismikirjon oppilaiden lempihetki päivästä oli pelitauko vertaisten kanssa. Hellerin ja Kernin (2021) tutkimuksessa taas selvisi, että vertaisten yhtäläinen luottamus autismikirjon oppilaan pätevyyteen osallistua sosiaalisesti, auttoi tätä vastaamaan vertaisten kommunikatiivisiin odotuksiin, kun taas luokan aikuisten epäluottamus kykyihin vaikutti negatiivisesti kommunikatiivisiin kykyihin. Eri henkilöt rakentavat siis autismikirjon henkilön vuorovaikutuskompetenssin hyvin erilaisiksi inklusiivisessa luokassa. Inklusiota voidaankin edistää Hershin ja Elleyn (2019, 127) mukaan positiivisella, mutta realistisilla asenteilla autismikirjon oppilaan akateemiseen ja sosiaaliseen potentiaaliin.

Autismikirjon oppilaan kohtaamiin haasteisiin inklusiivisessa luokassa liittyvät vahvasti vertaisten asenteet (Hodges ym. 2020, 9; Majoko 2016; Underhill, Ledford & Adams 2019, 183). Kriegerin ym. (2018) mukaan autismikirjon oppilailla esiintyy pelkoa leimautumisesta, joka vaikeuttaa sosiaalista osallisuutta. Oppilaiden kokema kiusaaminen ja vältteleminen heikentävät inklusion toteutumista (Majoko 2016, 1433), ja vertaiset voivat myös ennakoasenteillaan tehdä autismikirjon oppilaasta päätelmiä tämän kyvystä jakaa työtaakkaa, olla vuorovaikutuksessa tai hallita tunteitaan (Underhill ym. 2019, 184). Hershin ja Elleyn (2019, 127) mukaan onkin tärkeää, että autismikirjon oppilaille taataan turvallinen ympäristö oppia. Positiivisten asenteiden ja avoimuuden lisääminen olisikin tärkeää inklusion kannalta, sillä vertaisten rooli nousee inklusion toteutumisessa tärkeäksi ja autismikirjon oppilaiden inklusion kannalta vertaisinterventiot ovatkin yleisiä. Underhill ym. (2019, 187) toteavat, että autismikirjon tiedon lisäämisen lisäksi, olisi tärkeää, että vertaiset ymmärtäisivät oman puheensa ja toimintansa vaikutuksen stereotyyppien ja asenteiden leviämiseen ja inklusion toteutumiseen. Erojen hyväksyminen edellyttää myös normaalista neuvottelemista (Krieger ym. 2018). Tasa-arvoon ja osallisuuteen päästään paremmin kiinni, kun erilaisuus nähdään uutena normaalina toimintatapana.

Usein autismikirjon oppilaat jakavat aikansa erityisopettajan ja yleisopetuksen kesken, jolloin he saavat sopivassa suhteessa tukea, jota vanhemmat arvostavat. Osallisuutta yleisopetuksessa saadaan lisättyä esimerkiksi struktuurin avulla (Cai & Richdale 2016; Simmeborn Fleischer 2019, 187). Ohjaamalla autismikirjon oppilaita myös hieman epämukavuusalueelleen, autetaan heitä sopeutumaan ympäröivään maailmaan ja yleisopetuksen luokkaan (Warren, ym. 2020). Ympäristön ymmärrettävyys ja tieto tulevista aktiviteeteistä, sosiaalisista odotuksista ja implisiittisistä vaatimuksista tukevat myös oppilaan osallisuutta (Krieger ym. 2018). Hodges ym. (2020, 8) listaavat autismikirjon oppilaiden osallisuutta tukeviksi tekijöiksi oppilaan mielenkiinnonkohteiden ja vahvuuksien integroimisen luokkahuonetoimintaan ja rutiineihin (myös Hersh & Elley 2019), visuaalisten tukien käyttämisen, sekä tunteiden säätelyn ja sosiaalisten taitojen opettamisen. Siinä missä struktuuri, ennustettavuus ja rutiinit ovat tärkeitä osallistumisen tukemisessa, voi luokkahuoneessa ennustettavuus ja jatkuva struktuuri olla joskus mahdotonta. Kuitenkin monet strategiat, jotka tukevat autismikirjon lapsia, tukevat samalla muita oppilaita luokassa.

Autismikirjon oppilaan osallisuuteen vaikuttavat myös hänen kykynsä pysyä rauhallisena luokkahuoneessa, rakentaa ja ylläpitää ihmissuhteita, sopeutua ja reagoida muutoksiin ja siirtymiin koko koulupäivän ajan ja osallistua luokkahuonetoimintoihin ja rutiineihin (Hodges ym. 2020, 7). Osallisuus riippuu siis suuresti oppilaan taidoista ja tukitarpeista sekä oppimisympäristön ominaisuuksista. Majokon (2016, 1434) mukaan oppilaan tarpeisiin mukautuvat opetus- ja oppimisstrategiat edistävät autismikirjon lasten osallistumista yleiseen toimintaan ja ympäristöön. Opetushenkilökunnan on tärkeä tunnistaa kuinka inklusiivinen ilmapiiri koulussa parantaa kaikkien oppilaiden koulukokemusta. Käytäntöjä koko koulun tasolla voivat olla esimerkiksi oppimisen tuen tarjoaminen, vuorovaikutuksellisten ja eksplisiittisten opetusmenetelmien käyttö, sekä varmistaminen, että koko koulu ymmärtää autismikirjon oppilaan yksilöllisyyden. Näiden tukirakenteiden avulla autismikirjon oppilaat ovat raportoineet samankaltaisia kokemuksia koulusta, kuin neurotyypillisesti kehittyvät vertaiset. (Dillon ym. 2016, 228.) Autismikirjon lasten osallisuuden edistäminen tulisikin nähdä laajasti koko koulun tasolla.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Vertaisvuorovaikutuksella on tärkeä rooli lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja osallisuuden kokemusten kannalta (Barton & Pavilanis 2012; Eckdahl 2018, 5; Rämä 2015; Sartini ym. 2013, 62). Monilla autismikirjon lapsilla sosiaaliset taidot ovat rajalliset, jonka vuoksi vuorovaikutuksen ja positiivisten vertaissuhteiden tukeminen on tärkeää (Gardner ym. 2014, 100). Sosiaalisia taitoja on kuitenkin yleisesti tutkittu enimmäkseen aikuisten, kuten lääkärin tai opettajan arvioina autismikirjon oppilaan taidoista. Sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen tukemiseen liittyen taas monet tutkimukset osoittavat opettajien kokevan usein haasteita tiedoissaan ja taidoissaan kohdata autismikirjon oppilaan tarpeita (Douglas & Gerde 2019, 32; Graham 2021, 21).

Tässä pro gradu -tutkielmassa perehdytään siihen miten inklusiivinen ryhmä peruskoulussa itse näkee vertaisvuorovaikutustilanteensa ja niiden onnistumisen ryhmissä, joissa osalla oppilaista on autismikirjon piirteitä tai autismikirjon diagnoosi. Tutkielmassa perehdytään siihen, mitä asioita oppilaat nostavat merkityksellisinä esiin onnistuneista yhdessä työskentelyn tilanteista, sekä millaisia vertaisvuorovaikutusta tukevia tekijöitä he nimeävät. Tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä tekijöitä inklusiivinen oppilasryhmä kuvaa onnistuneista vertaisvuorovaikutustilanteista?
2. Millaisia vertaisvuorovaikutustilanteita tukevia tekijöitä oppilaat kuvaavat?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Toteutin pro gradu -tutkielmani laadullisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus tapahtuu yleensä aidossa ympäristössä ja aineisto kerätään vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa. Usein tutkimusaineisto on monilähteistä, kuten haastatteluja ja kuvia tai videoita. Tutkielmassani huomio oli osallistujien näkökulmassa ja näkemyksissä ja tavoitteenani oli saada inklusiivisen ryhmän kokonaisvaltainen ymmärrys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Creswell 2007, 38.) Aineisto kerättiin oppilaiden havainnoista heidän katsoessaan aitoja vertaisvuorovaikutustilanteitaan ja tuoden esiin ajatuksistaan videoista.

Alasuutarin (2012) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkimusaineistosta nousevien ilmiöiden selittäminen ymmärrettävästi. Laadullisella tutkimuksella voidaan lisätä ymmärrystä siitä, kuinka asiat ovat muotoutuneet sosiaalisen prosessin kautta. Laadullinen tutkimus tarjoaa väylän selittää ihmisten ajatuksia ja päästä ymmärtämään ihmisen jokapäiväisen elämän prosesseja (Barbour 2014). Laadullisen tutkimusotteen avulla tuon esiin inklusiivisen ryhmän oppilaiden näkemyksiä onnistuneista vertaisvuorovaikutustilanteista ja pääsen näkemään tutun ja jokapäiväisen, paljon tutkitun asian oppilaiden omien silmien välityksellä. Näin kerrytämme tietämystä siitä, kuinka juuri inklusiivinen oppilasryhmä näkee heidän välisensä vuorovaikutustilanteet ja miten nämä haastavat tai tukevat aiempia tutkimuksellisia näkökulmia.

Laadullisen tutkimuksen avulla autan syventämään ymmärrystä autismikirjon oppilaiden ja heidän vertaistensa näkemyksistä. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto, joka perustuu kokemuksiin ja näkemyksiin, on kuitenkin moniulotteista sisältäen usein useita merkityksiä eri tasoilla. (Erlingsson & Brysiewicz 2017, 93.) Sisällönanalyysillä saan luokiteltua moniulotteista aineistoa ja koottua mielekkäästi yhteen inklusiivisen ryhmän yhteisen näkemyksen tutkimusaiheesta.

6.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tieteenfilosofisena lähtökohtana tutkielmassani toimi fenomenologia, sillä tutkielmassa keskiössä ovat inklusiivisessa ryhmässä toimivien oppilaiden näkemykset vertaisvuorovaikutustilanteista kuvatuista videoista. Tutkittavanani oli inklusiivisen ryhmän elämismailma ja tavoitteenani oli löytää tutkittavan ilmiön, eli onnistuneiden vertaisvuorovaikutustilanteiden kuvailun kannalta oppilaita

yhdistävät tekijät. Näiden avulla sain oppilaiden näkemykset tiivistettyä heidän yhteiseksi kokemukseen ilmiöstä. (Vrt. Creswell 2007, 57.) Fenomenologian perusajatuksena on Huhtisen ja Tuomisen (2020, 297) mukaan se, ettei luonnontieteellisillä lähestymistavoilla voida tutkia yksilöllisyyttä ja persoonallisuutta vahingoittamatta kohteen ainutlaatuisuutta. Lisäksi fenomenologiassa ihmisen nähdään rakentuvan suhteessa maailmaan ja toisaalta rakentavan samalla omaa elämämaailmaansa (Laine 2018). Tutkielmassani tärkeässä roolissa onkin oppilaiden elämämaailman näkökulma, jota päästään tutkimaan heille luonnollisissa ja autenttisissa tilanteissa. Kokemuksia tutkittaessa tutkijan on tiedostettava myös omat ennakko-oletuksensa, jotta hän pystyy huomioimaan ne tutkimuksessa (Tökkäri 2018, 65).

Tässä pro gradu -tutkielmassa olen kiinnostunut fenomenologisesta näkökulmasta oppilaiden kokemuksista ja erilaisista kokemusmaailmailmoista, sekä yksilöllisistä näkökulmista (vrt. Laine 2018; Tökkäri 2018, 66). Toisaalta tämä on myös se, mihin fenomenologia rajoittuu, eli se mikä ilmenee meille itse koettuna (Laine 2018). Fenomenologisessa lähtökohdassa kokemusten tutkimisen ongelmana on usein saadun tiedon yksilöllisyys. Havainnot ja vastaukset liittyvät tiiviisti yksilöön itseensä, eikä yksilöllistä tietoa voida yleistää. Tutkimuksessa voidaan kuitenkin koota havaintoja kokoavia johtopäätöksiä silloin, kuin tutkimushenkilöiden elämäntilanteet ovat riittävän samanlaisia (Tökkäri 2018, 66.), kuten tässä tilanteessa kaikki oppilaat ovat inklusiivisen ryhmän ja luokan jäseniä. Sohnin, Thomaksen ja Greenbergin (2017, 141) tutkimuksessa todettiin, että fenomenologisen tutkimuksen todellinen arvo näyttäytyy siinä, miten se herättää henkiin osallistujien äänen. Tämä taas voi johtaa laajempaan tutkimukseen esiin nousseista ilmiöistä. Koska aiheet nousevat esiin osallistujien omista näkemyksistä on niillä potentiaalia vaikuttaa aidosti ja tehokkaasti esimerkiksi erilaisiin käytäntöihin. (Sohn ym., 141.) Tutkielmassani tuonkin esiin oppilaiden näkemykset ja nämä muodostavat tutkielman ytimen.

Huhtisen ja Tuomisen (2020, 302) mukaan fenomenologiassa tiedon ja tietämisen nähdään rakentuvan vuorovaikutuksessa maailmaan ja näin kokemukset ja oma ymmärrys muodostavat tiedon. Merkitys taas koostuu siitä, miten yksilö tulkitsee maailmaa ja selittää sitä (Alasuutari 2014, 72). Tutkielmassani haluankin päästä näkemään osallistujien maailman tutkimalla ilmiötä osallistujien kokemusmaailman kautta, pyrkien näkemään sen sellaisena, kuin he sen näkevät, kokevat ja tulkitsevat omien kokemuksensa nojalla (vrt. Huhtinen & Tuominen 2020, 297), ja tämän vuoksi omien ennakko-oletusten tiedostaminen on erityisen tärkeää.

6.2 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu

Tutkimusaineisto on osa PEICAS-tutkimushankkeen VSA-aineistoa (video-stimulated accounts). VSA-tilanteissa oppilaat katsovat oman ryhmänsä kanssa toteutettuja videoituja yhdessä työskentelyn tilanteita, joilla herätellään keskustelua aiheesta (vrt. Theobald 2012). Esittelen tutkimusmenetelmän yhteydessä visuaalisten menetelmien hyötyjä, sekä VSA-menetelmän taustaa. Tämän jälkeen kuvaan kohderyhmää ja aineistonkeruuprosessia. Lopuksi kokoa ajatuksia lasten kanssa tehtävästä tutkimuksesta.

6.2.1 Visuaaliset menetelmät ja VSA

Visuaalisessa menetelmässä tutkimusaineistona tai tutkimuksen kielellisen tuottamisen lähtökohdaksi toimii visuaalinen tuotos, kuten kuvat, piirustukset, videot, elokuvat, käyttöesineet, sekä erilaiset performanssit kuten tanssi tai teatteri (Leavy 2018). Myös tässä tutkielmassa keskustelua viritettiin videoleikkeiden avulla. Mustola, Mykkänen, Böök ja Kärjä (2015, 226) tuovat esiin, kuinka visuaaliset menetelmät ovat yleistyneet myös lapsuus- ja nuorisotutkimuksessa, koska ne tarjoavat lapsille ja nuorille mahdollisuuksia osallistua tutkimusprosessiin. Visuaalisten menetelmien avulla päästään uudentyypiseen tietoon käsiksi esimerkiksi nähden millaisia merkityksiä osallistujat tuovat visuaaliselle tuotokselle (Pink 2012, 7). Visuaalisissa menetelmissä yleistä on käyttää joko valmiita tai tutkijan ja osallistujien tekemää aineistoa (Mustola ym. 2015, 226). Hawin ja Hadfieldin (2011, 8) mukaan kaikkia visuaalisia keinoja yhdistävänä tekijänä voidaan pitää tutkijan mielenkiintoa visuaaliseen esitykseen ja yksilöön. Videolla on esimerkiksi mahdollisuus ikuistaa käyttäytymistä ja vuorovaikutusta tilanteissa, joissa tutkijan suora havainnointi on häiritsevää, sekä tarjota näin uusia näkökulmia (emt., 8).

Enrightin ja O'Sullivanin (2012, 36) mukaan osallistavat menetelmät puolestaan tukevat ja tehostavat tutkimuksen tiedonkeruuta ja rikastuttavat aineistoa tuomalla osallistujat ja tutkijat lähemmäs osallistujien omia kokemuksia. Myös Haw ja Hadfield (2011, 143) tuovat esiin, kuinka videomenetelmät mahdollistavat lasten osallistumisen tutkimusprojektiin ja niiden avulla myös omien mielihyvien ilmaisu helpottuu. Video auttaa murtamaan jättä ennen keskustelua, sekä ymmärtämään erilaisia suhteita. Video voidaan näyttää osallistujille ja sitä voidaan tutkia yksin tai yhdessä muiden kanssa. (Emt., 52, 85.) Visuaalisten menetelmien hyötynä voidaan nähdä myös niiden motivoiva

vaikutus osallistujiin, sekä heidän mahdollisuutensa päästä vaikuttamaan tutkimukseen, esimerkiksi päättämällä mitä asioita he nostavat videosta esiin. Lisäksi visuaaliset keinot konkretisoivat tutkittavaa asiaa ja siihen liittyviä ajatuksia ja kokemuksia osallistujille. (Hakoköngäs & Martikainen 2021, 83.) Nämä visuaalisten menetelmien hyödyt näkyvät myös vahvasti tässä tutkielmassa.

Visuaaliset menetelmät luovat tilaa vuoropuhelulle osallistujien ja tutkijoiden välille ja lisäksi ne voivat johtaa sellaisten tutkimustulosten tuottamiseen, jotka vastaavat osallistujien ja tutkijoiden tarpeita (Haw & Hadfield 2011, 92). Näitä samoja teemoja nähdään VSA-menetelmässä, jossa osallistajat voivat viitata näytettyihin videoihin kertoessaan mieleensä tulleita asioita ja tukeutua visuaaliseen tukeen kerronnassaan. Lisäksi videot luovat mahdollisuuden vuoropuhelulle ja yhteisen näkemyksen rakentamiselle osallistujien kesken, joka mahdollistaa osallistujien tärkeäksi kokemien asioiden esiin tuomisen.

Tässä tutkielmassa tutkimusmenetelmänä toimii VSA- menetelmä. VSA- menetelmän lyhenne tulee sanoista video-stimulated accounts, joka voidaan suomentaa videoavustetuiksi huomioiksi (Pihlainen 2016). VSA-tutkimusmenetelmä ei ole vielä kauaa ollut Suomessa käytössä (emt.). Menetelmän taustalla näkyy kauemmin olemassa olleita videomenetelmiä, kuten Video Based Feedback tai Video-Stimulated Recall. Näissä kaikissa kolmessa yhteistä on, että osallistuja katsoo editoimattonta videota omasta toiminnastaan, jonka jälkeen seuraa keskustelua (Gyl & Vuran 2010; Nguyen, McFadden, Tangen & Beutel 2013; Theobald 2012). Keskustelun tarkoitus on kuitenkin se tekijä, mikä erottaa nämä toisistaan. Video based feedback, eli videoperusteinen -palaute menetelmän tarkoituksena on arvioida omaa käytöstään videolla ja tehdä tämän pohjalta muutoksia tuleviin tilanteisiin (Gyl & Vuran 2010). Video-stimulated recall (VSR) -menetelmässä pääpaino on videoidun tilanteen muistelemisessa, kun taas VSA- menetelmässä videoidusta tilanteesta tehdään huomioita, jotka siinä hetkessä nousevat mieleen (Theobald 2012).

VSA-menetelmällä voidaan päästä kuulemaan osallistujien ajatuksia, tunteita, huolenaiheita, tulkintoja tai reaktioita, jotka ovat olleet alkuperäisen tapahtuman aikana. (Consuegra, Engels & Willegems 2016; Theobald 2009.) VSA-tilanteessa katseltu video herättelee ja virittää tilanteeseen liittyviä muistoja ja tämän avulla päästään VSR-tilanteessa arvioimaan omaa toimintaa ja näin keskustelun kautta tuomaan esiin sellaista osallistujan sisäpiiritietoa tilanteeseen, jota tutkija ei voi havainnoiden nähdä (Rowe 2009, 425–426, 434). VSA-menetelmä antaa lisäksi sisäpiiritietoa siitä, minkä juuri kyseinen yksilö kokee merkityksellisenä videoidussa tilanteessa ja mitä ajatuksia hänellä siitä nousee esiin.

VSA-menetelmää laajasti tutkinut ja hyödyntänyt Theobald (2009) toteaa, että VSA-tilanteissa osallistujat kertovat heidän omasta näkökulmastaan ja heitä kiinnostavista asioista, katsottuaan videoleikettä omasta toiminnastaan. VSA-tilanteessa nähdään mihin osallistujat kiinnittävät huomionsa mieluiten ja näin tutkijalla on mahdollisuus tunnistaa osallistujia kiinnostavat aiheet ja nähdä näin paremmin esimerkiksi lasten sosiaalinen maailma (emt.). Videoita katsoessa osallistujien vastauksia käsitellään vuorovaikutuskontekstikohtaisina kertomuksina eikä raportteina osallistujien ajatuksista ja motiiveista, jotka ovat saattaneet esiintyä videon kuvaamisen aikana (Theobald 2012). Näin ollen VSA-tilanteet ovat omia vuorovaikutustapahtumiaan, jossa videoleikkeitä käytetään keskustelun herättelyyn. VSA-tilanteita voidaanakin verrata puolistrukturoituun haastatteluun, ja avoimilla kysymyksillä päästään tutkimaan juuri osallistujia kiinnostavia aiheita. (Theobald 2017.) Tilanteessa tutkijan avauskysymys "mitä tässä tapahtui" kertoo osallistujille, että katsottu tilanne on huomionarvoinen ja tarjoaa tätä kautta tilaa keskustelulle (Theobald 2017). VSA-tilanteissa lasten ajatuksiin ja näkökulmiin nojaututtiin tilanteen etenemisessä, ja oppilaiden heränneisiin ajatuksiin liitettiin jatkokysymyksiä, jolla osoitettiin heidän ajatustensa merkityksellisyys ja jonka avulla haekuduttiin juuri lasten sosiaaliseen maailmaan ja tapaan nähdä tilanteet.

