

FYYSINEN VÄKIVALTA AUTISMILUOKILLA

Kimmo Parkkinen
Kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteen laitos
Helsingin yliopisto
Huhtikuu 2002

Tiedekunta - Fakultet - Faculty		Laitos - Institution - Department	
Kasvatustieteellinen tiedekunta		Kasvatustieteen laitos	
Tekijä - Författare - Author			
Parkkinen, Kimmo Petteri			
Työn nimi - Arbets titel			
Fyysinen väkivalta autismiluokilla			
Title			
Physical violence among autistic students in special education			
Oppiaine - Läroämne - Subject			
Kasvatustiede			
Työn laji - Arbets art - Level		Aika - Datum - Month and year	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages
Pro gradu -tutkielma		Huhtikuu 2002	84 sivua, 10 liitettä
Tiivistelmä - Referat - Abstract			
<p>Tutkimuksessa selvitettiin autismiluokan oppilaiden fyysisen väkivaltakäyttäytymiseen yhteydessä olevia oppilas- ja opetusympäristötekijöitä. Tutkimuksen kohderyhmänä oli kaikki Suomen autismiluokkien oppilaat ja vertailuryhminä oli EHA1- ja EHA2- luokan oppilaita. Tutkimusote oli kvantitatiivinen, tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla. Tutkimuskyselyyn vastasivat luokkien opettajat. Aineiston käsittelyssä pääasialliset analyysimenetelmät olivat faktori-, varianssi-, ja regressioanalyysi.</p> <p>Tutkimuksen pääongelmat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Millaista on tutkituilla oppilailla esiintynyt fyysinen väkivaltakäyttäytyminen? 2. Millaiset oppilastekijät ovat yhteydessä fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen? 3. Miten luokkatoiminnot ja autismiluokan henkilökunnan toiminta ovat yhteydessä oppilaiden fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen? <p>Tutkimustulokset osoittivat, että autismiluokan oppilaiden fyysinen väkivaltakäyttäytyminen oli huomattavasti vertailuryhmien (EHA1 ja EHA2) oppilaita runsaampaa. Autismiluokan oppilaiden yleisimpiä fyysisen väkivaltakäyttäytymisen muotoja olivat toisiin kohdistuneet lyömiset, puremiset, raapimiset tukistamiset ja tönimiset. Itseen kohdistui eniten puremistä ja lyömistä.</p> <p>Autistien akateemiset taidot olivat tutkimuksen mukaan selvästi heidän sosiaalisia taitojaan paremmat. Runsaimmin fyysistä väkivaltakäyttäytymistä raportoitiin olevan niillä autismiluokan oppilailla, joilla oli hyvät akateemiset, mutta heikot sosiaaliset taidot.</p> <p>Väkivaltakäyttäytymistä edeltävissä tilanteissa ja toiminnoissa korostui yleisimmin yllätys-, siirtymis-, ja odottamistilanteet. Väkiäntä edeltävät vuorovaikutustilanteet olivat pääosin henkilökunnan johtamia käskynantotilanteita. Näissä tilanteissa oppilasta ohjattiin vaatimuksilla tai kielloilla.</p> <p>Fyysiseen väkivaltatilanteeseen puuttumiseen käytetyistä välittömistä interventiomenetelmistä yleisin oli fyysinen ohjaaminen. Tällä ohjausmuodoilla oli heikoin oppilaan rauhoittumista edistävä vaikutus. Parhaimmat intervention vaikutukset saatiin huomiotta jättämisellä tai huomion siirtämisellä muualle.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustui pääosin Kauffmanin sosiaalis-kognitiiviseen väkivaltateoriaan ja Schoplerin autistien häiriökäyttäytymistä kuvaavaan malliin. Kokonaisotos autismiluokan oppilaista antoi hyvän kuvan koko Suomen autismiluokilla esiintyvistä fyysisen väkivallan ilmiöstä. Tutkimuksen käytäntöön sovellettavuus liittyy autistien opetuksen kehittämiseen, fyysisen väkivaltakäyttäytymisen ennaltaehkäisyyn suunnittelutyössä ja opetushenkilökunnan väkivallan kohtaamisen tukemiseen.</p>			
Avainsanat - Nyckelord			
Autismi, autismiopetus, erityisopetus, fyysinen väkivalta, kvantitatiivinen tutkimus, interventio			
Keywords			
Autism, special education, physical violence, quantitative study, intervention			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited			
Kasvatustieteellisen tiedekunnan kirjasto			

1 JOHDANTO	1
2 AUTISMI JA KEHITYSVAMMAISUUS	3
2.1 AUTISMI.....	3
2.2 AUTISMIN SYNTYPERUSTAA SELITTÄVÄT TEKIJÄT	4
2.2.1 Autismin biologinen taso	5
2.2.2 Autismin kognitiivinen taso.....	8
2.2.3 Autismi ja käyttäytymisen taso	9
2.3 AUTISMIOPETUS.....	10
2.4 ÄLYLLINEN KEHITYSVAMMAISUUS.....	13
2.4.1 Älyllisen kehitysvammaisuuden eri tasot.....	13
2.4.2 Älyllisesti kehitysvammaisten opetus.....	14
3 FYYSSINEN VÄKIVALTA.....	16
3.1 FYYSSISEN VÄKIVALTAKÄYTTÄYTYMISEN LUOKITTELU.....	16
3.2 SOSIAALIS-KOGNITIIVINEN VÄKIVALTATEORIA	17
3.3 FYYSSISEEN VÄKIVALTAKÄYTTÄYTYMISEEN VAIKUTTAVAT OSATEKIJÄT	20
3.3.1 Biologiset tekijät.....	21
3.3.2 Kognitiiviset kyvyt