6.2.2 Kohderyhmä ja aineistonkeruu

Tutkimuskohteena toimivat autismikirjon oppilaat, sekä heidän neurotyypillisesti kehittyvät vertaisensa. Aineisto on kerätty yhden koulun inklusiivisesta luokasta toukokuussa 2021. Luokassa yhdellä oppilaalla oli autismikirjon diagnoosi, sekä kolmella oppilaalla oli autismikirjon piirteitä ASSQ-lomakkeella mitattuna niin, että vanhempien ja opettajan antamat pisteet olivat yhteensä yli 30 joka on myös lomakkeen viitearvo (vrt. Mattila ym. 2012). Osalla oppilaista oli myös muita diagnooseja. Aineistoni koostuu viidestä kolmen hengen oppilasryhmästä ja heidän VSA-tilanteestaan. Oppilaat olivat 5. luokkalaisia, 11–12-vuotiaita. Kaikissa paitsi yhdessä ryhmässä oli mukana joko autismikirjon oppilas, tai oppilas, jolla oli autismikirjon piirteitä. Oppilaat katsoivat omasta ryhmätöiminnastaan aiemmin videoituja videoleikkeitä ja kommentoivat tutkimushenkilölle videon esiintuomia ajatuksia vuorovaikutuksestaan ja toiminnastaan. Kuvaan seuraavaksi VSA-tilanteiden ja aineistonkeruun etenemistä VSA-aineistonkeruuprotokollan mukaisesti.

VSA-tilanteissa katsotut videoleikkeet oli kuvattu oppilaiden aiemmista PEICAS-hankkeeseen liittyvistä yhdessä työskentelyn tehtävien tekemisestä (Kuva 1). Jokainen oppilasryhmä suoritti pieniä tehtäviä erillisessä luokkahuoneessa. Mosaiikki-, palapeli- ja lajittelutehtävät olivat opettajan antamia tehtäviä, kun taas ruuhkapeli, aarteenetsintäpeli ja Alias tutkijoiden antamia tehtäviä. Lisäksi oppilaat suorittivat muita tehtäviä, mutta ne eivät näy oppilaiden tarkastelemissa VSA-videoleikeissä. Mosaiikkitehtävässä oppilaat repivät erivärisistä papereista paloja, joista sommittelivat kuvia yhdessä. Palapelitehtävässä oppilaiden tuli koota maailmankarttapalapeli yhdessä ja lajittelutehtävässä oppilaiden tuli pohtia eri tapoja lajitella eri värisiä eläimiä ja muita esineitä eri värisille lautasille. Ruuhkapeli oli ongelmanratkaisutehtävä, jossa ryhmän tehtävänä oli pohtia, miten liikuttaa alustalla olevia autoja niin, että punainen auto pääsee alustalta ulos.

Aarteenetsästyksessä (Treasure Hunt) oppilaiden tehtävänä oli taas auttaa seikkailijaa löytämään aarre. Tämä tehtävä kehitettiin erikseen PEICAS-hankkeen aineistonkeruuta varten. Tehtävä pohjautuu pienryhmätyöskentelyyn ja käsitekarttaideaan. Materiaalina toimivat laminoidut kuvat ja suuri tulostettu maisemakuva-alusta. Oppilaat piilottivat aarteen alustalle ennen pelin alkua, sekä valitsivat välineitä ja hahmoja aarteen löytämiseen. Oppilaat suunnittelivat itse millainen aarteenetsijän tarinasta muodostuu, ja mitä seikkailijalle tapahtuu matkan varrella. Lopuksi he kertoivat valmiin tarinan. Aliaksessa oppilaat selittivät toisilleen korteissa olevia sanoja, käyttämättä kuvassa olevaa sanaa muiden yrittäessä arvata mitä sanaa oppilas selitti. Tehtävien teon aikana oppilaille oli käytössä myös silmänliikelasit, jotka tallensivat heidän katsettaan.



Kuva 1. Oppilaiden yhdessä työskentelyn tilanteesta esimerkkikuva © 2022 PEICAS-projekti

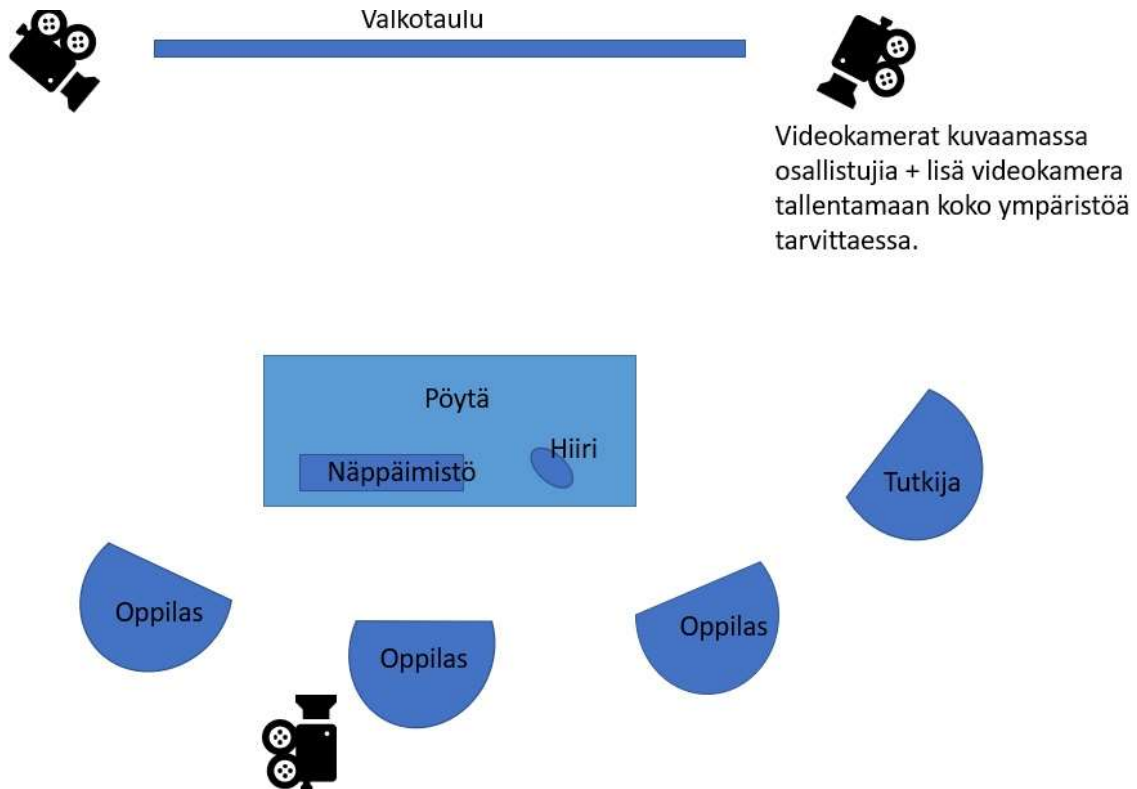
Tutkijaryhmä valitsi kullekin ryhmälle yhden videoleikkeen ja lisäksi karsi videoiduista tilanteista yhteensä 9 videoleikettä, joista jokainen oppilas sai yksilötilanteessa valita yhden leikkeen ryhmänsä kanssa katseltavaksi. Näin oppilaat eivät joutuneet katsomaan yksilötilanteissa turhan suurta määrää videoleikkeitä ja tällä edesautettiin lasten jaksamista ja keskittymiskykyä onnistuneiden tilanteiden huomioimiseen. VSA-tilanteisiin valituissa videoleikkeissä sisäänottokriteereinä olivat sosiaalisen oma-aloitteisuuden, vastavuoroisuuden, positiivisen vuorovaikutuksen, yhteisen päätöksenteon, sekä moniulotteisen kommunikoinnin, kuten naurun tai hymyn löytyminen videosta. Lisäksi videoklippien tuli olla 30–90 sekuntin pituisia, keskustelun oltava kuultavissa ilman häiriötä, sekä keskusteluissa vain oppilaat olivat vuorovaikutuksessa keskenään. Poissulkukriteerien perusteella VSA-tilanteiden videoklipeistä pois jäivät videot, joissa keskustelua oli vaikea kuulla, taustalla oli häiriötä, kuten koulun kellojen soimista, sekä leikkeet, joissa tutkija keskusteli lasten kanssa.

VSA-tilanteiden tarkoituksena oli päästä näkemään kuinka autismikirjon lapset, sekä heidän neurotyypilliset vertaiset näkevät onnistuneen vertaisvuorovaikutuksen, sekä millaisia ehdotuksia he esittävät vertaisvuorovaikutuksen kehittämiseen inklusiivisessa luokassa. Tilanteet suoritettiin oppilaiden koulupäivän aikana, koulun tiloissa niin, että käytössä oli rauhallinen luokkahuone, sekä suuri näyttö videoiden katseluun. Oppilaat istuivat vieretysten niin, että näkivät helposti toisensa, sekä näytön. Oppilaiden käytössä oli hiiri, jolla valita videoleikkeitä, katsoa niitä uudelleen, sekä kelata videoita eteen- ja taaksepäin. Osa ryhmistä hyödynsi näitä mahdollisuuksia.

VSA-tilanteessa esitetyillä kysymyksillä heräteltiin lasten ajatuksia liittyen videoleikkeillä nähtyyn toimintaan, tilanteen arviointiin sekä videoista nousseisiin tunteisiin (Liite 1). Kysymykset herättivät myös sanoittamaan lasten omia ajatuksia onnistuneista vuorovaikutustilanteista, vertaamaan videoklippejä luokkahuonetilanteisiin, muistelemaan videoituja tilanteita, sekä kertomaan kokemuksiaan VSA-tilanteesta. Lisäksi oppilaita pyydettiin arvioimaan videoituja ryhmätyötehtäviä, pohtimaan ryhmätyöskentelyn tukemisen keinoja, sekä opettajan roolia siinä. Tutkija toimi keskusteluissa moderaattorina ja huolehti tutkimusympäristöstä. Tutkijan tehtävänä oli myös herätellä keskustelua neutraaleilla kysymyksillä ja esittää jatkokysymyksiä oppilaiden ajatuksiin. Jatkokysymyksillä saatiin esiin syvempää aiheen kuvailua, sekä suunnattiin keskustelua oikeille raiteille (vrt. Crowe, Inder & Porter 2015, 617; Theobald 2017).

VSA-tilanteet videoitiin kolmesta suunnasta; vasemmalta, oikealta, sekä takaa (Kuva 2). Äänittämiin käytettiin nauhuria, joka oli lasten edessä pöydällä. VSA-tilanteen aluksi tutkija kertoi mitä

tehdään ja mitä oppilailta odotetaan, sekä kertasi eettiset tiedot. Oppilaat katsoivat videoleikkeet samoissa ryhmissä kuin videoiduissa tilanteissa oli toimittu. Valitut videoleikkeet katseltiin yksitellen, ja niiden välissä keskusteltiin katsotusta videoleikkeestä ja sen tuomista ajatuksista.



Kuva 2. Havainnekuva VSA-tilanteiden toteutus asetelmasta © 2022 PEICAS-projekti (muokattu)

Tulososiossa käy ilmi, kuinka oppilaat puhuvat paljon yhteistyöstä tai yhdessä työskentelystä. Näen kuitenkin, että tällä tarkoitetaan tässä kontekstissa samaa kuin vertaisvuorovaikutustilanne, sillä molemmissa toimitaan yhdessä ryhmän tai parin kanssa ja tärkeimpänä asiana esiin nousee ryhmäläisten sitoutuminen ja osallistuminen vuorovaikutusprosessiin rakentamaan vuorovaikutusta (vrt. Alant 2017, 23; Bukowski ym. 2018). Vuorovaikutuksen avulla luodaan paitsi pohja yhdessä työskentelylle, myös toteutetaan yhdessä työskentelyä ja yhteistyötä sen avulla. Yhteistyö tai yhdessä työskenteleminen olivat oppilaille tutumpia termejä, ja tämän vuoksi näitä termejä käytetään VSA-tilanteissa.

6.2.3 Lasten kanssa tehtävä tutkimus

O'Reillyn ja Dogran (2016) mukaan lasten näkökulmat huomioidaan yhä enemmän eri tieteenaloilla ja tärkeää olisikin siirtyä lasten kuuntelemisesta heidän todelliseen ymmärtämiseensä. Lasten kanssa tehtävän tutkimuksen tavoitteena on edistää lasten hyvinvointia. Lisäksi tutkimus, jossa esitään lasten näkökulmia, voi antaa arvokasta tietoa ja edistää tulevaisuuden tutkimusta. (Einarsdóttir 2007,209.) Broström (2012, 267) huomauttaakin, että lasten näkökulman huomioiminen on välttämätöntä myös demokratian toteutumisen näkökulmasta ja lapset tulisi nähdä pätevinä kansalaisina, joilla on kykyä ja halua toimia demokraattisina vaikuttajina ja vaikuttaa omaan elämäänsä. Tässä tutkielmassa lasten näkökulmat nousevat tärkeään rooliin ja heidän näkökulmansa ymmärtäminen on keskeisessä asemassa tutkielman toteutuksessa, sillä autismikirjon tutkimuksessa lasten omaa näkökulmaa ei ole vielä paljoa tuotu esiin ja näin ollen autismikirjon vertaisvuorovaikutuksen tutkimuksesta puuttuu merkittävä näkökulma.

Lasten ollessa mukana tutkimuksessa, heidän kuuntelemisensa on tärkeää. Broström (2012, 265) esittää, että lapset eivät ole kansatutkijoita, mutta hyvin aktiivisia ja tietoisia tutkimusapulaisia, jotka lisäävät autenttista aineistoa, joka antaa meille mahdollisuuden tutkia pätevää aineistoa. Tämän vuoksi tutkijoiden tulee luoda tutkimusmenetelmät, joiden avulla lapset ovat luottavaisia ja jotka antavat heille hyviä kokemuksia tutkimuksesta (emt., 265). Lasten osallistuminen VSA-tilanteissa on keskeinen tekijä, sillä tutkielmassa keskityn lasten tekemiin tulkintoihin ja ajatuksiin, sekä niistä saadun tiedon analysointiin. Lasten kanssa tehtävä tutkimus herättää myös monia metodologisia ja eettisiä kysymyksiä (Einarsdóttir 2007,209), joihin palaan eettisyystarkastelussa.

Tutkimus, jossa lapset ovat mukana ja heidät tunnustetaan tärkeiksi osallistujiksi, on suhteellisen tuoretta. Aiemmin lapsia tutkivat tutkijat ja muut ammattilaiset, jotka seurasivat ja testasivat heidän kehitystään ja osaamistaan. (Einarsdóttir 2007,198; Kabashi & Epstein, 2017.) Nyt sen sijaan puhutaan lasten kanssa tehtävästä tutkimuksesta, jossa kysytään lasten mielipiteitä ja näkemyksiä (Einarsdóttir 2007,198). VSA-menetelmä tarjoaa mahdollisuuden lasten pätevyyden osoittamiselle tutkimukseen osallistujina menetelmän monipuolisuuden vuoksi. Lapset pystyvät vaikuttamaan tilanteen kulkuun esimerkiksi kelaamalla ja pysäyttämällä videoita ja juuri heidän näkökulmansa pyritään saamaan esiin avointen kysymysten avulla.

Lapset pystyvät VSA-tilanteessa määrittelemään uudelleen katsottua tilannetta, sanoittamaan tilannetta, sekä suuntaamaan keskustelun muualle, siihen mikä heitä kiinnostaa (Theobald 2017).

VSA-menetelmä nostaakin lapset tärkeiksi osallisiksi ja tutkimukseen vaikuttajiksi ja sen kulun suuntaajiksi. VSA-menetelmän avulla lapset pääsevät osallistumaan onnistuneiden vuorovaikutustilanteiden sanoittamiseen, sekä vertaisvuorovaikutuksen tukemisen ideointiin omasta näkökulmastaan ja omista lähtökohdistaan käsin (PEICAS-hanke 2022).

Videohavainnointitilanne antoi oppilaille mahdollisuuden kertoa ajatuksistaan ja lisäsi tutkijoille näkemystä oppilaiden näkökulmasta, sekä avasi mahdollisuuden rikkaaseen vuorovaikutukseen (vrt. Theobald 2012). Theobaldin (2012) mukaan VSA-menetelmällä luodaan osallistava tutkimusote, jossa tutkimuksen kohteena olevat henkilöt pääsevät ilmaisemaan näkemyksensä niin, että ne toimivat tutkimuksen keskiössä. Ymmärtääkseen lasten tietoja ja näkemyksiä on tarkasteltava heidän sosiaalista ja kulttuurista kontekstia, jossa he elävät, sillä Einarsdóttirin (2007, 207) mukaan lasten äänet heijastavat ympäristöä, johon he kuuluvat. VSA-tilanteet ja niihin liittyvät ryhmätyökentelytilanteet toteutettiin osana lasten normaalia koulupäivää, tutuissa tiloissa, tuttujen vertaisten kanssa.

6.3 Aineiston analyysi

Tässä pro gradu -tutkielmassa käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Laadullisilla tutkimusmenetelmillä pyritään ymmärtämään merkityksiä ja kokemuksia ja sisällönanalyysin avulla tutkija tavoittaakin juuri aineiston merkitykset ja luo yhteisen ymmärryksen osallistujien subjektiivisista näkemyksistä (Crowe ym. 2015, 616). Lisäksi induktiivinen eli aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii erityisesti silloin, kun ilmiötä ei ole aiemmin tutkittu tai aiempi tieto on hajanaista (Elo & Kyngäs 2008, 111). Autismikirjon oppilaita ei olekaan vielä usein osallistettu tutkimuksiin mukaan ja oppilaiden näkökulmasta kertovaa teoriaa on vielä niukasti saatavilla (Kabashi & Epstein 2017).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja aineistosta, jotka kuvataan sittemmin eri luokissa. Tutkija siirtyy aineistosta kohti teoreettista ymmärrystä, konkreettisesta ja yksityiskohtaisesta abstraktimpaan ja yleiseen. (Graneheim, Lindgren & Lundman 2017, 30.) Alasuutarin (2012) mukaan laadullisessa analyysissä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, ja kaikki aineistosta poimitut vastaukset tutkimuskysymyksiin tulee huomioida, ja selittää siten, etteivät ne ole ristiriidassa tulkinnan kanssa. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on hyvä keino tiivistää laaja määrä aineistoa helpommin käsiteltäväksi (Graneheim ym. 2017, 30). Analyysin ja tulkintojen tulee perustua tutkimuksessa käsiteltyyn aineistoon, jota tulee tarkastella vain yhdestä metodologisesta

näkökulmasta käsin (Alasuutari 2012). Induktiivisessa päättelyssä taas kehitetään johtopäätöksiä kerätystä aineistosta yhdistämällä uutta tietoa aiempaan teoriaan (Bengtsson 2016, 10).

Tutkimuskysymykset määrittävät sen, mitä asioita aineistosta poimitaan. Näin ollen luokittelun avulla luodaan vastaukset tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 80–81, 95.) Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen; aineiston pelkistämiseen, eli redusointiin, aineiston ryhmittelyyn eli klusterointiin, sekä luotujen ryhmien käsitteellistämiseen, eli abstrahointiin. Analyysiin ei pidä vaikuttaa tutkijan omat aiemmat tiedot tai havainnot käsiteltävästä ilmiöstä, ja tutkijan tulisi toimia mahdollisimman neutraalisti, ilman vahvoja oletuksia tuloksista, sillä ne saattavat ohjata tutkimusta ja sen tuloksia. (Metsämuuronen 2008, 47; Tuomi & Sarajärvi 2017, 81). Sisällönanalyysin tarkoituksena on saada aineiston merkitys esiin ja tehdä siitä realistisia johtopäätöksiä (Bengtsson 2016, 8).

Käsittelin aineistoa pseudonymien avulla. Oppilaiden pseudonyymit olivat Onni, Aleks, Karoliina, Venla, Petri, Elias, Anni, Nella, Jone, Selma, Jarkko, Matias, Juuso, James ja Oliver. Ensin katsoin aineistoni VSA-tilanteiden videomateriaalit läpi tehden samalla muistiinpanoja ensimmäisistä huomioistani. Erlingssonin ja Brysiewiczin (2017, 94) mukaan litteroidut haastattelutekstit ovat yleinen lähtökohta analyysissä, ja seuraavaksi litteroinkin VSA-tilanteet sanatarkasti, sisällyttäen myös kommunikatiiviset eleet, kuten nyökkäykset. Litteroinnin avulla tutustuin aineistoon yksityiskohtaisemmin ja keräsin muistiinpanoja ja huomioita aineistosta (vrt. Elo & Kyngäs 2008, 109). Tämän jälkeen aloin syventymään videoaineistoihin ja litterointeihin rinnakkain, etsien pelkistettyjä ilmauksia, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiini. Kävin aineistoa useaan kertaan läpi, jotta sain muodostettua siitä selkeän kuvan, laajan ymmärryksen siitä mistä oppilaat puhuvat (vrt. Erlingsson & Brysiewicz 2017, 94), sekä varmistuksen että valitsemallani analyysimenetelmälläni saan riittävästi vastauksia tutkimuskysymykseeni (vrt. Elo ym. 2014, 8).

Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on redusointi, jossa poimitaan aineistosta tutkimuskysymyksiin vastaavat ilmaukset ja jätetään ulkopuolelle kaikki ylimääräinen (Miles & Huberman 1994; Puusa 2020; Tuomi & Sarajärvi 2017). Kävin jokaisen lauseen tarkasti läpi, pohtien vastaako se tutkimuskysymyksiini (vrt. Kyngäs 2020, 15), ja analysoin aineistoa avoimin mielin löytääkseen mielekkäitä aiheita, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiini (vrt. Bengtsson 2016, 10; Puusa 2020). Jotta aineiston analyysini olisi mahdollisimman avoimin mielin tehty, käytin varsinkin ensimmäiseen vaiheeseen monta päivää aikaa, jotta sain välillä nollattua ajatukseni ja katsottua aineistoa taas uusin silmin ja mahdollisimman monesta näkökulmasta. Etsimällä pelkistettyjä ilmauksia suuri määrä

tekstiä muunnetaan tarkkaan luokitelluksi ja ytimekkääksi lyhennelmäksi keskeisimmistä tuloksista (Erlingsson & Brysiewicz 2017, 94), ja lopulta sain laajan listan pelkistettyjä ilmauksia, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini.

Käytin litteraatteja läpikäydessäni apunani eri värisiä yliviivaustusseja, joilla sain eriteltyä teksteistä merkitykselliset ilmaukset, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiini. Erottelin jokaisen ryhmän antamat vastaukset eri värein ja numeroin löydetty pelkistetyt ilmaukset, jotta tiesin kaikkien ilmausten olevan mukana, sekä tiesin ilmausten esiintymisjärjestyksen aineistossa. Lisäksi numeroimalla ja värikoodaamalla ilmaukset helpotin uudelleen aineistoon palaamista ja ilmausten löytämistä (vrt. Kyngäs 2020). Aiemmassa vaiheessa tekemäni muistiinpanot auttoivat tarkistamaan, olinko huomannut syvemmän tarkastelun yhteydessä myös ne asiat, jotka heti alussa herättivät huomioni.

Kynkään (2020) ja Puusan (2020) mukaan pelkistettyjen ilmausten on tärkeä pitää tekstin ja kommenttien alkuperäinen merkitys sisällään. Erlingsson ja Brysiewicz (2017, 94) jakavatkin pelkistettyjen ilmausten etsimisen vielä ”tiivistettyjen ilmausten” tasolle. Myös itse tein näin, sillä luomalla aluksi merkitysyksiköt, jotka olivat pidempiä, kantoivat ne mukanaan vielä paremmin alkuperäistä merkitystä, kuten kysymyksen, johon oli vastattu. Tällöin pystyin varmistumaan, ettei ilmauksen merkitys muuttunut kesken analysointivaiheen. Luokitteluvaiheen lopussa taas tiivistin ilmaukset lyhyemmiksi ja helpommin käsiteltäviksi, esimerkiksi laajempi ilmaus ”mistä te juttelette? – mihin autot pitäisi mennä”, tiivistyi analyysin edetessä muotoon ”pohdinta autojen siirtämisestä”.

Erlingsson ja Brysiewicz (2017, 97) muistuttavat osallistujien kertomien taustatietojen merkityksestä. Vaikka osallistujat eivät vastaisi suoraan tutkimuskysymykseen vaan kuvailisivat tilannetta itsessään, kertoo tämä tärkeitä taustatietoja ja tapahtumien kontekstia, jolla saadaan syvempi ymmärrys osallistujien kokemuksista (emt., 97). Omassa analyysissäni huomioin myös tämän, esimerkiksi oppilaiden kertoessa mikä videoiduissa tilanteissa oli erilaista kuin luokkahuoneessa, josta pystyin päättämään mitkä tekijät auttoivat tilanteen onnistumisessa.

Seuraavassa aineistonanalyysivaiheessa siirryin klusterointiin, jossa löydettyjen ilmausten väliltä muodostin alaluokkia ilmauksista, jotka liittyvät toisiinsa. Syntyneet alaluokat nimesin kuvaamaan kunkin luokan sisältä löytyviä ilmauksia. (Vrt. Erlingsson & Brysiewicz 2017, 96; Tuomi & Sarajärvi 2017.) Tarkoituksena oli siis etsiä havaintoja samasta ilmiöstä eri raakahavainnoista (vrt. Alasuutari 2012). Pelkistettyjen ilmausten löytämisen jälkeen aloin luokittelemaan niitä aluksi tutkimuskysy-

mysten perusteella. Alaluokkien muodostuksessa palasin vielä videoaineistoon tarvittaessa tarkistamaan mihin luokkaan ilmaus kuuluu ja mikä ilmauksen merkitys aineistossa todella oli. Luokittelin esimerkiksi yhdessä tekemiseen, oppilaiden väliseen auttamiseen, sekä tehtävän edistymiseen liittyvät ilmaukset omiin alaluokkiinsa (taulukko 1). Myöhemmin nämä alaluokat yhdistyivät yläluokaksi Oppilaiden työskentely.

Taulukko 1. Analyysiesimerkki vertaisvuorovaikutustilanteiden kuvailuista

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
näky se yhteistyö hyvin	Yhdessä tekeminen	Oppilaiden työskentely
tehtiin paljon yhteistyötä		
kaikki teki		
tehtiin työtä yhdessä		
kaikki osallistu		
hyvä yhteistyö		
neuvottiin miten tehdä	Oppilaiden välinen auttaminen	
neuvottiin		
autettiin toisiamme		
X autto meitä		
ohjeistettiin toisia		
tekeminen sujui hyvin	Tehtävän edistyminen	
pele edistyi		
saatiin se tehty		
tehtävä onnistui		
tehtiin tehtävää		
nopeasti valmis		
nopeasti tehty		

Analyysin avulla vastataan tutkimuskysymyksiin monipuolisilla ja perustelluilla tulkinnoilla ja johtopäätöksillä aineistosta ja oppilaiden näkemyksistä (vrt. Puusa 2020). Puusan (2020) mukaan ana-

lyysin tulosten ei pidä jäädä pelkiksi kuvauksiksi, vaan niistä luodaan tulkintoja, jolloin tulokset vietään yhä korkeammalle tasolle niin, että yksittäistapausten sijaan voidaan sanoa jotain yleisellä tasolla. Abstrahoinnissa tein johtopäätöksiä syntyneistä luokitteluista. Muodostin alaluokista yläluokkia siihen asti, kun se aineiston puolesta oli mielekästä. (Vrt. Tuomi & Sarajärvi 2017, 85, 91–94.)

Luokittelu vaati aikaa, sillä oli tärkeä varmistaa, että jokainen luokka sisältää juuri siihen kuuluvia ilmauksia, ja ryhmittely on sujuvaa. Luokkien nimeämistä ja muodostusta voikin tehdä ja säätää aina uudestaan niin monesti, että on tyytyväinen lopputulokseen. (Erlingsson & Brysiewicz 2017, 96.) Nimesin yläluokat kuvaamaan alaluokkien sisältöjä, esimerkiksi yhdessä tekeminen, oppilaiden välinen auttaminen, sekä tehtävän edistyminen, kuvasivat kaikki oppilaiden työskentelyä. Tulososiossa liitän saavutetut johtopäätökset koskemaan yleisemmin aihetta (Metsämuuronen 2008, 48). Lopullisesta analyysin luokittelusta esitän vielä kuvion 1 ja kuvion 2 tulososiossa, jotka auttavat tulosteni yleiskuvan hahmottamisessa (vrt. Bengtsson 2016, 12).

7 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia asioita inklusiivisen ryhmän oppilaat nostivat esiin kuvaillessaan onnistuneita vertaisvuorovaikutustilanteita, sekä mitä tekijöitä oppilaat kuvailivat vertaisvuorovaikutustilanteen onnistumista tukeviksi. Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksittäin havainnollistaen niitä aineistoesimerkein. Peilaan ja vertailen saamiani tuloksia myös aiempaa tutkimuskirjallisuutta autismikirjon henkilöiden tarpeista ja ajatuksista vuorovaikutukseen liittyen. Oppilailta esiin tulevat näkemykset ja aineistoesimerkit kommentista edustavat samalla koko ryhmän (R1-R5) näkemyksiä, sillä VSA-tilanteissa oppilaiden samanimielisyys aiheeseen varmistettiin ja he loivat yhteistä näkemystä keskusteltavista aiheista.

Onnistuneesta yhdessä työskentelystä löytyvät tietyt elementit. Forslund ja Hammar (2018, 189) ovatkin aiemmassa tutkimuksessaan havainneet, että osallistava ryhmätyöskentely sisältää oppilaiden aktiivisen osallistumisen tehtävän ympärillä käytävään keskusteluun. Tutkielmassani oppilaiden kommentista erottuivatkin selkeästi suulliseen vuorovaikutukseen sekä työskentelyyn liittyvät tekijät, joita oppilaat toivat esiin kuvaillessaan onnistuneita vertaisvuorovaikutustilanteita. Suullinen vuorovaikutus kohdistui suurilta osin tehtävään ja sen ratkaisemiseen, mutta myös ilmaisiin luomiseen. Ryhmien kommentit onnistunutta vertaisvuorovaikutusta tukevista tekijöistä taas liittyivät kaikki työskentelyolosuhteisiin. Työskentelyolosuhteeseen vaikuttavat tekijät taas jakaantuivat opettajan toimintaan, sekä oppilaiden toimintaan.

7.1 Onnistuneen vertaisvuorovaikutuksen kuvailu – Oppilaiden välinen vuorovaikutus

Kuten kuviosta 1 huomataan, oppilaat huomioivat onnistuneista vuorovaikutustilanteista runsaasti oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä. Oppilaat sanoittivat onnistuneista vertaisvuorovaikutustilanteista löytyvän puhumisen ja kuuntelemisen, yhdessä käytävän neuvottelun, sekä yhdessä tehtävän pohtimisen. Lisäksi oppilaat kiinnittivät huomiota hyvään työskentelyilmapiiriin, joka näyttäytyi ja muodostui vuorovaikutuksen kautta.



Kuvio 1 Onnistuneiden vertaisvuorovaikutustilanteiden kuvailu

7.1.1 Vastavuoroinen puhuminen ja kuunteleminen

Tämän pro gradu -tutkielman aineistossa ei oppilaiden mukaan ilmennyt haasteita liittyen ryhmäkeskusteluihin osallistumiseen. Aiemmasta tutkimuksesta käy kuitenkin ilmi, kuinka autismikirjon oppilaan voi olla hankala osallistua keskusteluun yhtä nopeassa tahdissa kuin vertaisten. Vertaiset voivat helpottaa vuorovaikutusta esimerkiksi yksinkertaistamalla kehonkieltään, välttämällä sarkasmia tai kielikuvia, käsittelemällä yksi asia kerrallaan, sekä antaen aikaa autismikirjon oppilaalle käsitellä vuorovaikutusviestejä (Kingsbury ym. 2020, 305). Niin neurotyypilliset vertaiset, kuin autismikirjon oppilaat tarvitsevat Rossettin (2014, 312) ja Sartinin ym. (2013, 55) mukaan vuorovaikutukseensa tukea, ja vuorovaikutuksen aloittamisen tai ylläpidon harjoittelu ovat tärkeässä roolissa autismikirjon henkilön vuorovaikutustaitojen kehittämisessä.

Tässä pro gradu -tutkielman aineistossa inklusiivisen ryhmän oppilaiden näkökulmasta onnistunut vertaisvuorovaikutustilanne sisälsi ensinnäkin puhumista ja kuuntelemista. Oppilaat tunnistivat, että onnistunut yhdessä työskentely vaatii ryhmän osapuolten välistä keskustelua. Ryhmät kertoivat keskustelleensa tehtävään liittyvistä osista, kuten ruuhkapelin autoista, sekä toivat esiin sen,

kuinka onnistunut yhteistyö sisältää jatkuvaa vuorovaikutusta ryhmäläisten kesken. Alla olevat aineistoesimerkit havainnollistavat puhumisen ja kuuntelemisen vastavuoroisuuden esiin tuomista onnistuneista vertaisvuorovaikutustilanteista.

Tutkija: Hyvin suju, mistä sen huomaa?

Jone: No juteltiin silleensä.

Elias: [Yhdessä työskentelyssä hyvää] no kun me sanottii koko aja puhuttiin sillee.

Esimerkeissä oppilaat tuovat esiin keskustelemisen tärkeyden toimivan yhdessä tekemisen toteutumiseksi. Yksi ryhmä vastasi myös kysymykseen ”mistä tilanne alkoi?”, ”puhumisesta” (R1). Oppilaat huomioivat puhumisen merkillisenä ja mainittavana tekijänä ryhmätyötilanteessa ja sen alkamisessa. Vaikka aiemman tutkimuksen mukaan vuorovaikutus voi tuottaa autismikirjon henkilöille haasteita, on heillä silti tutkitusti halua osallistua, olla mukana vaikuttamassa, sekä kehittää omaa sosiaalista tietoisuuttaan (Müller ym. 2008, 173). Myös tästä aineistosta välittyi jokaisen ryhmäläisen osallistuminen vuorovaikutukseen.

Lisäksi yksi oppilasryhmä mainitsi kuuntelemisen onnistuneiden vertaisvuorovaikutus tilanteiden elementtinä. Aineistoesimerkissä oppilas esittää kuuntelemisen merkityksen yhdessä työskentelyn tärkeänä tekijänä.

Tutkija: Mistä sen näkee tässä videoleikkeessä, että se [yhteistyö] on hyvä?

Juuso: Me kuunneltiin toisiimme.

Kommentissaan oppilas tekee huomion videolta katsellusta onnistuneesta vertaisvuorovaikutustilanteesta ruuhkapelin ratkaisemisessa ja siitä, kuinka ryhmäläiset kuuntelevat toisiaan ja näin yhteistyö on hyvää heidän mielestään. Kuuntelu mahdollistaa näin yhdessä tekemisen ja toisten mielipiteiden huomioimisen. Aiemman tutkimuksen mukaan autismikirjon henkilöillä voi olla haasteita kielellisen kommunikoinnin prosessoinnissa reaaliajassa (Kingsbury ym. 2020, 305), joka voi asettaa haasteita myös inklusiivisen ryhmän onnistuneelle vertaisvuorovaikutukselle, kuuntelemiselle, sekä puhumiselle. Tästä aineistosta ei kuitenkaan noussut tällaista näkökulmaa esiin, vaan oppilaiden kokemukset olivat päinvastaisia ja he näkivät ja sanoittivat vuorovaikutuksensa onnistuneena elementtinä.

Koska vuorovaikutukseen liittyy vahvasti myös ei-kielellinen kommunikointi, kuten toisen osapuolen ilmeiden ja eleiden lukeminen, voi autismikirjon henkilöillä olla huonompi mahdollisuus saada

kaikki vuorovaikutuksellinen tieto irti vuorovaikutustilanteesta. Esimerkiksi Freethin ja Bugemben (2019) mukaan autismikirjon henkilöt saattavat vältellä suoraa katsekontaktia ja näin menettää kasvojen välityksellä jaettavan tiedon toisen ajatuksista, aikomuksista tai tunteista. Tästä aineistosta ei kuitenkaan noussut esiin lainkaan ilmeisiin ja eleisiin viitanneita huomioita.

7.1.2 Tehtävästä neuvottelu ja yhdessä pohtiminen

Seuraavana tekijänä oppilaat toivat VSA-tilanteissa katsomistaan videoista esiin neuvotteluun ja yhdessä pohtimiseen liittyviä tekijöitä. Ryhmät kuvailivat toimintaansa videoilla ja toivat esiin tehtävän ratkaisuun vaadittavaa yhdessä pohtimista ja päätösten tekoa. Aiemmassa tutkimuksessa Rossetti (2014, 307) tuo esiin haasteita, liittyen yhteiseen neuvotteluun ja päätöksentekoon. Tutkimuksen mukaan autismikirjon oppilaat voivat keskittyä tiukasti siihen, mitä itse haluaisivat tai voivat olla vastaamatta vertaisten vuorovaikutusaloitteisiin kokonaan (emt., 307). Tämä vaikuttaa yhteiseen neuvotteluun, joka vaatii myös muiden näkökulmien vastaanottavuutta, jotta yhteiset päätökset on mahdollista tehdä huomioiden kaikkien osapuolten mielipiteet.

Tulokset tässä tutkielmassa haastavatkin aiempaa tutkimusta, sillä oppilaat kuvailivat vertaisvuorovaikutustilanteitaan hyvin vastavuoroisiksi ja yhteistyötä sisältäviksi, kuten aineistoesimerkeistä käy ilmi. Seuraavissa aineistoesimerkeissä Nella kertoo kuinka tarinatehtävässä he toimivat ryhmänsä kanssa, ja Jarkko ja Selma kertovat ryhmänsä Aarrejahtitehtävästä ja sen ohella käydyistä neuvotteluista ja yhteistyöstä. Näissä esimerkeissä oppilaat kuvailevat yhteisiä päätöksiään, sekä niihin päätymistä edeltäviä keskusteluja.

Nella: Kukaan ei [--] päättäny asioita yksin.

Jarkko: No kysyin, että laitatteko näitä asioita.

Selma: Kysyin että onko ok, jos laitetaan.

Oppilaat kertoivat kyselleensä toisiltaan mielipiteitä ja pyrkineensä tekemään tehtävän yhdessä ilman että joku päättäisi yksin, miten toimitaan. Oppilaat halusivat varmistua siitä, että koko ryhmä oli samaa mieltä etenemisestä kyselemällä ja neuvottelemalla asioista yhdessä. Yksi oppilasryhmistä mainitsi neuvottelun koskien strategian vaihtoa, jossa he päättivät yhteisesti vaihtaa toimintastrategiaansa tehtävän teossa.

Autismikirjon oppilailla voi aiemman tutkimuksen perusteella olla vaikeuksia juuri epästrukturoituun vuorovaikutukseen osallistumisessa (Müller ym. 2008, 184). Neuvottelu- ja päätöksentekotilanteet ovat ryhmätyöskentelyssä yleisiä ja usein hyvinkin epämuodollisia. Tällaisiin nopeisiin tilanteisiin virittäytyminen voi tuottaa autismikirjon oppilaalle haasteita ja hankaluutta lisää viestien merkitysten ymmärtäminen, äänensävyn ja eleiden tulkitseminen, sekä sosiaalisten ja tunneperäisten johtopäätösten tekeminen (Müller ym. 2008, 179). Tällaisia haasteita ei kuitenkaan tässä pro gradu -tutkielman aineistossa oppilaiden näkökulmasta tai sanoittamana ilmennyt yhdelläkään ryhmällä, vaan tilanteissa näyttäytyivät onnistuneet kaikki osapuolet huomioiva neuvottelu ja tehtävän ratkaisun pohtiminen.

Oppilaat kertoivat pohtineensa yhdessä tehtävien ratkaisua, esimerkiksi ruuhkapelissä, miten punainen auto saadaan pois pelilaudalta, tai tarinatehtävässä mikä laminoitu kuva laitettaisiin minnekin tehtäväalustalla. Seuraavassa aineistoesimerkissä oppilaat kuvailevat yhteistä vuorovaikutustaan lajittelutehtävän ratkaisun pohdinnassa, jossa tarkoituksena oli lajitella pienet esineet mahdollisimman monin eri tavoin.

Venla: Me yritettiin miettiä et, miten me saatais niitä [pieniä esineitä] mahdollisimman eri tavalla laitettuu.

Tämän pro gradu -tutkielman tulokset tukevat Forslundin ja Hammarin (2018, 190) tutkimuksen tuloksia, jossa inklusiivinen ryhmä myös tavoitti ryhmätyöskentelyn keskustelun elementtejä. Heidän tutkimuksessaan ryhmät toivat esiin keskusteluaan tehtävän ymmärtämisestä, sen suoritusmahdollisuuksista, sekä tehtävän toteuttamisesta. Näin ollen inklusiiviset ryhmät onnistuivat saavuttamaan yleisiä vertaisvuorovaikutuksen osa-alueita huolimatta mahdollisista haasteista. (emt., 190.) Tämän pro gradu -tutkielman aineistossa oppilaat kuvasivat samankaltaista avointa keskustelua tehtävän suorittamiseen liittyen, kuin Forslundin ja Hammarin (2018) tutkimuksessa tuli ilmi.

7.1.3 Myönteinen työskentelyilmapiiri

Aiemmista tutkimuksista nousee esiin opiskeluympäristön työskentelyilmapiiriä heikentäviä riskitekijöitä, kuten autismikirjon oppilaiden riski joutua herkemmin vertaistensa kiusatuksi (Majoko 2016, 1433), sekä vertaisten mahdollisesti negatiiviset asenteet autismikirjon oppilasta kohtaan (Underhill ym. 2019, 184). Tällöin ennakkoluulot ja negatiivinen käytös ohjaavat työskentelyilmapiiriä.

riä myös huonommaksi. Olisikin tärkeää, etteivät vertaiset käyttäisi autismikirjon oppilaiden leimautumista lisäävää kieltä, vaan ymmärtäisivät myös omien puheidensa merkityksen stereotyyppisten ilmenemisessä. Kaikkia osallistavalla ympäristöllä jokaisen oppilaan positiiviset sosiaaliset taidot saadaan näkyviin. (Tonnsen & Hahn 2016, 271; Underhill ym. 2019, 187.) Tämän pro gradu -tutkielman tuloksissa ei esiintynyt muita syrjivää tai stereotyyppioivaa toimintaa, vaan päinvastoin tulokset osoittavat Underhillin ym. (2019), sekä Tonnsenin ja Hahnin (2016) näkemystä osallistavan ympäristön tavasta saada kaikkien sosiaaliset taidot parhaiten esiin.

Oppilaat kuvailivat onnistuneiden yhdessä työskentelyn tilanteiden työskentelyilmapiiriä hyväksi. Ilmapiirin muodostumista kuvattiin vahvasti vuorovaikutuksellisiin tekijöihin viittaamalla. Oppilaat toivat esiin esimerkiksi sovussa olemisen, jolla he tarkoittivat riidelyn puuttumista ja sitä ettei kukaan suuttunut. Myönteistä käytöstä, joka vaikutti mukavaan ilmapiiriin, oppilaat kuvasivat positiivisena käytöksenä, sekä toisilleen nätisti puhumisena. Myös työskentelyn mukavuus nousi esiin sen kautta, että kaikilla on hauskaa, sekä ryhmässä työskentelyn olevan mukavampaa kuin yksin. Oppilaiden ilmaukset sisälsivät positiivisia vuorovaikutusviestejä, jota he havainnollistivat kuvailemalla naurua ja kiroilemisen puuttumista. Seuraavana keskusteluesimerkkejä kuvatuista teemoista.

Anni: No me ei riideltty.

Nella: Nii ja sitte me puhuttiin kaikki tai toisillemme silleen nätisti.

Tutkija: Mistä sen [hyvän yhteistyön] huomasi?

Matias: Käytöksestä.

Tutkija: [...] millä tavalla te käyttäyditte?

Matias: Positiivisesti.

Venla: [Yhdessä työskentely onnistuu] silloin ku kaikilla on hauskaa.

Oppilaat sanoittivat työskentelyilmapiirin hyväksi, kun vuorovaikutus oppilaiden välillä oli myönteistä. Oppilaat kuvasivat, kuinka he eivät käyttäneet epäsovivaa kieltä, tai puhuneet toisilleen epäkunnioittavasti, sekä kuinka he pysyivät keskenään sovussa ja käyttäytyivät oman näkemyksensä mukaan positiivisesti. Oppilaat näkivät myös, että vertaisvuorovaikutustilanteet onnistuvat silloin, kun kaikilla on mukavaa, joka mahdollistuu positiivisen vuorovaikutuksen kautta.

Myös aiempi tutkimus tukee oppilaiden näkemystä myönteisen ilmapiirin merkityksestä onnistuneissa yhdessä työskentelyn tilanteissa. Niemi (2015) tuo tutkimuksessaan esiin vertaisvuorovaikutukseen sisältyvän muun kommunikoinnin, kuten naurun lisäävän vertaisten yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämän pro gradu -tutkielman tuloksien mukaan oppilaiden myönteinen käytös heijasti tilanteen onnistumista. Tätä tukee myös Warrenin ym. (2020, 803) tutkimus, jossa autismikirjon oppilaat kertoivat pitävänsä vertaisten häiritsevää käytöstä stressaavana ja näin ollen negatiivisia tunteita aiheuttavana, joka osaltaan voisi vaikuttaa negatiivisesti tilanteen onnistumiseen. Näin ollen hyvä ilmapiiri kuvastaa myös vertaisvuorovaikutustilanteen onnistumista.

Autismikirjon oppilailla voi esiintyä Dijkhuisin ym. (2017, 903) mukaan haasteita oman käytöksensä säätelyssä ja tietoisuudessa siitä, kuinka oma käytös vaikuttaa muihin, joka voi omalta osaltaan aiheuttaa herkemmin riitatilanteita ryhmässä. Tässä pro gradu -tutkielmassa oppilaat eivät kuitenkaan maininneet vertaisvuorovaikutustilanteista ollenkaan negatiivisia tilanteita. Ryanin ja Patrickin (2001, 454) mukaan sosiaalinen ympäristö luokkahuoneessa vaikuttaa myös työskentelyn tehokkuuteen ja häiritsevän käyttäytymisen ilmenemiseen luokassa. Näin ollen Ryanin ja Patrickin (2001) tutkimus tukee tämän pro gradu -tutkielman tuloksia osoittaen työskentelyilmapiirillä ja työskentelyn onnistumisella olevan yhteyttä.

7.2 Onnistuneen vertaisvuorovaikutuksen kuvailu – Oppilaiden työskentely

Suullisen vuorovaikutuksen lisäksi oppilaat nostivat onnistuneiden vertaisvuorovaikutustilanteiden kuvailuissaan esiin ryhmän työskentelyyn liittyviä tekijöitä (kuvio 1). Näitä olivat yhdessä tekeminen, toistensa auttaminen, sekä tehtävän edistymiseen liittyvät tekijät. Nämä teemat liittyivät enemmän toimintaan ja tekemiseen, kuin vuorovaikutukseen. Oppilaat huomasivat jokaisen osallistuvan yhteiseen tekemiseen, sekä nostivat huomion arvoisena asiana esiin toistensa auttamisen tehtävän onnistumisessa. Oppilaiden näkemyksissä tärkeää onnistuneen vertaisvuorovaikutuksen kannalta oli myös itse tehtävän edistyminen ja valmiiksi saattaminen.

7.2.1 Yhdessä tekeminen

Aiemman tutkimuksen perusteella yhteistyötä vaativat tehtävät voivat tuottaa autismikirjon henkilöille haasteita. Toimiva yhteistyö sisältää toimintaa, jossa esimerkiksi tavoitteet ovat jaettuina. Jotta

yhteistyökumppanin kanssa yhteistyö saadaan jatkumaan, vaatii tämä muun muassa sosiaalista aloitteellisuutta ja kykyä käyttää tarkoituksenmukaisia eleitä tavoitteiden viestimiseen (Liebal ym. 2008, 225, 233). Nämä ovat kuitenkin samalla osa-alueita, jotka liittyvät vahvasti myös autismikirjon piirteisiin.

Vastavuoroisen toiminnan haasteeksi on myös esitetty mielenteoriaa (Baron-Cohen 2001), joka näkyy esimerkiksi keskittymisessä omaan toimintaan ja vastaamattomuudessa muiden sosiaaliin aloitteisiin (Downs & Smith 2004, 625). Autismikirjon oppilailla voikin esiintyä Majokon (2016, 1433) mukaan haasteita yhdessä työskentelyn osa-alueissa, kuten muiden tunteiden huomioimisessa, omista periaatteista joustamisessa tai vuorottelussa. Yhteistyötä voidaan kuitenkin edistää esimerkiksi vertaisten mukautumisella autismikirjon oppilaalle sopivampaan toimintaan (emt., 1434).

Tämän pro gradu -tutkielman tulokset kuitenkin haastavat aiempia tutkimuksia. Kaikki ryhmät kuvailivat videoilla näkemäänsä yhdessä työskentelyn tilanteita onnistuneiksi. He kiinnittivät huomiota siihen, että onnistunut vertaisvuorovaikutustilanne sisälsi yhdessä tekemistä ja hyvää yhteistyötä. Jokaisen ryhmän mielestä kaikki videoleikkeet osoittivat onnistunutta yhteistyötä. Esimerkiksi Nella, Anni ja Jone kuvaavat ja pohtivat onnistunutta yhteistyötään tarinatehtävän parissa. Seuraavana aineistoesimerkki edellämainittujen oppilaiden keskustelusta ja yhteisen kuvauksen ja mielenpitoen muodostumisesta VSA-tilanteesta:

Nella: Ja me tehtiin työtä yhdessä että kukaan ei tehny työtä yksin [..].

Anni: Ja sitte vaikka Jone onkin vähän ujo niin se ei kuitenkaan vaan istunu siinä vaa tehtiin yhdessä.

Nella: Nii.

Tutkija: Ootko samaa mieltä Jone?

Jone: Joo joo.

Oppilaat näkivät ja sanoittivat yhteistyötään videoilta, ja huomioivat että jokainen ryhmäläinen osallistui tekemiseen ja tehtävä tehtiin yhdessä. He huomioivat myös oppilaiden yksilöllisiä piirteitä, kuten ujoutta, ja havaitsivat että siitä huolimatta oppilas osallistui yhdessä tekemiseen. Ryhmä 2 kertoi vielä tarkemmin tilanteestaan, jossa he olivat vaihtaneet strategiaansa, jotta jokainen pääsee tekemään tehtävää. Oppilaat vaihtoivat ruuhkapelissä vuorottelusysteemiään ja siirtomääriä joka vuorossa niin, että jokainen pääsi varmasti osallistumaan tehtävän tekemiseen. Ryhmä kertoi huolehtineensa siitä, että kaikki osallistuivat ja tehtävä tehtiin yhdessä.

Oppilaat eivät huomanneet yhdessä tekemisessä negatiivisia asioita, vaan näkivät kaikkien ryhmäläisten osallistuneen tasavertaisesti ja yhtä paljon tehtäviin, sekä edistäneen näin tehtävän valmistumista. Liebalin ym. (2008, 234) mukaan autismikirjon lapset pystyvät kehittämään yhteistyötaitojaan, kuten tietoisuutta toisista, yhteisistä tavoitteista, sekä aikomuksista ympäristön tukiessa tällaisia kokemuksia ja käytäntöjä. Myös tämän pro gradu -tutkielman tulosten mukaan kaikki ryhmät onnistuivat yhteistyötaitoja vaativissa tehtävissä ja yhteisten tavoitteiden edistämisessä.

7.2.2 Oppilaiden välinen auttaminen

Oppilaat tekivät havaintoja myös toistensa auttamisesta onnistuneissa vertaisvuorovaikutustilanteissa. He kertoivat, että tilanne oli onnistunut ja ”hyvä” kun he auttoivat ja neuvoivat toinen toisiaan. Oppilaat esimerkiksi kertoivat neuvoneensa miten ruuhkapelitehtävässä autoja kannattaisi liikuttaa, sekä havainnoineensa jos toinen ryhmäläinen tarvitsi apua. Seuraavissa aineistoesimerkeissä Juuso kommentoi ryhmänsä tapaa neuvoa toinen toisiaan ruuhkapelissä sekä Nella ja Anni kertovat yhdessä ryhmäläistensä välisestä auttamisesta.

Juuso: [Näkee että on hyvä yhteistyö kun] kerrottii toisillemme miten kannattaa liikuttaa.

Nella: [...] tai me autettiin toinen toisiamme.

Anni: Ja Jone autto meitä, ku me sählättiin niiden autojen kaa.

Oppilaat huomioivat onnistuneesta tilanteesta toistensa auttamisen ja ohjeistamisen ja näkivät tämän onnistuneen tilanteen elementtinä. Myös Forslundin ja Hammarin (2018, 191) tutkimuksessa ryhmätyöskentelyssä nousi esiin opiskelijoiden välinen auttaminen. Opiskelijat auttoivat toisiaan, kun he huomasivat, että jossain asiassa olisi parannettavaa (emt., 191). Myös tämän pro gradu -tutkielman aineistosta nousi esiin avun tarpeen huomioiminen, kun oppilaat kuvailivat sitä, kuinka he eivät oikein tienneet miten ratkaista tehtävä, jolloin kolmas ryhmäläinen tuli auttamaan ja sai tehtävän edistymään. Oppilaat myös havainnoivat milloin toinen tarvitsisi neuvoja ja edistivät näin yhteistyötä.

Auttaminen demonstroi sitä, että lapsi ymmärtää toisen henkilön tavoitteen. Tällöin jos toisella on vaikeuksia tavoitteen suorittamisessa, lapsi auttaa spontaanisti siinä. (Liebal ym. 2008.) Liebalin ym. (2008, 224) tutkimuksessa kävi ilmi, että autismikirjon oppilaat onnistuivat hyvin auttamista

vaativista tehtävistä. Tämä johti päätelmään, että autismikirjon oppilaat ymmärtävät toisen henkilön tavoitteen, mutta yhteisen tavoitteen hahmottaminen tuotti hankaluuksia yhteistyötä vaativissa tehtävissä (emt., 224). Tutkimus tukee tämän pro gradu -tutkielman oppilaiden kuvauksia auttamisen osalta, sillä he kertoivat myös inklusiivisen ryhmän taidosta auttaa toisiaan vertaisvuorovaikutustilanteissa.

7.2.3 Tehtävän edistyminen

Oppilaat huomioivat onnistuneista yhdessä työskentelyn tilanteista tehtävän edistymisen. He havaitsivat tekemisen sujuvan hyvin, kun tehtävä edistyi ja tekeminen sujui hyvin, eli tehtävän tekemisessä ei ollut mitään esteitä tai hidasteita. Oppilaat sanoittivat, että kun tekeminen sujuu hyvin, on yhdessä työskentelyn tilannekin onnistunut. Oppilaat kuvasivat tehtävän tekemistä, esimerkiksi ruuhkapelissä autojen liikkumista, Aliaksessa sanojen kyselemistä, legoilla rakentamista, sekä palapelin kasaamista tekijöinä, jotka näyttivät tilanteen olleen onnistunut:

Karoliina: [Yhteistyö oli hyvä koska] saatiin tota peliä [ruuhkapeli] pelattua.

Jarkko: No kyseltii [Aliaksessa] nii meni ihan hyvin [yhteistyö].

Petri: [Tehtävä] onnistu lopulta.

Venla: Joo.

Elias: Joo.

Oppilaat havaitsivat, että onnistuneessa tilanteessa tehtävä edistyi ja he työskentelivät sen parissa ja toimivat tehtävän edellyttämällä tavalla. Lisäksi oppilaat kertoivat, että hyvän yhdessä työskentelyn huomasi siitä, että tehtävä saatiin lopulta valmiiksi. Oppilaat kommentoivat myös tehtävään nopeaa tekemistä. Heidän mielestään hyvän ja sujuvan yhdessä työskentelyn erotti myös siihen käytetty aika. Seuraavana aineistoesimerkki, jossa oppilasryhmä kuvailee ruuhkapeli -tehtävän suorittamista muodostaen yhteisen näkemyksen.

Karoliina: Toi tekeminen [suju hyvin]

Tutkija: Mistä sen näkee, että tekeminen sujuu hyvin?

Aleksi: Saatiin aika nopeest tehtyy.

Karoliina: Nii

Oppilaiden näkökulmasta onnistuneessa tilanteessa tehtävän tekemiseen ei kulunut paljoa aikaa. Aiemman tutkimuksen mukaan autismikirjon oppilailla sosiaalinen keskittyminen voi olla haastavaa (Freeth & Bugembe 2019). Keskittymisen puute voikin vaikeuttaa niin yhteistyötä vaativien tehtävien edistymistä, kuin tehtävän teon nopeutta koko ryhmällä. Keskittymiseen liittyy vahvasti toiminnanohjaus, joka voi autismikirjon oppilailla olla heikompi, kuin vertaisilla. Vaikeudet voivat näkyä niin huomionkohteen vaihtamisessa, kuin työmuistissa. (Demetriou, DeMayo & Guastella 2019, 1.)

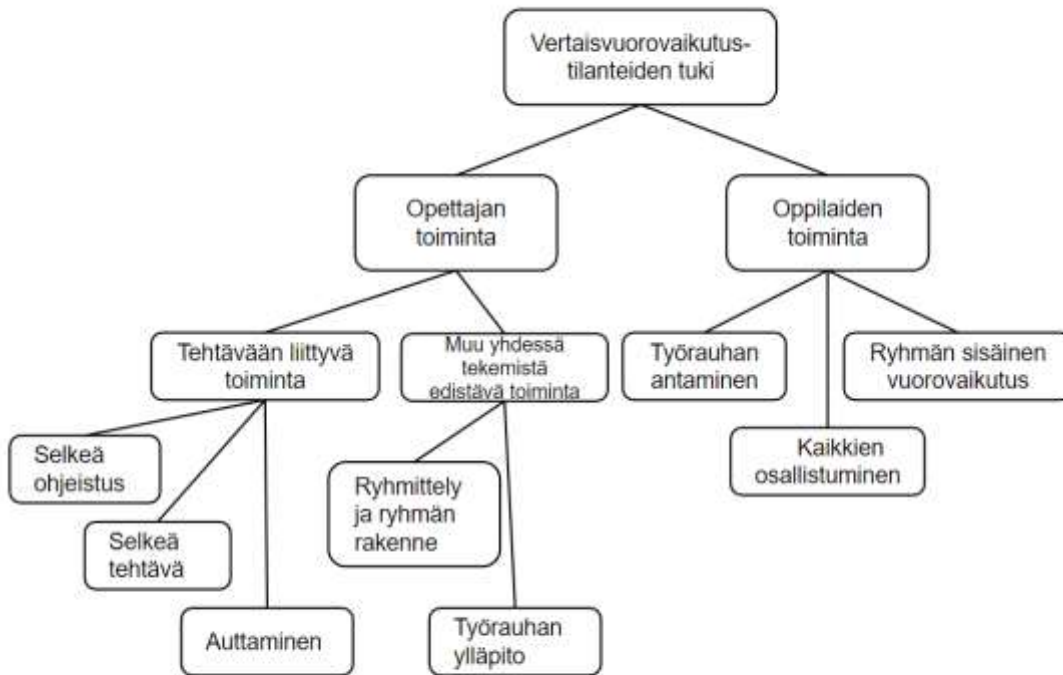
Tehtävän teon nopeuteen liittyen, autismikirjon oppilailla kuluu Simmeborn Fleischerin (2019, 187) tutkimuksen mukaan saman tehtävän suorittamiseen enemmän aikaa kuin vertaisilla, koska esimerkiksi tekemisen suunnittelu voi olla hankalaa. Nämä aiempien tutkimusten tulokset eivät kuitenkaan ole linjassa tämän pro gradu -tutkielman tulosten kanssa, sillä oppilaat päinvastoin raportoivat nopeasta ja tehokkaasta yhteistyöstä ja tehtävien edistymisestä, kaikkien osapuolten osallistumisen ohella.

Lisäksi tehtävän edistymiseen voivat vaikuttaa autismikirjon henkilöillä ylimääräiset aistiärsykkeet ja niiden hallinta Verté ym. (2005, 436) mukaan. Myös taipumus ottaa sanallinen viestintä kirjaimellisesti voi vaikeuttaa vertaisvuorovaikutusta ja johtaa väärinymmärryksiin, joka osaltaan voi hidastaa tehtävän edistymistä (Cai & Richdale 2016). Tällöin vertaisten toiminta ja työskentely-ympäristö nousevat tärkeään asemaan tehtävän edistymisen kannalta. Tästä pro gradu -tutkielman aineistosta ei kuitenkaan käynyt ilmi myöskään tällaisia tekijöitä.

7.3 Vertaisvuorovaikutusta tukevat tekijät – Opettajan keinot edistää yhdessä työskentelyn tilanteita

Kuten kuviosta 2 nähdään, opettajan toiminnan nähtiin tukevan onnistunutta vertaisvuorovaikutustilannetta tehtävään liittyvän toiminnan, kuten ohjeiden ja auttamisen kautta, sekä muun tekemistä edistävän toiminnan, kuten ryhmittelyn ja työrauhan ylläpidon kautta. Opettajalla voidaankin nähdä olevan merkittävä mahdollisuus tukea onnistuneita vertaisvuorovaikutustilanteita luokahuoneessa. Vaikka autismikirjo on yhä yleisempi oppilaiden keskuudessa, kokevat opettajat aiemman tutkimuksen mukaan itsensä usein valmistautumattomiksi kohtaamaan autismikirjon oppilaan tarpeita (Douglas & Gerde 2019, 32; Graham 2021, 21). Kouluympäristö voi tuoda mukaan monia haasteita autismikirjon oppilaalle ja onkin tärkeää, että opettajat ovat valmistautuneita

tutkimuksiin nojaavien taitojen ja koulutuksen avulla luomaan inklusiivisen ympäristön (Graham 2021, 21). Onkin oleellista, että resursseja kohdistetaan yksilön ”korjaamisen” sijasta ympäristön esteiden vähentämiseen, auttaen lisäämään autismikirjon oppilaiden sosiaalista osallisuutta (Haegele & Hodge 2016, 194).



Kuvio 2. Vertaisvuorovaikutustilanteita tukevia tekijöitä oppilaiden näkökulmasta

7.3.1 Tehtävään liittyvä opettajan toiminta

Opettajan tavoista tukea yhdessä työskentelyn tilanteita tehtävään liittyvän toiminnan kautta erottuivat oppilaiden kommentteista selkeiden ohjeiden antaminen, tehtävän selkeys, sekä opettajan antama apu. Esimerkiksi Anni sanoitti selkeät ohjeet sellaisina, joissa ”ei lue mitään”. Tällä oppilaat tarkoittivat, että suullisesti annetut ohjeet olisivat heille selkeämmät ja ymmärrettävämmät. Esi-merkkinä vielä aineistosta Anni avaa ajatustaan kirjallisten ohjeiden ymmärtämisen haasteista.

Anni: [...] emmä ainaka ymmärrä mitään mitä luen tai sillee mun pitää lukee se 10 kertaa uuestaan et mä tajuun yhtään mitään.

Oppilaat kokivat pelkän luettavan ohjeen hankalana ja työläänä sisäistää. Toisaalta ohjeistukselta kaivattiin myös sitä, että niihin pystyisi palaamaan tarvittaessa, jos jokin asia unohtuu, eikä tekeminen keskeytyisi aina kaikille ohjeiden yhteisestä uudelleen selostamisesta. Ehdotuksena oppilailta tuli, että ohjeet voisi kirjoittaa taululle näkyviin, josta ne olisi helppo käydä tarkistamassa myöhemmin tarvittaessa (R3).

Samaa ilmiötä voidaan löytää aiemmasta autismikirjon tutkimuksesta, jossa tuodaan esiin yksilöllisten ja selkeiden ohjeiden merkitys oppilaan tukemisessa (Dillon & Underwood 2012, 117). Myös autismikirjon oppilaat hyötyvät visuaalisesta tuesta, esimerkiksi sosiaalisen ymmärtämisen kehittämisessä tai aiheesta pysymisessä (Babb ym. 2021; Simpson & Bui 2017, 46). Toisaalta visuaalisesti tuetut ohjeistukset voisivat tukea paitsi tehtävän sisäistämisessä, myös ohjeiden tarkastamista nopeasti ja tehokkaasti, joka samalla muistuttaisi tehtävässä pysymisestä ja edistäisi näin monelta kannalta onnistunutta yhdessä työskentelyä.

Dillonin ym. (2016, 228) mukaan autismikirjon oppilaat suhtautuvat myönteisesti opettajiin, jotka toimivat selkeästi ja johdonmukaisesti. Myös informaatioympäristön tulee olla ymmärrettävä ja sisältää tietoa tulevista aktiviteeteista ja sosiaalisista odotuksista (Krieger ym. 2018). Nämä tukevat tämän pro gradu -tutkielman tuloksia selkeiden ohjeiden merkityksestä. Selkeät ja helposti tarkastettavissa olevat ohjeet voisivat sisältää myös odotukset oppilaiden sosiaalisista toimista ryhmän kanssa. Tämä voisi auttaa autismikirjon oppilasta tarvittaessa vastaamaan myös ryhmätyöskentelyssä häneen kohdistettuihin odotuksiin, jokaisen tietäessä mitä ne ovat.

Vaikka visuaalisuus tukee autismikirjon oppilaita, olisi tärkeää, että kirjallinen ohjeistus olisi myös selkeä. Kirjaimellinen, täsmällinen ja selkeä selostus siitä, mitä pitää tehdä, esimerkiksi osiin paloiteltuna auttaa autismikirjon oppilaita ymmärtämään ohjeistuksen (Müller ym. 2008, 184). Koska uuden tiedon prosessointi vie aikaa, vaikuttavat ohjeiden selkeys autismikirjon oppilaan kykyyn omaksua uutta tietoa ja suorittaa tehtävä ajallaan (Cai & Richdale 2016). Näin ollen aiempi tutkimus tukee tämän pro gradu -tutkielman inklusiivisten ryhmien näkemyksiä ja voidaankin nähdä, että ohjeistuksen selkeys tukee paitsi autismikirjon oppilaita, myös muuta luokkaa.

Oppilasryhmät kiinnittivät huomiota myös siihen, kuinka onnistuneissa tilanteissa tehtävät olivat helppoja ja selkeitä, ja tehtävää oli helppo aloittaa tekemään. Nämä asiat tukivat oppilaiden mukaan onnistunutta yhdessä työskentelyä ja lisäksi tehtävä oli nopeaa saattaa loppuun. Esimerkiksi

legotehtävästä Onni kuvaili, kuinka siinä ei ollut mitään vaikeaa, kun "ei tarttennu ku rakentaa le-goilla". Yhdessä työskentelyn koettiin sujuneen myös hyvin, koska tehtävät yleisesti olivat helppoja. Oppilaat kertoivat, että yhdessä työskentelyn tietää olevan onnistunutta, kun he ovat osanneet tehdä tehtävän, eli tehtävän ei tulisi olla liian vaikea ryhmän ratkaistavaksi. Seuraavana aineistoesimerkki, jossa ryhmä kuvailee tehtävän selkeyteen liittyviä tekijöitä.

Karoliina: [Yhdessä työskentely sujui koska] helppoja tehtäviä sillee.

Oppilaiden näkemyksen mukaan tehtävän osaaminen tukee onnistunutta toimintaa. Opettajan on tärkeää siis kiinnittää huomiota tehtävän selkeyteen niin, että se olisi helppo aloittaa ja sen parissa työskentely sujuisi hyvin. Oppilaat kertoivat esimerkiksi Aarrejahtitehtävän olevan helppo aloittaa, kun alusta ja laminoituneet kuvat olivat jo valmiina (R3).

Autismikirjon oppilaita tukevat Rämän (2015, 36) tutkimuksen mukaan toistuvat rakenteet. Tehtävää suunniteltaessa voisi opettaja käyttää tehtävissä samantyyppisiä, oppilaille tuttuja rakenteita, joka tukisi samalla autismikirjon oppilasta, että vertaisia. Näin tuttu rakenne tukee uuden tehtävän sisäistämistä. Rutiinit nousivat tärkeäksi myös Hodgesin ja muiden (2020, 8) tutkimuksessa, jossa rutiinit, struktuuri ja ennustettavuus tukivat autismikirjon oppilaan osallistumista. Tässä pro gradu -tutkielmassa ei kuitenkaan tullut esiin rutiinien merkitystä oppilaiden kommentteista, mutta tehtävän helppous tehdä ja aloittaa voi kertoa osaltaan siitä, että tehtävä on joltain osin myös tuttu.

Aiemman tutkimuksen mukaan tehtävän ymmärrettävyyteen autismikirjon oppilailta vaikuttaa tehtävän moniulotteisuus, sillä moniulotteisiin tehtäviin on vaikeampi keskittyä (Cai & Richdale 2016). Tehtävistä olisi tärkeää luoda sellaisia, että oppilaat pystyisivät keskittymään yhteen asiaan kerralla. Autismikirjon oppilaille lisäksi tärkeää tehtävässä on sen mieluisuus (Babb ym. 2021; Zeedyk ym. 2021), joka tukee tehtäväsuuntautuneisuutta ja tehtävän sisäistämistä. Tässä pro gradu -tutkielmassa ei kuitenkaan noussut esiin tehtävän moniulotteisuuden viittaavia kommentteja oppilailta. Oppilaat silti kokivat, että tehtävän tekeminen oli mukavaa, kun pelattiin. Tehtävän mielekkyyteen löytyykin aiempaa tutkimusta, joka tukee inklusiivisen ryhmän näkemyksiä mukavan tehtävän merkityksestä yhteistyön edistämiseksi. Esimerkiksi Babb ym. (2021), Zeedykin ym. (2021), sekä Kankaan, ym. (2011) tutkimuksien mukaan työskentelyn mukavuus edistää autismikirjon henkilön ja vertaisten yhdessä työskentelyä luomalla heille yhteisen mielenkiinnon kohteen.

Oppilaiden näkökulmasta ja kertomana opettajan keinoihin tukea onnistunutta vertaisvuorovaikutustilannetta liittyi myös ryhmien auttaminen ja neuvominen. Aiemman tutkimuksen mukaan autistikirjon oppilaat voivat tarvita opettajan apua paitsi tehtävän suorittamiseen liittyen, myös sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisessa (Gardner ym. 2014, 100). Tämän pro gradu -tutkielman aineistosta ei kuitenkaan noussut esiin oppilaiden tuen tarvetta vuorovaikutukseen liittyen, vaan he toivat ainoastaan tehtäväkohtaista avun tarvetta esiin. Oppilaat toivat esiin opettajan tarjoaman avun itse tehtävässä, kuin myös siinä miten edetä tehtävän kanssa. Opettaja voi oppilaiden mukaan neuvoa mitä kannattaisi seuraavana tehdä, sekä neuvoa tehtävän tekemisessä tai kertoa tehtävän kannalta oleellista tietoa:

Selma: Auttamalla ja neuvoo miten niiku tehdä.

--

Tutkija: Millä tavalla se opettaja voi neuvoo?

Selma: Kertomalla mitä tehään ja mitä kannattais tehdä.

Forslundin ja Hammarin (2018, 193) tutkimus tukee tämän pro gradu -tutkielman tuloksia. Myös siinä opettajan apu nousi esiin ryhmätyöskentelyn tukemisessa. Opettajan vahvistus tehtävän oikein tekemiseen liittyen vahvisti ryhmän tekemistä ja esimerkiksi lievitti tehtävään liittyvää ahdistusta (emt., 193).

7.3.2 Muu yhdessä tekemistä edistävä opettajan toiminta

Ryhmien näkemykset muusta opettajan yhdessä työskentelyä tukevasta toiminnasta, liittyivät ryhmittelyyn ja ryhmän rakenteeseen, sekä työrauhan ylläpitoon. Ryhmittelystä ja ryhmän rakenteesta oppilaat kertoivat, että yhdessä työskentely onnistuu parhaiten ryhmissä, jotka mahdollistavat sen. Tarkemmin oppilaat kuvailivat ryhmiä, joissa työskentely mahdollistuu esimerkiksi sen osapuolten keskittymisellä tehtävään. Näihin ajatuksiin liittyen Anni ja Petri kommentoivat ryhmien merkitystä yhdessä työskentelyyn:

Anni: [opettaja] tekee semmoset ryhmät, joissa ne [yhdessä työskentely] onnistuu.

Petri: Riippuu vähä ryhmästä [sujuuko aina tilanteet helposti ja hyvin].

Ryhmäkoko oli myös esiin nouseva asia, esimerkiksi oppilaat olivat sitä mieltä, ettei kokoluokan yhteinen projekti onnistuisi, koska tästä tulisi huutoa ja lisäksi vain osa oppilaista olisi tällöin tekevässä itse tehtävää (R3). Oppilaat kokivat myös, että liian suuressa ryhmässä työskentely toisi eteen sen, että joku olisi häiritsemässä työskentelyä. Lisäksi huomioita oppilailla nousi esiin siitä, kuinka kaveriporukassa yhdessä työskentely on helpompaa ja kaveriporukka oli se tekijä, joka mahdollisti onnistuneen yhdessä työskentelyn. Oppilaat kokivat, että tuttujien kanssa on helpompi työskennellä yhdessä, sillä heidän kanssaan on helpompi jutella avoimemmin ja suuremmin, kuin tuntemattomampien kanssa. Kaverien kanssa tehtävää yhteistyötä myös edesauttaa varmasti se, että kavereilla on usein samankaltaiset ajatukset ja toimintatavat keskenään, jota seuraava aineisto esimerkki heijastaa.

Venla: No niitten [ei tuttujien] kaa ei pysty puhumaan niin silleen hyvin, ku esim tuttujien kaa.

Toisaalta oppilailla nousi ryhmittelystä esiin myös huomio siitä, kuinka ryhmän rakenne vaikuttaa siihen onnistuuko työskentely ollenkaan ja kuinka on tärkeää, että ryhmässä on mukava olla. Opettaja voi siis tukea oppilaiden näkökulmasta onnistuneita ryhmätyöskentely tilanteita kiinnittämällä huomiota ryhmittelyyn. Autismikirjon tutkimuksen näkökulmasta pienet ryhmät tai parityöt edistävät parhaiten ryhmätyöskentelyä, sillä niissä mahdollistuisi heille parhaiten positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus (Müller, ym. 2008, 182). Müllerin ym. (2008) tutkimus tukeekin tämän pro gradu -tutkielman tuloksia, sillä oppilaat toivat esiin myös ryhmäkoon vaikutuksen, ja suurten ryhmien heikkoudet.

Autismikirjon oppilaat kokivat Müllerin ja muiden (2008, 182) tutkimuksessa että ryhmät tulisi muodostaa tarkoituksen mukaisesti, jolloin siinä olisivat henkilöt, jotka eivät tavallisesti olisi mukana, jolloin ymmärtäväsyyttä erilaisuutta kohtaan saataisiin laajennettua. Tämän pro gradu -tutkielman tulokset eroavat kuitenkin tästä, sillä inklusiivinen ryhmä koki kaveriporukan juuri yhteistyötä edistävänä tekijänä. Aiemmissa Morrisonin ym. (2020) sekä Cummins ym. (2020) tutkimuksissa taas autismikirjon henkilöt toimivat mieluummin vuorovaikutuksessa yhdessä toisen autismikirjon henkilön, kuin neurotyypillisen vertaisen kanssa, sillä he jakoivat samanlaisen kommunikointitavan. Voidaan kuitenkin ajatella, että kaveripiirissä ajatukset ovat samankaltaisempia, ja niissä ymmärretään helpommin toisten ajatuksia ja toimintatapoja vuorovaikutuksessa. Myös autismikirjon henkilöt raportoivat ymmärtävänsä ja tulleen ymmärretyksi paremmin toisten autismikirjon henkilöiden kanssa keskustellessaan (Morrison ym. 2020).

Tässä pro gradu -tutkielmassa oppilaat kokivat, että ryhmä, jossa tekeminen onnistuu, on tärkeä onnistumista tukeva tekijä. Underhillin ym. (2019, 183) tutkimuksessa oppilaat pelkäsivät, että ryhmätyössä autismikirjon oppilas ei pystyisi jakamaan tasavertaista työtaakkaa muiden kanssa. Oppilaat myös kokivat, että haluaisivat mieluummin työskennellä henkilön kanssa, joka ei ole hajamielinen ja pystyy työskentelemään vuorovaikutuksessa muiden kanssa (emt., 184). Molemmat tulokset tuovat esiin, että tekemisen onnistuminen on tärkeä asia ryhmässä. Kuitenkaan tämän pro gradu -tutkielman tuloksista ei tullut esiin näkökulmaa, että oppilaat olisivat diagnoosien perusteella halunneet tietynlaisiin ryhmiin, vaan perustelut liittyivät enemmän avoimen keskusteluyhteyden kautta kaveriporukkaan (R2, R5), tai siihen että oppilaat näkivät häiriökäyttäytymisen syynä siihen, etteivät jotkin henkilöt sopisi samaan ryhmään (R3). Oppilaat eivät kommentoineet epäilevänsä muiden kykyä suoriutua yhteisestä tehtävästä.

Oppilaiden kommentoissa esiin tullut työrauhanylläpito opettajan osalta linkittyikin vahvasti oppilasryhmien muodostamiseen ryhmätyöskentelyä varten. Ryhmittely vaikuttaa oppilaiden näkemysten mukaan siihen, kuinka rauhallista työskentely on. Seuraava aineistoesimerkki on oppilaan kuvauksesta ryhmittelyyn liittyen, mutta joka heijastaa myös työrauhan näkökulmaa. Ryhmittelyllä voidaan mahdollistaa se, etteivät muut ole häiritsemässä työskentelyä.

Venla: [oli erilaista] - - ei ollu muita oppilait niiku häirittee siinä.

Opettajan on siis oppilaiden mukaan tärkeä ryhmittelyn ohella kiinnittää huomiota työrauhan ylläpitoon, jota hän pystyy tekemään myös ryhmittelyä miettiessään. Lisäksi työrauhan ylläpitämiseen liittyivät oppilaiden mukaan opettajan puuttuminen tehtävään liittymättömään tai tehtävän edistämistä vaikeuttavaan käytökseen, sekä tilanteen yleiseen rauhoitteluun ja rauhallisen ilmapiiirin ylläpitämiseen. Seuraavana aineistoesimerkki näistä teemoista.

Jarkko: [Ope voi] vaikka komentaa - Jos ei keskity vaikka siihen - jos kiroilee, käyttää puhelinta, lyö, kaikkee.

Tämä pro gradu -tutkielman tulos on hyvin linjassa autismikirjon aiemman tutkimuksen kanssa, jossa nousee vahvasti esiin autismikirjon henkilöiden aistijärjestelmä ja sen tapa käsitellä ympäristön ärsykeitä. Ylimääräinen melu ja häirintä tehtävanteon yhteydessä voi aiheuttaa Dillonin ja Underwoodin (2012, 118) mukaan aistijärjestelmän ylikuormitusta, joka vaikeuttaa autismikirjon oppilaan keskittymistä ja osallistumista. Opettajalla onkin tärkeä rooli varmistaa kaikille mahdollisuus keskittyä ja osallistua ryhmätyöskentelyyn. Warren ym. (2020, 809) tuovatkin esiin, kuinka

opettaja struktuurin avulla rauhoittaa oppitunteja ja luo rauhallisemman ja hiljaisemman työskentely-ympäristön. Myös Kingsbury ym. (2020, 304) kertovat kuinka sopivat tukikeinot mahdollistavat ympäristön, jossa autismikirjon oppilaat pystyvät oppimaan ja osallistumaan yhtä hyvin kuin neurotyypilliset vertaiset. Inklusiivista ympäristöä voidaan luoda myös aistiärsykeitä poistamalla ja vähentämällä (Hersh & Elley 2019, 123). Näin ollen työrauhan ylläpidon voidaan nähdä tämän pro gradu -tutkielman, sekä aiemman tutkimuksen tulosten perusteella tukevan autismikirjon oppilaita sisältävän inklusiivisen ryhmän vertaisvuorovaikutustilanteita.

7.4 Vertaisvuorovaikutusta tukevat tekijät – Oppilaiden toiminta onnistunutta vertaisvuorovaikutusta tukemassa

Oppilaat näkivät oman toimintansa tukevan onnistunutta yhdessä työskentelyn tilannetta työskentelyrauhan antamisen, kaikkien osallistumisen, sekä ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen kautta (kuvio 2). Myös aiemmasta tutkimuksesta voidaan löytää viitteitä työrauhan merkityksestä (Cai & Richards 2016), sekä vuorovaikutuksen toimimiseen (Bukowski, ym. 2018) merkityksestä vertaisvuorovaikutustilanteiden onnistumiseen liittyen. Nämä kolme teemaa voivat kuitenkin olla myös tekijöitä, jotka tuovat haasteita autismikirjon oppilaiden osallisuuteen vertaisvuorovaikutuksessa.

7.4.1 Työskentelyrauhan antaminen

Oppilaat toivat esiin opettajan työrauhan ylläpitämisen lisäksi oppilaiden toiminnan työrauhan takaamisessa. Ryhmät sanoittivat yhdessä työskentelyn onnistuvan silloin, kun muut oppilaat antoivat työskentelyrauhan. Osittain tämä näkyi päällekkäisenä ryhmittelyyn liittyen, esimerkiksi oppilaat totesivat:

Nella: [...] yhteistyö sujuu hyvin, jos siin ei oo sellasia tyypejä ketkä koko ajan siinä vierii ja huiskii.

Toisaalta tämä viittaa ryhmittelyyn, jossa ryhmän sisällä ovat tehtävään orientoituneet henkilöt, toisaalta kommentti nostaa esiin näkemyksen siitä, kuinka ylimääräinen häiritsevä käytös haittaa yhdessä työskentelyä. Oppilaat nostivat esiin myös suoraan työrauhaan liittyviä tekijöitä, esimerkiksi Nella kuvasi verratessa aineistonkeruutilannetta normaaliin luokkahuonetyöskentelyyn:

Nella: Sitte toi hiljasuus [jäi mieleen], ku ei meen luokas oo ikinä noin hiljasta.

Oppilasryhmät kuvailivat kuinka katsotuilla videoilla ei näkynyt ollenkaan riehumista, ja työskentely oli hiljaisempaa kuin yleensä. Tilanteiden rauhallisuus tuli ilmi kolmella ryhmistä viidestä. Oppilailta tuli myös suora ehdotus siihen, että muut oppilaat voisivat yhdessä työskentelyn tilanteissa olla hiljempaa, eivätkä riehua niin paljoa. Yhdelle oppilaalle ei ollut väliä onko työskentelytilassa rauhallista vai ei, mutta hän oli ryhmänsä kanssa samaa mieltä siitä, että tilanne oli ollut rauhallisempi kuin luokassa yleensä.

Oppilaat voivat siis oppilaiden näkemyksen mukaan edistää vertaisvuorovaikutustilanteita toimimalla yhteisten sääntöjen mukaan ja antamalla kaikille työskentelyrauhan toimimalla rauhallisesti ja hiljaisemmin. Aiempi tutkimus autismikirjosta tukee näitä näkemyksiä, sillä autismikirjon oppilaiden aistijärjestelmä ja aistitiedon käsittely voi olla poikkeavaa muista oppilaista ja kerätä aistiärsyksiä vertaisia herkemmin (Kingsbury ym. 2020, 304). Autismikirjon henkilöt raportoivatkin luokahuoneiden olevan liian äänekkäitä (Warren ym. 2020, 803), ja inklusion toteutumisen kannalta, onkin tärkeää, että tällaisia esteitä onnistuneelle yhdessä työskentelyllä vähennetään ja varmistetaan ympäristö, joka tukee kaikkia osapuolia. Ärsykkeet voivat vaikuttaa oppilaan kykyyn toimia oppimisympäristössä (Cai & Richdale 2016; Krieger ym. 2018), jonka vuoksi on tärkeää myös aiemman tutkimuksen perusteella, että jokainen osapuoli tukee toiminnallaan kaikkien osallistumisen mahdollisuutta yhdessä työskentelyn tilanteisiin.

7.4.2 Kaikkien osallistuminen

Aiemmasta autismikirjon tutkimuksesta nousee esiin paljon haasteita autismikirjon oppilaan yhdessä työskentelyyn osallistumisesta. Toiminnanohjaukselliset haasteet (Bui ym. 2021, 1641), tulee huomioida autismikirjon oppilaiden kyvyssä keskittyä tehtävään ja osallistua samalla tavoin, kuin vertaiset. Osallistumista vertaisten kanssa tehtävään toimintaan voidaan tukea Koegelin ym. (2013) mukaan oppilaiden mielenkiinnonkohteet huomioivalla tekemisellä. Lisäksi aktiivinen osallistuminen voi viedä autismikirjon henkilöltä paljon voimia, jolloin on hyvä tarjota mahdollisuus tasapainottaa sosiaalista vuorovaikutusta esimerkiksi varaamalla aikaa yksinoloon (Müller ym. 2008, 186). Tässä pro gradu -tutkielmassa ei kuitenkaan noussut oppilaiden kommentteista esiin tällaisia haasteita, vaan oppilaat näkivät osallistumisen olevan tasapuolista ja aktiivista kaikkien ryhmäläisten kesken, eikä osallistumisen kuormittavuuskaan tullut esiin oppilaiden kommentteista.

Oppilaat kuvailivat, että yhdessä työskentely sujui hyvin, kun jokainen ryhmäläinen osallistui tekemiseen. Kun jokainen oppilas keskittyi siihen, mitä pitää tehdä ja kukaan ei tehnyt yksin tehtävää, yhdessä työskentely onnistui parhaiten oppilaiden näkökulmasta. Esimerkiksi oppilaat kertoivat kuinka keskittyminen johonkin muuhun, kuten puhelimen käyttämiseen tai häiriökäyttäytyminen kuten kiroilu hankaloittavat yhdessä työskentelyä (R4). Oppilaat toivat esiin, että työskentely on tehokasta silloin, kun huolehditaan myös siitä, että kaikki pääsevät osallistumaan tekemiseen. Oppilaat huomasivat, että työskentely oli myös nopeampaa, kun kaikki osallistuivat (R3). Alla olevassa aineistoesimerkissä Karoliina kertoo kaikkien osallistumisen merkityksestä ja erilaisista näkökulmista kaikkien osallistumiseen liittyen. Näkökulmissa hän huomioi kaikkien osallistumisen, sekä kaikkien antamisen osallistua. Jarkko taas tuo yleisempää näkökulmaan kaikkien osallistumisen merkityksestä.

Karoliina: [...] kaikki tekee jotain eikä vaan niiku ehkä – kaks tekee ja – joku ei tee mitää. Tai ettei silleen, että tahalleen ei joku tee vaan –. Tahalleen ei jätetä silleen, että joku ei saa niiku tehdä mitään.

Jarkko: Kaikki tekkee ja puhuu.

Aiempi tutkimus tuo osallistumiseen näkökulman siitä, kuinka autismikirjon henkilöille yhteiseen toimintaan osallistuminen voi olla hankalaa. Koegelin ym. (2013, 899), sekä Müllerin ym. (2008, 186) mukaan autismikirjon henkilöt kuitenkin haluavat osallistua sosiaaliseen toimintaan. Autismikirjon henkilöiden osallistumista vaikeuttavat kuitenkin tutkimusten mukaan myös ulkoiset tekijät. Esimerkiksi vertaisten asenteet autismikirjon oppilasta kohtaan, opettajan tietotaidot, sekä resurssit vaikuttavat autismikirjon oppilaan osallistumiseen alakoulussa (Hodges ym. 2020, 9). Tässä pro gradu -tutkielmassa oppilaat kuvailivat kaikkien yhdessä työskentelyyn osallistuneiden oppilaiden onnistunutta osallistumista, eikä tuloksissa esiintynyt negatiivisia asenteita tai muita tekijöitä, jotka olisivat heikentäneet oppilaiden osallisuutta.

Osallistumiseen voivat vaikuttaa myös Cain ja Richdalen (2016) mukaan vertaisten toiminta, kuten autismikirjon oppilaaseen otettavan kontaktin välttely. Olisikin tärkeää, että vertaiset tukisivat myös omalla toiminnallaan autismikirjon oppilaan osallisuutta ryhmässä, eivätkä jättäisi tätä ulkopuolelle. Tämän pro gradu -tutkielman tuloksista kuitenkin huomataan, että oppilaat kertoivat juuri pyrkineensä siihen, että asiat tehdään yhdessä, eikä ketään jätetä tahallaan ulkopuolelle.

7.4.3 Ryhmän sisäinen vuorovaikutus

Aiemman tutkimuksen mukaan monilla autismikirjon henkilöillä on vaikeuksia vuorovaikutuksen prosessoinnissa ja eleiden tulkinnassa. Kommunikoinnin edistämiseksi voidaan kuitenkin käyttää yksinkertaistettua kehonkieltä, välttää sarkasmia ja edetä yksi asia kerrallaan (Kingsbury ym. 2020, 305). Autismikirjon henkilöt itse ovat kuvanneet kaipaavansa vuorovaikutuskumppanin mukauttamaan kieltään heille sopivaksi, kuten hidastamalla puhettaan ja vähentämällä käyttämästä abstrakteja tai epämääräisiä ilmauksia. (Cummins ym. 2020, 678). Tämän pro gradu -tutkielman tulokset eivät kuitenkaan tue aikaisempia tutkimuksia, sillä oppilaat toivat esiin ainoastaan onnistuneita ja toimivia vertaisvuorovaikutustilanteita, sekä onnistuneen vuorovaikutuksen merkitystä tilanteiden onnistumisen tukemisessa. Oppilailta erikseen kysyttäessä oliko yhdessä työskentelyn tilanteissa jotain hankalaa, eivät oppilaat keksineet siihen mitään. Myös Bukowski ym. (2018) kertovat onnistuneen vuorovaikutuksen tarvitsevan sen osapuolten osallistumista vuorovaikutuksen rakentamiseen, jottei se jää vaillinaiseksi.

Oppilaiden toimintaan vertaisvuorovaikutustilanteiden tukemisessa sisältyi oppilaiden näkemys ryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta. Oppilaiden mukaan yhdessä työskentelyn onnistumista tukee ryhmän vuorovaikutus; puhuminen, toisen kuunteleminen, näyttäminen ja yhdessä päättäminen. Seuraavana aineistoesimerkki yhden oppilasryhmän VSA-tilanteen loppukeskustelusta aiheesta miksi yhdessä työskentelyn tilanteet onnistuvat:

Jone: Jutellaan.

Tutkija: Mm jutteleminen auttaa, mistä siinä jutellaan?

Jone: No mitä tehään.

Nella: Mitä tehään kuka tekee mitään.

Tutkija: Joo kyllä, mitkä muut asiat auttaa, että yhdessä työskentely sujuu hyvin?

Anni: No ei puhuta päällekkäin.

Nella: Nii tai ei - - silleen että yks ei päätä kaikkee vaan kaikki päättää yhdessä.

Jone, Nella ja Anni toivat esiin, kuinka he omalla toiminnallaan voivat tukea yhdessä työskentelyn onnistumista keskustelemalla keskenään tehtävästä ja toisaalta kuuntelemalla toinen toisiaan. Toimiva ja vastavuoroinen vuorovaikutus ryhmäläisten välillä auttoi oppilaiden mukaan heitä suorittamaan tehtävät, jakamaan vastuualueita tehtävästä, sekä tekemään yhteisiä päätöksiä. Oppilaat toivat esiin sen, kuinka kaikkien osallistuminen vuorovaikutukseen edesauttoi yhteistyön onnistumista. Toisaalta myös sen näyttäminen mitä tarkoitti, esimerkiksi ruuhkapelin autojen liikuttamisessa, havainnollisti ja auttoi ymmärtämään toisen näkökulmaa (R1). Kun oppilaat keskustelivat ja

päättivät yhdessä tekemisestään, onnistui vertaisvuorovaikutustilanne kaikki osapuolet huomioiden.

Simpson ja Bui (2017) tuovat esiin tutkimuksessaan, että vertaisvuorovaikutukseen tarvitaan tukea, vaikka oppilas olisi inklusiivisessa luokassa. Autismikirjon henkilön voi olla hankala esimerkiksi pysyä aiheessa (Bury ym. 2021, 1071), tai tietää milloin aloittaa puhumaan tai miten toimia, jos moni puhuu samaan aikaan, joka voi johtaa siihen, ettei autismikirjon oppilas haluaisi osallistua ryhmäkeskusteluihin (Cai & Richdale 2016). Hellerin ja Kernin (2021) tutkimuksessa autismikirjon oppilaat kuitenkin pystyivät vastaamaan vertaisten kommunikatiivisiin odotuksiin, kun vertaiset luottivat autismikirjon oppilaan pätevyyteen onnistua siinä. Ryhmäläisten luottamus toistensa kykyihin ja näkökulma tasavertaisesta ryhmän osallisuudesta ovat tämän tutkimuksen mukaan tärkeitä tuke-
massa ryhmän sisäistä vuorovaikutusta. Tässä pro gradu -tutkielmassa oppilasryhmät eivät raportoineet mitään haasteita vertaisvuorovaikutuksessaan vaan näkivät kaikkien onnistuvan siinä yhtä lailla. Voikin olla, että oppilaiden luottamus toistensa pätevyyttä kohtaan tuki myös tilanteiden onnistumista, kuten Hellerin ja Kernin (2021) tutkimuksessa kävi ilmi.

8 POHDINTA

Tässä pro gradu -tutkielmassa oppilaat kuvailivat onnistuneista vertaisvuorovaikutustilanteista löytyvän oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen liittyen vastavuoroista puhumista ja kuuntelemista, neuvottelua ja yhdessä tehtävien pohtimista, sekä vuorovaikutusta, joka luo hyvää työskentelyilmapiiriä, kuten nauru ja sovussa oleminen. Oppilaiden työskentelyyn liittyen onnistuneet vertaisvuorovaikutustilanteet sisälsivät kaikki yhdessä tekemistä, oppilaiden välistä auttamista, sekä tehtävän edistymistä. Oppilaat kuvasivat, että vertaisvuorovaikutustilanteita tuki opettajan toiminta: selkeän ohjeistus ja tehtävä, opettajan antaman apu, ryhmittely, sekä työrauhan ylläpito. Oppilaat itse taas voivat omien näkemystensä mukaan tukea vertaisvuorovaikutustilanteita antamalla toisilleen työrauhan, osallistumalla aktiivisesti tekemiseen, sekä toimivalla vuorovaikutuksella, kuten yhdessä päättämällä ja muiden kuuntelemisella.

Aiempien tutkimusten (Babb ym. 2021; Cai & Richdale 2016; Dillon & Underwood 2012; Forslund & Hammar 2018; Hersh & Elley 2019; Kangas 2011; Kingsbury ym. 2020; Krieger ym. 2018; Liebal ym. 2008; Müller ym. 2008; Simpson & Bui 2017; Warren ym. 2020; Zeedyk ym. 2021) kanssa samansuuntaisia tuloksia tuli onnistuneiden tilanteiden pohjalta ainoastaan lasten välisen auttamisen (Forslund & Hammar 2018; Liebal ym. 2008), mutta tukevien tekijöiden kuvailussa kaikkien opettajan tukikeinojen, sekä oppilaiden toisilleen työrauhan antamisen kautta. Yksi harvoista aiemmista autismikirjon positiivisista tutkimustuloksista, liittyi siihen, kuinka autismikirjon oppilaat onnistuivat hyvin auttamista vaativissa tehtävissä ja näin ollen ymmärsivät toisen henkilön tavoitteet (Liebal ym. 2008). Voidaankin nähdä, että autismikirjon tutkimus on keskittynyt vahvasti autismikirjon henkilöiden kohtaamiin haasteisiin ja vaikeuksiin, eikä niinkään heiltä löytyviin vahvuuksiin tai pysyvyyteen. Voidaan miettiä, onko mielekästä tutkia tietyn diagnoosin varjolla vain negatiivisia puolia etsien, vaikka tietysti haasteidenkin tunnistaminen on tärkeää oikean tuen kannalta. Edelleen olisi kuitenkin tärkeää keskittyä yhä enemmän positiivisempaan autismikirjon tutkimukseen, ja etsiä puutteita ja kehityskohteita enemmän myös ympäristöstä, kuin henkilöstä itsestään.

Sekä yleisesti työrauhaan liittyen, että opettajan toimintaan liittyen vertaisvuorovaikutustilanteiden tukemisessa, inklusiivinen ryhmä nimesi samoja teemoja, kuin mitä aiemmassa autismikirjon tutkimuksessa on tuotu esiin. Näitä olivat esimerkiksi selkeiden ohjeiden merkitys (Babb ym. 2021; Cai & Richdale 2016; Dillon & Underwood 2012; Müller ym. 2008; Simpson & Bui 2017), selkeät ja mieluisat tehtävät (Cai & Richdale 2016; Kangas 2011; Zeedyk ym. 2021), opettajan antama apu

(Forslund & Hammar 2018), ryhmittely ja ryhmän rakenne, (Müller ym. 2008) sekä työrauhan merkitys (Cai & Richdale 2016; Dillon & Underwood 2012; Hersh & Elley 2019; Kingsbury ym. 2020; Krieger ym. 2018; Warren ym. 2020). Tästä voidaan huomata, että samojen teemojen ollessa mukana niin autismikirjon henkilöiden tarvitsemassa tuessa, kuin inklusiivisen ryhmän näkemyksistä tukevista tekijöistä, opettaja voi jo melko pitkälle samoilla teoilla ja samoihin asioihin huomiota kiinnittämällä, tukea samalla koko luokkaa. Inklusiosta keskusteltaessa ovat monet olleet huolissaan esimerkiksi lehtien keskustelupalstoilla tai lukijoiden kirjoituksissa (esim. Roine 2019), aiheuttaako inklusio haittaa yleisopetuksen oppilaille ja heidän oppimiselleen, kun luokassa on laajemman tuen tarvitsevia oppilaita. Näiden tulosten pohjalta voidaan todeta, että päinvastoin inklusio saattaisi tuoda yleisopetuksen luokkiin helpommin juuri sellaista tukea, josta yleisopetuksen oppilaatkin hyötyvät ja millaista he itseasiassa myös toivovat saavansa. Opettajien kannattaa siis luokkassaan tukitoimia suunnitella ja järjestäessä huomioida, tukisiko sama asia myös muita oppilaita, jotta suunnitellun tuen saisi samalla kertaa mahdollisimman helposti hyödynnettyä useammallekin oppilaalle. Tämän näkökulman välittäminen myös oppilaiden vanhemmille voisi vähentää huolta oman lapsensa opetuksen laatuun liittyen.

Erilaisia tuloksia aiempaan tutkimukseen verrattuna nousi esiin taas muiden tulosten osalta. Siinä missä aiempi tutkimus keskittyy vahvasti autismikirjon haasteisiin, tämän tutkielman tulokset taas osoittavat niin autismikirjon oppilaiden, kuin niiden oppilaiden, joilla on autismikirjon piirteitä, pätevyyden toimia onnistuneissa vertaisvuorovaikutustilanteissa neurotyypillisten vertaisten kanssa. Tämän tutkielman inklusiivinen ryhmä tunnisti vertaisvuorovaikutuksestaan ja sen onnistumisen tukemiseen liittyen monia vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, kuten toisten kuuntelun, yhteisen neuvottelun asioista ja sovussa pysymisen. Aiemmat tutkimukset mainitsevat taas nämä tekijät autismikirjon oppilailla nimenomaan haasteiksi. Esimerkiksi Kingsbury ym. (2020) kertovat, että autismikirjon oppilaan voi olla hankala prosessoida vuorovaikutusviestejä reaaliajassa, kun taas Rossetti (2014) esittää autismikirjon henkilöiden haasteet neuvotella yhdessä ja joustaa omista halustaan. Dijkhus ym. (2017) taas tuovat esiin autismikirjon henkilön haasteet huomioida oman käytöksen vaikutuksia muihin. Mistä sitten johtuvat erot aiemmassa tutkimuksessa ja tässä tutkielmassa? Autismikirjo on todella heterogeeninen oireyhtymä (Dillon & Underwood 2012), jolloin tulokset voisivat olla erilaiset jo toisessa koulussakin, mikä osaltaan voi selittää asiaa.

Toisaalta kyse voi olla myös siitä, ettei autismikirjon oppilaiden autenttisia vertaisvuorovaikutustilanteita ole tutkittu vielä paljoa, jolloin tieto liittyy muihin havaintoihin vuorovaikutustaidoista. Lisäksi siinä, miten oppilaat itse näkevät vertaisvuorovaikutuksensa ja miten sen ulkopuolella oleva

aikuinen, tutkija, opettaja tai vanhempi sen näkee voi olla paljonkin eroa. Voisiko ollakin, että tutkijat ja aikuiset esimerkiksi luokassa määrittelevät onnistuneet vuorovaikutustilanteet turhan jyrkästi nojaten niin sanottuun normaaliin, ja tukeutuen yhteiskunnan luomiin normeihin vuorovaikutuksen etenemisestä? Olisikin tärkeää pyrkiä näkemään ja havainnoimaan vuorovaikutustilanteita yhä enemmän autismikirjon henkilön näkökulmasta, jolloin myös jokainen itse pystyisi sopeuttamaan omaa toimintaansa vuorovaikutuksessa toista henkilöä tukevaksi ja tehden näin itsenkin vuorovaikutuksesta vastavuoroisempaa ja tasavertaisempaa. Kuten Miltonin (2012) Double empathy -teoria esittää, on vuorovaikutus kaksisuuntainen ilmiö, jossa erilaiset kokemusmaailmat eivät kohtaa. Perinteisesti autismikirjon henkilöt ovat tulleet vastaan vuorovaikutuksessa enemmän ja pyrkineet sisäistämään neurotyypillisten vuorovaikutustapoja, vaikka ne olisivat heille itselleen raskaitakin toteuttaa (Milton 2012). Ehkä oppilaat ovatkin tässä taitavampia, sillä he eivät ole vielä sisäistäneet yhteiskunnan vuorovaikutusnormeja yhtä tiukasti kuin aikuiset, jolloin he pystyvät myös paremmin joustamaan ja toimimaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa muiden kanssa.

Voidaan myös pohtia sitä, kuinka paljon kokonaisuudessaan tutkielman vertaisvuorovaikutustilanteet itsessään tukivat niiden onnistumista. Tällöin voidaan pohtia ryhmätyöskentelyn ja ympäristön tukevaa vaikutusta autismikirjon oppilaan vertaisvuorovaikutukseen ja sen onnistumiseen. Kaikki osa-alueet onnistuivat tämän tutkielman oppilaiden mukaan vertaisvuorovaikutustilanteissa. Oppilaat kuvailivat tehtäviä helpoiksi ja selkeiksi (vrt. Cai & Richdale 2016). Ryhmät olivat pieniä (vrt. Müller ym. 2008), ryhmäläiset toisilleen tuttuja, (vrt. Cummins ym. 2020; Morrison ym. 2020;) ja ehkä ryhmäläiset käyttivät selkeää ja eksplisiittistä kieltä, jota oli helppo ymmärtää (vrt. Cai & Richdale 2016; Müller ym. 2008). Yksinkertaiset ja hyvin jäsennellyt tehtävät tukivat myös tilanteen ennustettavuutta, ja tilanteet suoritettiin oppilaiden mukaan rauhallisissa olosuhteissa (vrt. Cai & Richdale 2016; Kingsbury ym. 2020).

Liebalin ym. (2008, 234) mukaan autismikirjon lapset pystyvät kehittämään yhteistyötaitojaan, kuten tietoisuutta toisista, yhteisistä tavoitteista, sekä aikomuksista ympäristön tukiessa tällaisia kokemuksia ja käytäntöjä. Myös tämän pro gradu -tutkielman tulosten mukaan kaikki ryhmien oppilaat onnistuivat yhteistyötaitoja vaativissa tehtävissä ja yhteisten tavoitteiden edistämässä. Voikin olla että tämä tutkielmassa ollut inklusiivinen koulu oli sellainen, joka tuki oppilaiden yhteistyötaitoja, ja kaikki oppilaat onnistuivat tehtävissä. Tehtävän teon nopeuteen liittyen, autismikirjon oppilailla kuluu Simmeborn Fleischerin (2019, 187) tutkimuksen mukaan saman tehtävän suorittamiseen enemmän aikaa kuin vertaisilla, koska esimerkiksi tekemisen suunnittelu voi olla hankalaa.

Toisaalta ryhmätyöskentely ja vertaisvuorovaikutus voisivat olla juuri tätä asiaa tukevia, kun neurotyypilliset vertaiset pääsevät auttamaan tehtävän suunnittelussa ja ehkä tämän vuoksi tämäkään ei näkynyt tuloksissa.

Oppilaiden välillä ei ollut syrjivää tai ennakkoluuloista käytöstä tai oletuksia autismikirjon tai sen piirteitä omaavia oppilaita tai heidän pystyvyyttään kohtaan (vrt. Majoko 2016; Underhill ym. 2019; Tonssen & Hahn 2016). Kenties näiden kaikkien tilanteista löytyvien tukevien tekijöiden vuoksi autismikirjon oppilaiden oli helppo osallistua ryhmätilanteisiin ja toimia yhdessä muiden kanssa joustavassa vuorovaikutuksessa. Tätä kautta voidaan pohtia inklusion merkitystä autismikirjon oppilaalle. Kuten aiemmassa tutkimuksessa on todettu, inklusiiviset ympäristöt edistävät Bartonin ja Pavilansin (2012), sekä Dillonin ja Underwoodin (2012) mukaan autismikirjon oppilaan akateemisten, sosiaalisten ja vuorovaikutuksellisten taitojen oppimista, ystävyysuhteiden rakentamisen taitoa, sekä omien toimintamallien kehittämistä. Tämä pro gradu -tutkielma voikin olla yksi esimerkki siitä, mitä inklusiivisella oppimisympäristöllä voidaan saavuttaa liittyen autismikirjon oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymiseen.

Tämän tutkielman tuloksista käy ilmi, kuinka autismikirjon oppilaat ja vertaiset näkivät tilanteet onnistuneiksi, ja vuorovaikutuksen toimivaksi ja vieläpä yhdessä työskentelyä edistäväksi koko ryhmän kannalta. Myös aiemman tutkimuksen mukaan autismikirjon oppilaan kompetenssi oli parempi vertaisten kanssa, kuin opettajan tai ohjaajan, sillä vertaiset uskoivat hänen pätevyyteensä toimia vuorovaikutuksessa, kun taas luokan aikuiset tarjosivat tukeaan heti (Heller & Kern 2021). Vaikka tässä tutkielmassa ei vertailtu oppilaiden näkemyksiä toiminnastaan opettajien ja avustajien kanssa, voidaan yleisesti todeta, että luokan opettajien ja avustajien olisi tärkeää pyrkiä eroon omista ennako-oletuksistaan ja näkemyksistään autismikirjon oppilaan kyvyistä, ja antaa enemmän tilaa ja luottamusta oppilaan omalle suoriutumiselle. Jo tällä voitaisiin päästä hyvinkin pitkälle myös sosiaalisten taitojen kehittämisessä ja esiin saamisessa.

On siis mahdollista, että myös muiden oppilaiden luottamus jokaisen pätevyyttä kohtaan auttoi tutkielman onnistuneissa tilanteissa. Osallistavan oppimisympäristön on aiemminkin kuvailtu tukevan kaikkien oppilaiden sosiaalisten taitojen esiin tuomista (Tonssen & Hahn 2016; Underhill ym. 2019). Näiden tekijöiden pohjalta voisi sanoa, että luokahuoneessa tulisi keskittyä juuri osallistavan oppimisympäristön ja pystyvyyden tunteen vahvistamiseen, ennemmin kuin yksilön "korjaamiseen". Zeedykin ym. (2021) mukaan autismikirjon oppilaita kohtaan tarjottu tuki saattaakin jos-

kus ennemmin eristää oppilasta esimerkiksi työskentelypisteen ollessa erillään muista. Tämän sijaan osallistaminen luokan yhteiseen toimintaan ja mahdollisuuksien tarjoaminen vertaisvuorovaikutukseen olisivat suuntia, joita luokahuoneessa kannattaisi ottaa käyttöön. Ryan ja Patrick (2001, 454) tuovatkin esiin kuinka positiivinen, kaikkia kunnioittava ympäristö lisää kaikkien oppilaiden luottamusta omaan kognitiivisiin kykyihin, sekä vähentää ahdistusta ympäristöstä. Müller ym. (2008, 173) taas kertovat ahdistuksen vähentämisen tukevan autismikirjon oppilaan onnistumista vuorovaikutustilanteissa. Näin voidaan nähdä selkeä yhteys positiivisen ympäristön ja vertaisvuorovaikutustilanteiden välillä myös aiempien tutkimusten pohjalta.

Samoja teemoja voidaan nähdä molempien tutkimuskysymysten tuloksissa. Monet asiat, jotka löytyivät onnistuneiden tilanteiden kuvailuista, olivat myös asioita, jotka tukivat tilanteiden onnistumisia. Toisaalta oppilaat kokivat, että vaikka kyseinen tekijä, kuten ryhmäläisten vuorovaikutus tai kaikkien osallistuminen löytyi onnistuneesta tilanteesta, se oli samaan aikaan asia, joka edesauttoi tilanteen onnistumista. Osittainen päällekkäisyys luokkien sisällä taas näyttää sitä, kuinka monet asiat koulumaailmassa vaikuttavat toisiinsa. Ryhmittely vaikuttaa työrauhaan ja työrauha jälleen esimerkiksi tehtävän edistymiseen tai työskentelyilmapiiriin.

Tämä tutkielma toi esiin myös VSA-menetelmän tarjoamia mahdollisuuksia lasten kanssa tehtävään tutkimukseen. VSA-tilanteet toivat mukanaan tutkimuskysymyksiin vastaamiseen onnistuneen näkökulman, jossa oppilaat itse pääsivät katsomaan autenttista tilannetta omasta toiminnastaan, kommentoimaan heränneitä ajatuksiaan ja kertomaan mikä heitä auttasi eri tilanteessa. Menetelmän vahvuudet perustuvat vahvasti siihen, kuinka se tarjoaa lapsille mahdollisuuden osallistua tilanteeseen omana itsenään, seurata luonnollista tilannetta ja kertoa mitä juuri hän itse näkee kyseisessä tilanteessa. Uudenlainen näkökulma tuo mukanaan sen, että (autismikirjon) lapset saavat oman äänensä kuuluviin ja pääsevät vaikuttamaan itse itseensä liittyviin asioihin, toisin kuin aiemman tutkimuksen kanssa, joissa heihin liittyvät asiat on selvitetty lääkärin tai vanhempien kautta (vrt. Pellicano ym. 2018). Tutkielman tulokset kannustavat osallistavien tutkimusmenetelmien käyttöön ja korostavat VSA-menetelmän mahdollisuuksia mahdollisimman luonnolliseen tutkimukseen lasten kanssa, jonka avulla voidaan löytää yhä tehokkaampia tukikeinoja kuunnellen tuen saajan näkemyksiä eri tilanteista ja haasteista, kuin myös onnistumisista. Tämän vuoksi VSA-menetelmä on uutuudessaan edistysellinen ja ottaa seuraavan askeleen kohti autismikirjon henkilöiden osallistamista heitä koskevaan tutkimukseen.

Tämä pro gradu -tutkielma avasi oppilaiden omaa näkökulmaa ja toi näin mukanaan huomattavaa uutuusarvoa, paitsi tutkimusmenetelmästä, jolla osallistaa lapsia ja nuoria mukaan tutkimuksen aktiivisiksi osapuoliksi, myös tulosten osalta. Oppilaiden näkemykset erosivat monelta osin aiemmasta tuoreestakin tutkimuksesta (ks esim. Bury ym. 2021; Kingsbury ym. 2020; Rossetti 2014; Simmerborn Fleischer 2019; Underhill ym. 2019) joka osoittaa sen, että oppilaat inklusiivisessa ryhmässä eivät näe asioita samoin, kuin tutkijat, vanhemmat, lääkärit tai luokan aikuiset ne saattavat havainnoida, mutta heijastaa myös aiemman tutkimuksen painopisteitä liittyen autismikirjon haasteisiin. Toisaalta tämä voi kertoa myös siitä, ettei oppilaiden kesken inklusiivisessa, mutta autismikirjon henkilön tarpeita huomioivassa tilanteessa esiinny näitä vuorovaikutuksellisia haasteita tai kompetenssin puutetta. Tässä voidaankin nähdä autismikirjon tutkimukselle vahvistusta uudesta suunnasta osallistaa autismikirjon oppilaat heitä koskevaan tutkimukseen ja nähdä asiat ja tilanteet enemmän heidän omin silmin.

Tulokset osoittavat, että autismikirjon oppilaiden pätevyys sosiaalisissa vertaisvuorovaikutustilanteissa saattaa olla huomattavastikin parempi, kuin mitä aiemman tutkimuksen perusteella on nähty. Toisaalta voidaan pohtia, kuinka paljon tuloksiin oli vaikutusta sillä, että oppilaat kommentoivat juuri onnistuneiksi vertaisvuorovaikutustilanteiksi valittuja leikkeitä. Nämä tilanteet olivat kuitenkin autenttisia, oppilaiden normaalissa ympäristössä tapahtuvia ryhmätehtäviä, ja oppilaat eivät muistelleet näitä tilanteita, vaan kommentoivat havaintojaan, sekä viittasivat kommentissaan myös yleisemmin aiheeseen, esimerkiksi tuoden esiin muitakin luokassaan olevia asioita. On myös huomioitava se, että autismikirjo on hyvin laaja käsite (WHO 2022), jolloin osalla diagnoosin saaneista on vain lieviä eroavaisuuksia tai haasteita sosiaalisissa taidoissaan verrattaessa neurotyypillisiin vertaisiin.

Joka tapauksessa tutkielman perusteella voidaan nähdä inklusiivisen oppimisympäristön tarjoamia mahdollisuuksia, sekä autismikirjon oppilaan pystyvyys vertaisten ja hänen omien silmien kautta. Myös perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) vaatii opettajilta inklusiivisia periaatteita noudattavaa opetusta ja yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämistä. Tässä tutkielmassa esiin nousi juuri oppilaiden tärkeinä kokemia vertaisvuorovaikutusta tukevia tekijöitä, jotka samalla edistävät toimivan vuorovaikutuksen kautta kuuluvuuden tunnetta ja näin inklusion toteutumista. Onnistuneet vertaisvuorovaikutustilanteet eivät eronneet juurikaan siitä, mitä ne parhaimmillaan olisivat vain neurotyypillisten vertaistenkaan välillä. Yhdessä tekemisen keskeiset piirteet olivat onnistuneesti mukana inklusiivisten ryhmien yhdessä työskentelyn tilanteissa. Nämä piirteet yksi oppilas onnistuneesti tiivistikin: ”kaikki tekkee ja puhuu”.

8.1 Luotettavuustarkastelu

Luotettavuustarkastelussa huomio kiinnittyy koko tutkimusprosessiin. Tutkielman tulee noudattaa hyviä tieteellisen käytännön periaatteita, joiden avulla tutkimuksen luotettavuus osoitetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 112.) Olen kuvannut tutkimusprosessini selkeästi ja yksityiskohtaisesti osoittaen tutkielman uskottavuutta ja sen tekemistä asianmukaisesti ja tieteellisiä käytäntöjä noudattaen (vrt. Aaltio & Puusa 2020, 181; Graneheim ym. 2017). Lisäksi käytän tässä tutkielmassa perusteltuja ja johdonmukaisia lähteitä, joilla osoitan viittaukset aiempiin tutkimustuloksiin. Käyttämäni lähteet ovat ensisijaisia lähteitä, jotka raportoin oikeaoppisesti, sekä käytän monipuolisesti niin kotimaista, kuin kansainvälistä lähdekirjallisuutta ja tutkimuksia, jotka lisäävät tutkielman luotettavuutta. (Vrt. Blair 2016, 40.)

Aldersonin ja Morrowin (2020, 14) mukaan luotettavuustarkastelussa tulee pohtia tutkimusmenetelmän sopivuutta tutkimukselta haluttujen vastausten saamiseen. VSA-menetelmä mahdollistikin erittäin hyvin lasten näkökulman esiin tuomisen ja osallisti lapset mukaan tutkimukseen, luoden mahdollisuuden edetä heidän ehdoillaan. Puusan (2020) mukaan laadullisesta aineistosta saadankin tehtyä tieteellisesti valideja tuloksia, kun tutkimusasetelma on huolellisesti mietitty, ja aineisto on kerätty sopivin menetelmin. VSA-menetelmän rajoitukset liittyvät tutkijan vaikutukseen lasten kertomuksissa, sekä lasten pätevyyteen kokemuksiensa kertojina (Theobald 2009). Tutkijan vaikutuksia pyrittiin minimoimaan avoimin kysymyksin, sekä antamalla lasten hallita VSA-tilanteita videoklippien avulla, sekä pyrkimällä luomaan ennemmin keskusteleva, kuin haastatteleva ympäristö. Oppilaiden vastauksiin on voinut silti vaikuttaa heidän oletus siitä, mitä tutkija haluaisi kuulla.

Tutkielman uskottavuutta edistää Graneheimin ym. (2017) ja Kynkään ym. (2020, 43) mukaan tutkimukseen osallistujien sopivuus tutkimuskysymyksen kannalta. Inklusiiviset ryhmät vastasivat hyvin tutkimuskysymysten tarpeisiin ja otoskoko oli riittävä, jotta ryhmien ilmauksia saatiin abstrahoitua. Yleistettävyyttä olisi voinut kuitenkin tukea aineiston oleminen useammasta, kuin yhdestä koulusta. Lisäksi tulokset olisivat voineet olla erilaisia, jos tutkimustilanne olisi ollut toisenlainen, kuten yksilöhaastattelu (vrt. Aaltio & Puusa 2020, 182). Ryhmäkeskustelussa on haasteena, että lapset eivät uskalla ilmaista ryhmässä erimielisyyttään tai aitoja ajatuksiaan, esimerkiksi ryhmäpaineen vuoksi (Bengtsson 2016, 11). Usein oppilaat jo ennen heiltä asian kysymistä kuitenkin osoittivat samanmielisyyttään toisen ryhmäläisen kanssa elein tai lyhyin kommentein.

Lisäksi tulokset voisivat olla erilaisia, jos esimerkiksi opettajat olisivat olleet VSA-tilanteissa lasten sijaan, ja he olisivatkin saattaneet kiinnittää huomiota enemmän autismikirjon piirteisiin liittyviin asioihin ja tehdä myös negatiivisia huomioita. Oleellista oli kuitenkin nyt saada juuri lasten oma näkemys asiaan ja heidän tapansa nähdä tilanteet ja tutkimustilanne etenikin lasten kommentteihin tarttumalla ja niistä eteenpäin jatkamalla. Tulosten luotettavuudessa tulee myös huomioida se, että haastattelu eroaa aina luonnollisesta vuorovaikutuksesta, eikä näin ole täysin luonnollinen tilanne (Aaltio & Puusa 2020, 183). Tutkimus kohdistui juuri onnistuneisiin vuorovaikutustilanteisiin, eikä tuloksia voida näin ollen yleistää koskemaan kaikkia vuorovaikutustilanteita ja tämä näkökulma vaikuttaa varmasti myös tuloksiin. Aiheen rajausta onnistuneisiin vuorovaikutustilanteisiin tarjosi kuitenkin ainutlaatuista aineistoa vähän tutkitusta tulokulmasta. Voidaan nähdä myös eettisyyden kannalta olevan mielekkäämpää tutkia lasten kanssa heidän onnistuneita tilanteitaan, kuin etsiä epäonnistuneita tekijöitä heidän toiminnastaan.

Suuren litterointimäärän kanssa tulee pohtia suuren data määrän käsittelyä (Crowe ym. 2015, 618; Puusa 2020). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi vastasi tähän hyvin, sillä sen avulla suurestakin määrästä dataa oli selkeä poimia tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset asiat. Lisäksi tutustuin aineistooni perusteellisesti niin litteraattien kuin videomateriaalien avulla ja kuvasin aineistonanalyysi prosessin hyvin yksityiskohtaisesti antaen esimerkkejä analyysistäni ja tuoden päätelyketjuni näkyviin, sekä perustellen tuloksieni uutta näkökulmaa (vrt. Aaltio & Puusa 2020, 181). Luotettavuuden arviointiin vaikuttaakin tutkijan päättelypolun seuraamisen mahdollisuus. Taulukoiden ja auki selitettujen tilanteiden, sekä aineistolainauksen avulla selitän tutkimusprosessiani. (Vrt. Graneheim ym. 2017; Kyngäs ym. 2020, 45.) Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, onko tutkielma rakennettu niin, että lukijat uskovat lukemaansa (Graneheim ym. 2017). Yksityiskohtaisen raportoinnin ja ajatusprosessieni avaamisella varmistan prosessin läpinäkyvyyden edistän tutkielman uskottavuutta (vrt. Kyngäs ym. 2020, 42). Tutkielmassa toteutuu myös Aaltion ja Puusan (2020, 185) esiin tuoma luotettavuutta lisäävä tutkijatriangulaatio, sillä tutkimusaineiston on kerännyt ja analysoinut eri henkilö. Lisäksi hankkeen tutkijaryhmä tuki tutkimusprosessia ja jakoi näkemyksiään sen eri vaiheisiin liittyen.

Tutkijan tulee pohtia myös oman esiyymmärryksensä vaikutusta tiedon tulkintaan (Aaltio & Puusa 2020, 181; Graneheim ym. 2017). Pyrkiäkseni varmistamaan aineistonanalyysissä tulkintojeni pitäytymisen lasten näkökulmissa, palasin analyysin ohella videoihin ja laajempiin litteraatteihin nähdäkseni kontekstin, jossa asiasta puhuttiin. Liitin aiempaa tietoa uusiin havaintoihin (vrt. Aaltio & Puusa 2020, 182), saaden tuloksia, jotka eivät kauttaaltaan vastaa aiempaa tutkimusta, joten uskon

onnistuneeni lasten näkökulman esiin tuomisessa. Tutkija ei kuitenkaan pysty kokonaan ymmärtämään toisen kokemuksia, tai poistamaan omien kokemustensa vaikutusta tuloksiin, joka on Tökökärin (2018, 68) mukaan huomioitava luotettavuustarkastelussa. Omia ennakkotietoja käytetään esimerkiksi saadun tiedon syvempään ymmärtämiseen (Erlingsson & Brysiewicz 2017, 96). Näin ollen tutkimus on aina osittain subjektiivista, sillä se perustuu tutkijan tekemiin valintoihin (Aaltio & Puusa 2020, 182). Esimerkiksi omat ennakkotiedot ovat voineet vaikuttaa luokitteluun ja tätä kautta tulosten muodostamiseen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ei ole kuitenkaan riippuvainen pelkästään objektiivisuudesta, vaan enemmän havaintojen tulkinnan selittämisestä ymmärrettävästi muille (Huhtinen & Tuominen 2020, 298).

Huolellisella analyysivaiheella takaan tutkielman pätevyden ja reliabiliteetin (vrt. Graneheim ym. 2017). Käytin oppilaiden lainauksia osoittamaan tulosten autenttisuuden, täsmällisyyden ja yhteyden aineistoon (vrt. Bengtsson 2016, 10; Kyngäs ym. 2020, 46). Lainauksien avulla osoitan myös ryhmien yhteisen mielipiteen rakentumisesta muutamien keskustelulainauksen avulla. Haasteita aineiston analyysiprosessissani tuli vastaan luokkien sisällä olevien pelkistettyjen ilmausten monimerkityksellisyydestä. Elo ym. (2014, 7) huomauttavat, että luotettavuuden ja uskottavuuden vuoksi onkin tärkeää tunnistaa, jos luokkien välillä on yhtäläisyyttä. Tein tästä huomioita tuloksiossa ja perustelin mistä tietynlaiset päällekkäisyydet analyysissä johtuvat.

Luotettavuuden tarkastelussa myös siirrettävyys tulee huomioida. Tärkeässä asemassa aineiston analyysissä ovat systemaattisuus, avoimuus, tarkistettavuus ja perusteltavuus (Puusa 2020). Olen kuvannut tutkimusprosessin niin, että se voitaisiin toteuttaa myös toisessa ympäristössä (vrt. Aaltio & Puusa 2020, 180; Bengtsson 2016, 13). Näin pienen aineiston rajauksen jälkeen, tulokset voivat vielä vaihdella kuitenkin osallistujien mukaan (vrt. Graneheim ym. 2017) varsinkin kun huomioidaan autismitieteen piirteiden heterogeenisyys. Toisaalta siirrettävyys ei ole pelkästään yleistämistä, vaan osoittaa myös sitä, kuinka lukijat laajentavat tuloksia omiin tilanteisiinsa. Tutkimusprosessin ja -tulosten läpinäkyvän raportoinnin avulla annan kuitenkin tutkimuksesta tietoa, jonka perusteella lukija voi arvioida soveltuvatko nämä tulokset muihin yhteyksiin. (Kyngäs ym. 2020, 47.)

Tutkimustulosten yleistettävyyttä ei tulisi Alasuutarin (2014, 234) mukaan pitää välttämättä ongelmana laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena voidaan nähdä myös entisten ajatusmallien kyseenalaistaminen ja ymmärryksen laajentaminen, eikä olettamuksen todistaminen ja näin ilmiöitä katsotaankin tuoreista, mutta merkityksellisistä näkökulmista (emt., 234). Yleensä tut-

kijoita kiinnostaa enemmän tietyn asian syvälinen ymmärtäminen ja erilaisten näkökulmien näyttäminen sen sijaan, että he pyrkisivät yksittäiseen totuuteen ja yleistykseen (Bengtsson 2016, 13). Tässä tutkielmassa olen syventynyt tämän yhden koulun inklusiivisten ryhmien vertaisvuorovaikutukseen ja oppilaiden tapaan nähdä se, tuoden esiin aiemmasta teoriasta eroavan näkökulman autismitirjon ja neurotyypillisten vertaisten väliseen vuorovaikutukseen.

8.2 Tutkimuksen eettisyystarkastelu

Ihmisiä tutkittaessa korostuvat eettiset kysymykset, esimerkiksi tutkijan ja tutkittavan kohtaamisessa (TENK 2019, 5). PEICAS-hanke on hankkinut eettisen toimikunnan lausunnon, joka sisältää hankkeessa tehdyt pro gradu -tutkielmat. PEICAS-hanke haki myös UEF:n eettiseltä toimikunnalta ennakoarvioinnin ja se myönnettiin ennen tutkimuksen toteuttamista (vrt. TENK 2019). Hankkeen tietosuojaselosteen saa tarvittaessa hankkeen tutkijoilta. Tutkimuksen VSA-tilanteet noudattivat eettisesti hyväksyttäviä tapoja ja tapahtuivat yksityisissä ja hiljaisissa oppilaille tutuissa tiloissa (vrt. Crowe ym. 2015, 617). VSA-tilanteet toteutettiin oppilaiden koulussa, tutussa luokassa. Lisäksi Aldersonin ja Morrowin (2020, 14) mukaan merkittävää on se, onko tutkimusaihe kannattavaa edes tutkia, onko siihen jo olemassa vastaus ja ketä saatava vastaus hyödyttää. Lasten näkökulman kerääminen tuottaa uutta ja merkityksellistä tietoa. Nämä tulokset hyödyttävätkin juuri tutkimukseen osallistuvia ja muita heidän tilanteessaan olevia, antamalla arvokasta tietoa heidän näkökulmastaan ja laajentamalla opettajien ja tutkijoiden ajatuksia tuen eri muodoista ja niiden merkityksistä.

Tärkeää on miettiä myös valitun tutkimusmenetelmän vahvuuksia ja heikkouksia eettiseltä näkökulmalta (Alderson & Morrow 2020, 14). VSA-menetelmä mahdollisti oppilaiden oman äänen kuuluviin saattamisen luotettavasti ja anonymisti. Toisaalta aineistona olleet videot paljastavat lasten nimet ja ulkonäön, joten aineisto ei voitu täysin käsitellä anonymisti, mutta nämä tiedostot olivat suojattuna salasanojen takana muistitikulla. Näin ollen tuloksia raportoidessa en kuvaa tunistetietoja tai muita yksityiskohtia, joista tutkimukseen osallistuvat henkilöt voisi tunnistaa. Aineiston analysointivaiheessa käytössäni oli pseudonymisoitu aineisto. TENK:n (2019) ohjeistuksen mukaan analyysin edetessä henkilötiedot jätettiin pois muista tiedostoista.

Einarsdóttir (2007, 209) kertoo lasten kanssa tehtävän tutkimuksen herättävän monia metodologisia ja eettisiä kysymyksiä ja vaatii tasapainoilua niin lapsen suojelun kuin osallistumisen välillä toimimisessa. Onkin tärkeää, ettei lapsia ylikuormiteta tutkimuksilla ja niihin liittyvillä toimilla, mutta

myös se, ettei tehty työ jää turhaksi, ja tutkimuksella ei saadakaan tehtyä mitään esimerkiksi liian pienen otannan tai resurssipulan vuoksi (Alderson & Morrow 2020, 26). PEICAS-hankkeen aineisto on kerätty tarkoituksenmukaisesti ja välttämällä lasten liikaa kuormittuneisuutta. VSA-tilanteissa lasten jaksamista tarkkailtiin ja sen heikkenemiseen varauduttiin tarvittaessa taukojen pitämällä tai tilanteen keskeyttämällä. Tällaisia tilanteita ei kuitenkaan tullut vastaan. Lisäksi lasten kuormittamista vältettiin sillä, että tutkijaryhmä valitsi suhteellisen lyhyet videoleikkeet usean tunnin videoaineistosta.

Lasten tulee tietää mitkä tutkimuksen tavoitteet ovat (Broström 2012, 265) ja on tärkeää kunnioittaa lasten tahtoa osallistua tutkimusprojektiin ja antaa heidän osallistua omilla ehdoillaan (O'Reilly & Dogra 2016). Tietoa osallistumisesta on annettava riittävästi lapsille ymmärrettävällä kielellä, sekä selostaa tarkoin osallistumisen seuraukset ja mahdolliset riskit, mitä kerätyillä tiedoilla tehdään ja miten tuloksia käytetään. Tulee varmistaa, ettei lapsi tunne painetta osallistua (Broström 2012, 265; Einarsdóttir 2007, 205; Olli 112.), ja että suostumus perustuu tietoon (TENK 2019, 5). TENK:n (2019) ohjeistuksen mukaisesti oppilaille kerrottiin mitä tutkimus koskee, ja lisäksi heitä informoitiin etukäteen tutkimustilanteiden tarkoituksista ja ajankohdista. Oppilaille ja heidän vanhemmilleen esiteltiin myös henkilötietojen käsittelyä koskeva ilmoitus, jossa oli mukana tutkittavien oikeudet lueteltuina. (Vrt. TENK 2019.) VSA-tilanteissa lapsille kerrattiin mitä tehdään ja mikä tilanteen tarkoitus on, jotta he ymmärtävät tilanteen etenemisen, ja heihin siinä kohdistuvat odotukset (Broström 2012, 265; Einarsdóttir 2007, 205). Lisäksi vanhemmilta pyydettiin suostumus.

Tutkimusluvan pyytäminen lapselta on tärkeää, ja antaa lapselle kokemuksen päästä vaikuttamaan päätökseen ja aineiston keruu päästään aloittamaan lasta kunnioittavalla ja kuuntelevalla tavalla, joka vaikuttaa koko tutkimusprosessiin ja valtasuhteisiin. Tutkija siirtyy lasten rinnalla kulkeväksi, heiltä tietoa etsiväksi kumppaniksi ja kunnioitus lasten näkökulmaa kohtaan nousee. (Olli 2019, 112, 116–117.) Lasten tietoisuuden lisäksi tärkeää on lapsuuteen suhtautuminen ja sen vaikutus haastatteluun. (Einarsdóttir 2007, 209; O'Reilly & Dodgra 2016.) Tutkielmassa oppilaat nähtiin tasavertaisina osallistujina, joiden näkökulma nimenomaan haluttiin esittää. VSA-tilanteissa tutkija istui oppilaiden vierellä ja kannusti vastaamiseen osoittaen aitoa kiinnostusta siihen mitä lapsilla oli sanottavaa. Lisäksi hän seurasi oppilaiden kehonkieltä siitä, olivatko he vielä valmiina jatkamaan, joka tuki lasten ylikuormittumisen ehkäisyä. (Vrt. Alderson & Morrow 2020, 20, 48.) Tutkimusote ja menetelmä olivat lapsiystävällisiä, tuoden esiin ja tukien lasten osallisuutta ja pätevyyttä heille tutussa ympäristössä (vrt. Einarsdóttir 2007 205). Oppilaat eivät halunneet kes-

keyttää VSA-tilanteisiin osallistumistaan, jonka voidaan nähdä kertovan myös lasten kiinnostuksesta osallistua aineistonkeruutilanteeseen ja aineistonkeruutilanteen näkemisenä mielenkiintoisena ja mukavana.

Lapsen suojelluksi tuleminen toteutui lasten kanssa sensitiivisesti toimiessa, sekä tutkimushenkilökunnan hyväksyessä, että lapsi saa keskeyttää ja lopettaa osallistumisensa tutkimukseen missä vaiheessa tahansa. Näiden lisäksi oppilaat saivat muokata vuorovaikutussuhdetta tutkijan kanssa vaikuttamalla VSA-tilanteen etenemiseen, esimerkiksi videoklippien valinnalla. (Vrt. Olli 2019, 113.) Einarsdóttirin (2007, 206) mukaan tutkimuksessa kaikkien tietojen luottamuksellisuus on olennainen osa osallistujien kunnioittamista ja suojelemista ja siihen liittyy vahvasti osallistujien tunnistamattomuuden varmistaminen lopullisista raporteista ja esityksistä. Oppilaiden annettiin itse valita omat pseudonyymit, joilla ehkäistään mahdolliset haitat osallistujille, ja näin ollen heille itselleen annettiin valta oman henkilöllisyytensä paljastamisesta muille (vrt. Aldersson & Morrow, 20, 47). Lisäksi tutkielman teossa oppilaista käytettiin peitenimien ohella koodeja. Tutkimusaineisto säilytettiin tietoturvalisestisesti ja tuhotaan tutkielman valmistumisen jälkeen huolellisesti.

8.3 Jatkotutkimusehdotukset

Koska autismikirjon diagnoosit ovat lisääntyneet ja lisääntyvät edelleen (Lundström ym. 2015), tarvitaan myös aiheesta yhä enemmän tutkimustietoa inklusiivisen yhteiskunnan mahdollistamiseksi. Tärkeää edelleen olisi tuoda vahvasti autismikirjon henkilöiden omia ajatuksia, kokemuksia ja näkemyksiä esiin tutkimusten avulla ja nojautua yhä enemmän autismikirjon henkilöitä osallistavaan tutkimukseen. Esimerkiksi autismikirjon oppilaiden oman näkökulman esiin tuominen auttaisi tutkijoita ja opettajia näkemään ja ymmärtämään autismikirjon lapsen maailmaa ja tätä kautta kehittämään toimivampia oppimisympäristöjä ja tukikeinoja kaikki oppilaat huomioiden.

Inklusiivisen ryhmän oppilaiden, sekä opettajien, tutkijoiden, vanhempien tai lääkäreiden näkemykset selkeästi vaikuttavat eroavan toisistaan autismikirjon vuorovaikutusta tutkittaessa, joten tähän aiheeseen olisi hyvä perehtyä vielä syvemmin. Voitaisiin tutkia mistä nämä erot näkemyksissä muodostuvat, ja mitkä tekijät lopulta ovat merkityksellisimpiä, sekä mihin tuki kannattaa oikeasti kohdistaa. Onko kyse juuri tukevasta, joustavasta ja ymmärtäväisestä ympäristöstä, jossa autismikirjon oppilaidenkin vuorovaikutus voidaan nähdä yhtä toimivana kuin muidenkin, ja aiem-

mat "normaaliin" nojautuvat näkökulmat ovat ainakin osittain vanhentuneita näkökulmia aiheeseen? Miten tällaisia inklusiivisia ympäristöjä, joissa asennoidutaan ymmärtäväisesti erilaisuuteen ja nähdään se enemmän vahvuutena, voitaisiin tehokkaimmin kehittää? Lisäksi autismikirjon henkilöiden elämis- ja kokemismaailmaa tulisi tutkia laajemmin, jotta sen ymmärtäminen ja lähestyminen olisi helpompaa jatkossa. Tämä taas edistäisi inklusion toteutumista.

Jatkossa voitaisiin tutkia myös sitä, miten autismikirjon oppilaiden näkemykset vuorovaikutuksestaan eroavat erilaisissa ympäristöissä tehdyissä tehtävissä, sekä miten autismikirjon oppilaiden näkemykset tilanteista eroavat esimerkiksi opettajan näkemyksiin verrattuna, jolloin voitaisiin hahmottaa näkevätkö oppilaat itse nämä samat vertaisvuorovaikutustilanteet eri lailla kuin ulkopuolella oleva opettaja. Kenties VSA-tilanteita voitaisiin kuvata myös täysin normaaleista luokkahuoneessa tapahtuvista oppitunneista ja poimia sieltä mielenkiintoisia tilanteita näkemysten vertailemiseksi ja näin saada vielä luonnonmukaisempaa tutkimusaineistoa käsiteltäväksi.

LÄHTEET

- Aaltio, I & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulee ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A & Juuti, P (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät (2020) Tallinna: Gaudeamus, 177–188.
- Alant, E. 2017. Social closeness, relationships, and communication. Teoksessa E. Alant (toim.) Augmentative and alternative communication: Engagement and participation. San Diego, CA: Plural Publishing, 3–32.
- Alasuutari, P. 2014. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. & Morrow, V. 2020. The ethics of research with children and young people: A practical hand-book. Sage.
- American Psychiatric Association. 2013. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). American Psychiatric Publishing.
- Babb, S., McNaughton, D., Light, J. & Caron, J. 2021. "Two friends spending time together": The impact of video visual scene displays on peer social interaction for adolescents with autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 52 (4), 1095–1108.
- Barbour, R. 2014. *Introducing qualitative research: a student's guide*. London: Sage.
- Baron-Cohen, S. 2001. Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34 (1), 74–183.
- Barton, E. E. & Pavilanis, R. 2012. Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children* 15 (1), 5–17.
- Bengtsson, M. 2016. How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus open* 2, 8–14.
- Biggs, E. & Snodgrass, M. R. 2020. Children's perspectives on their relationships with friends with and without complex communication needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 45 (2), 81–97.
- Blair, L. 2016. *Writing a graduate thesis or dissertation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Broström, S. 2012. Children's participation in research. *International Journal of Early Years Education* 20 (3), 257–269.
- Bruce, B., Hansson, K. & Nettelbladt, U. 2011. Assertiveness, responsiveness, and reciprocity in verbal interaction: Dialogues between SLI and peers with typical language development. *First Language* 30 (3–4), 493–507.

- Bukowski, W., Laursen, B., Rubin, K. 2018. Peer relations: Past, present and promise. Teoksessa W. Bukowski, B. Laursen, K. Rubin (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups, Second edition. London: Guilford Press, 3–20.
- Bury, S. M., Flower, R. L., Zulla, R., Nicholas, D. B. & Hedley, D. 2021. Workplace social challenges experienced by employees on the autism spectrum: An international exploratory study examining employee and supervisor perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 51 (5), 1614–1627.
- Cai, R. Y. & Richdale, A. L. 2016. Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders* 46 (1), 31–41.
- Consuegra, E., Engels, N. & Willegems, V. 2016. Using video-stimulated recall to investigate teacher awareness of explicit and implicit gendered thoughts on classroom interactions. *Teachers and Teaching* 22 (6), 683–699.
- Creswell, J. W. 2007. *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Crompton, C. J., Ropar, D., Evans-Williams, C. V. M., Flynn, E. G. & Fletcher-Watson, S. 2020. Autistic peer to peer information transfer is highly effective. *Autism*. 24 (7) 1704–1712
- Crowe, M., Inder, M. & Porter, R. 2015. Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry* 49 (7), 616–623.
- Cummins, C., Pellicano, E. & Crane, L. 2020. Autistic adults' views of their communication skills and needs. *International Journal of Language & Communication Disorders* 55 (5), 678–689.
- Dillon, G. & Underwood, J. 2012. Parental perspectives of students with autism spectrum disorders transitioning from primary to secondary school in the United Kingdom. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 27 (2), 111–121.
- Dillon, G. Underwood J. & Freemantle, L. 2016. Autism and the U.K. secondary school experience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 31 (3), 221–230.
- Douglas, S. & Gerde, H. 2019. A Strategy to support the communication of students with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic* 55 (1), 32–38
- Downs, A. & Smith, T. 2004. Emotional understanding, cooperation, and social behavior in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34 (6), 625–635.
- Eckdahl, T. 2018. *Autistic spectrum disorder: He prefers to play alone*. 2018. New York: Momentum Press.

- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: Methodological and ethical challenges. *European early Childhood Education Research Journal* 15 (2), 197–211.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *Sage open*, 4 (1).
- Enright, E. & O'Sullivan, M. 2012. 'Producing different knowledge and producing knowledge differently': Rethinking physical education research and practice through participatory visual methods. *Sport, Education and Society* 17 (1), 35–55.
- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. 2017. A hands-on guide to doing content analysis. *African journal of Emergency Medicine* 7 (3), 93–99.
- Forslund F. K. & Hammar C. E. 2018. Student collaboration in group work: Inclusion as participation. *International journal of Disability, Development and Education* 65 (2), 183–198.
- Freeth, M. & Bugembe, P. 2019. Social partner gaze direction and conversational phase; factors affecting social attention during face-to-face conversations in autistic adults? *Autism* 23 (2), 503–513.
- Gardner, K., Carter, E., Gustafson, J., Hochman J., Harvey, M., Mullins' T. & Fan, H. 2014. Effects of Peer Networks on the Social Interactions of High School Students With Autism Spectrum Disorders *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 2014, 39 (2) 100–118.
- Graham, L. J. 2021. Inclusive education challenges for students with autism spectrum disorder. *Journal of Graduate Studies in Education* 13 (3), 21–25.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M. & Lundman, B. 2017. Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, 56, 29–34.
- Gyl, S.O. & Vuran, S. 2010. An analysis of studies conducted video modeling in teaching social skills. *Educational Sciences: Theory & Practice* 10 (1), 249–274.
- Haegele, J. A. & Hodge, S. 2016. Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest* 68 (2), 193–206.
- Hakoköngäs, E. & Martikainen, J. 2021. Visuaaliset menetelmät arki ajattelun tutkimuksessa. Teoksessa Rynnänen, S. & Rannikko, A. (toim.) *Tutkiva mielikuvitus. Luovat, osallistavat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus, 82–99.
- Happé, F. 2018. Why are savant skills and special talents associated with autism? *World Psychiatry* 17 (3), 280–281.
- Haw, K. & Hadfield, M. 2011. *Video in social science research*. Great Britain: Routledge.

- Heller, V. & Kern, F. 2021. The co-construction of competence: Trusting autistic children's abilities in interactions with peers and teachers. *Linguistics and Education* 65, 100975. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100975>
- Hersh, M. & Elley, S. 2019. Barriers and enablers of inclusion for young autistic learners: lessons from the Polish experiences of teachers and related professionals. Teoksessa Maclean Milton, D., E. and Martin, N. (toim.) *Advances in autism. Inclusive educational practice for autistic learners*, 117–130
- Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H. & Cordier, R. 2020. School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities* 97, 103550.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020 *Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena*. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. 2020. Tallinna: Gaudeamus, 296–307
- Kabashi, L. & Epstein, A. 2017. Improving social initiations of children with autism using video self-modeling with video feedback: A case study. *Journal of Educational and Social Research* 7 (2), 111–121.
- Kangas, S. 2008. *Sateenvarjon alla: Etnografinen tutkimus autististen lasten vuorovaikutuksesta ja leikistä*. Lapin yliopisto.
- 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)
- Kingsbury, Sibert, Killingback & Atchison 2020. Nothing about us without us: The perspectives of autistic geoscientists on inclusive instructional practices in geoscience education. *Journal of Geoscience Education* 68 (4), 302–310.
- Koegel, L. K., Ashbaugh, K., Koegel, R. L., Detar, W. J. & Regester, A. 2013. Increasing socialization in adults with Asperger's syndrome. *Psychology in the Schools* 50 (9), 899–909.
- Krieger, B., Piškur, B., Schulze, C., Jakobs, U., Beurskens, A. & Moser, A. 2018. Supporting and hindering environments for participation of adolescents diagnosed with autism spectrum disorder: A scoping review. *PLoS One*, 13 (8).
- Kyngäs, H. 2020. Inductive content analysis. Teoksessa Kyngäs, H., Mikkonen, K & Kääriäinen, M. (toim.) *The application of content analysis in nursing science research*. SpringerCham, 13–2.
- Kyngäs, H., Kääriäinen, M. & Elo, S. 2020. The trustworthiness of content analysis. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (toim.) *The application of content analysis in nursing science research*. Cham: Springer, 41–48.

- Laine, T. 2018 Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Leavy, P. 2018. Introduction to arts-based research. Teoksessa Leavy, P. (toim.) Handbook of arts-based research. New York: Guilford Press, 3–21.
- Liebal, K., Colombi, C., Rogers, S. J., Warneken, F. & Tomasello, M. 2008. Helping and cooperation in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders* 38 (2), 224–238.
- Lüddeckens, J. 2021. Approaches to inclusion and social participation in school for adolescents with autism spectrum conditions (ASC)—a systematic research review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* 8 (1), 37–50.
- Lundström, S., Reichenberg, A., Anckarsäter, H., Lichtenstein, P. & Gillberg, C. 2015. Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children: prevalence trends over 10 years in general population samples. *bmj*, 350.
- Majoko, T. 2016. Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of autism and developmental disorders* 46 (4), 1429–1440.
- Mattila, M. L., Jussila, K., Linna, S. L., Kielinen, M., Bloigu, R., Kuusikko-Gauffin, S., Joskitt, L., Ebeling, H., Hurting, T. & Moilanen, I. 2012. Validation of the finnish autism spectrum screening questionnaire (ASSQ) for clinical settings and total population screening. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42(10), 2162–2180.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Milton, D. E. 2012. On the ontological status of autism: the “double empathy problem.” *Disability & Society* 27 (6), 883–887.
- Mitchell, P., Sheppard, E. & Cassidy, S. 2021. Autism and the double empathy problem: Implications for development and mental health. *British Journal of Developmental Psychology* 39 (1), 1–18.
- Morrier, M. J. & Ziegler, S. M. 2018. I wanna play too: Factors related to changes in social behavior for children with and without autism spectrum disorder after implementation of a structured outdoor play curriculum. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 48 (7), 2530–2541.
- Morrison, K. E., DeBrabander, K. M., Jones, D. R., Faso, D. J., Ackerman, R. A. & Sasson, N. J. 2020. Outcomes of real-world social interaction for autistic adults paired with autistic compared to typically developing partners. *Autism* 24 (5), 1067–1080.

- Müller, E., Schuler, A. & Yates, G. B. 2008. Social challenges and supports from the perspective of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. *Autism* 12 (2), 173–190.
- Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. L. & Kärjä, A. V. 2015. Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa: P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä. Juva: PS-kustannus, 99–140.
- Nguyen, N. T., McFadden, A., Tangen, D. & Beutel, D. 2013. Video-stimulated recall interviews in qualitative research. Australian Association for Research in Education.
- Niemi, K. 2015. Vertaisvuorovaikutus toimijuutta tukemassa. *Kielikukko* 34 (3), 32–39.
- Olli, J. 2019. Pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten oma suostumus eli hyväksyntä havainnointi- tai videointitutkimukseen osallistumiseen. Teoksessa Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja Nuorten tutkimuksen etiikka II. Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 218. Helsinki, 105–121.
- Opetushallitus. 2014. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- O'Reilly, M. & Dogra, N. 2016. Interviewing children and young people for research. London: Sage.
- PEICAS-hanke. 2022. Peer interactions involving children with autism spectrum disorder in inclusive classrooms. Saatavilla: www.peicas.fi [luettu 04.04.2022]
- Pellicano, L., Mandy, W. Bölte, S., Stahmer, A., Lounds Taylor, J. & Mandell, D. 2018. A new era for autism research, and for our journal. *Autism: the International Journal of Research and Practice* 22 (2), 82–83.
- Pihlainen, K. 2016. Merkityksellisyyttä, vastuullisuutta ja uuden luomista: erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja vanhemman toiminnasta teknologiakerhossa (Akateeminen väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto).
- Pink, S. 2012. Advances in visual methodology: An introduction. Teoksessa Sarah Pink (toim.) *Advances in visual methodology*. Lontoo: Sage, 3–17.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. 2018. Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 22 (7), 803–817.

- Roine, A. 2019. Inkluisio romuttaa koulutusjärjestelmämme perustan – yhteiskunta menettää huipulahjakkaat ja samalla erityistä tukea vaativat oppilaat eivät saa tarpeeksi apua. Satakunnan Kansa. 8.11.2019. <https://www.satakunnankansa.fi/lukijalta/art-2000007121779.html> [Luettu: 25.04.2022]
- Rossetti, Z. 2014. Peer interactions and friendship opportunities between elementary students with and without autism or developmental disability. *Inclusion* 2 (4), 301–315.
- Rowe, V. C. 2009. Using video-stimulated recall as a basis for interviews: Some experiences from the field. *Music Education Research* 11 (4), 425–437.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. 2001. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal* 38 (2), 437–460.
- Rämä, I. 2015. Yhdessä luotua: tutkimus autismin kirjon vuorovaikutuksesta peruskoulun kontekstissa. Helsingin yliopisto.
- Sartini, E. C., Knight, V. F. & Collins, B. C. 2013. Ten guidelines to facilitate social groups for students with complex special needs. *Teaching Exceptional Children* 45 (3), 54–62.
- Simmeborn Fleischer, A. 2012. Alienation and struggle: Everyday student-life of three male students with Asperger Syndrome. *Scandinavian Journal of Disability Research* 14 (2), 177–194.
- Simpson, L. A. & Bui, Y. 2017. Reading buddies: a strategy to increase peer interaction in students with autism. *Intervention in School and Clinic* 53 (1), 44–49.
- Sohn, B. K., Thomas, S. P., Greenberg, K. H. & Pollio, H. R. 2017. Hearing the voices of students and teachers: A phenomenological approach to educational research. *Qualitative Research in Education* 6 (2), 121–148.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf [luettu 03.02.2022]
- Theobald, M. 2009. Methodological issues arising from video-stimulated recall with young children. In *Proceedings of the Australian Association for Research in Education 2008 International Research Conference. Changing Climates: Education for Sustainable Futures*. Australian Association for Research in Education, 1–20.
- Theobald, M. 2012. Video-stimulated accounts: Young children accounting for interactional matters in front of peers. *Journal of Early Childhood Research* 10 (1), 32–50.

- Theobald, M. 2017. Children as research participants in educational research using video-stimulated accounts. *International Journal of Educational Research* 86, 131–143.
- Therrien, M. C. & Light, J. C. 2018. Promoting peer interaction for preschool children with complex communication needs and autism spectrum disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology* 27 (1), 207–221.
- Tonnsen, B. L. & Hahn, E. R. 2016. Middle school students' attitudes toward a peer with autism spectrum disorder: Effects of social acceptance and physical inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 31 (4), 262–274.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2017. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.
- Underhill, J. C., Ledford, V. & Adams, H. 2019. Autism stigma in communication classrooms: exploring peer attitudes and motivations toward interacting with atypical students. *Communication Education* 68 (2), 175–192
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.
- Verté, S., Geurts, H. M., Roeyers, H., Oosterlaan, J. & Sergeant, J. A. 2005. Executive functioning in children with autism and Tourette syndrome. *Development and Psychopathology* 17 (2), 415–445.
- Warren, A., Buckingham, K. & Parsons, S. 2020. Everyday experiences of inclusion in primary resources provision: The voices of autistic pupils and their teachers. *European Journal of Special Needs Education* 36 (5), 803–818.
- WHO 2022. World Health Organization. *International classification of diseases 11th revision*. The global standard for diagnostic health information. [Luettu 17.04.2022]
- Zeedyk, S. M., Cohen, S. R., Blacher, J. & Eisenhower, A. 2021. Building classroom communities for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.

LIITTEET (1 kpl)

LIITE 1 VSA-tilanteiden haastattelurunko

Group VSA sessions

Phase of the VSA session	Kysymyksiä	Purpose
Video stimulated accounts based on the videos (three times for each three video clip)	<p>Kertokaa tästä videosta. Voitteko kuvailla yhdessä tekemistä / työskentelyä / pelaamista?</p> <p>Kertokaa minulle tästä... Mitä tapahtui kun... Miltä se tuntui... Miksi... Mitä sen jälkeen tapahtui? Miltä mieltä olet A:n (ja B:n) ideasta/selityksestä/siitä mitä ... sanoi juuri. Mitä teitte tässä videossa? Mitä videossa tapahtui? Kuinka nimeäisitte sen (toiminnan)? Mistä se tuli mieleen? Mistä päättelet noin? Mitä mieltä A (ja B) olette?</p> <p>Mitä muuta tulee mieleen videosta?</p>	Activities on the video clip
	<p>Mitä kertoisit teidän yhteistyöstä? Millaista se oli?</p> <p>Kuinka se (vuorovaikutus, yhdessä toiminta) sujui?</p>	Evaluation / feelings
	<p>Mitä luulette, miksi valitsimme tämän videoklipin?</p>	Argument for positive peer interaction
	Millaisen nimen antaisitte tälle videolle?	Naming the video clip
After VSA	Miltä tuntui katsoa porukalla videoita yhdessä työskentelystä?	Experiences on the VSA session
	Jos vertaatte yhdessä työskentelyä videoituissa tilanteissa ja muuten luokkahuoneessa, niin ovatko ne erilaisia? Onko tämä erilaista kuin luokkahuoneessa? Miten?	Comparison of videoed and classroom activities
	Mikä jäi mieleen videoituista tilanteista?	Remembering the videoed activities
Successful interaction moments	Keskustellaan vielä näistä yhdessä työskentelyn tilanteista. Minkä vuoksi ne onnistuivat hyvin? Oliko jotain,	Evaluation of the videoed groupwork activities

	joka näytti hankalalta yhdessä työskentelyssä? Mikä näytti hankalalta? Mikä auttaisi, että yhdessä työskentely sujuu hyvin?	
	Entä jos ajatellaan tilanteita, joissa työskennellään yhdessä luokassa tai muuten tavallisessa opetuksessa. Millaiset asiat auttavat yhdessä työskentelyn onnistumisessa? Millaiset asiat tekevät yhdessä työskentelystä onnistuneen?	Supporting groupwork in classroom
	Kuinka opettaja voi auttaa, jotta ryhmätyö onnistuu?	Teacher´s role
Final questions	Onko vielä jotain mitä haluatte sanoa meille? Onko jotain kysyttävää?	Final open questions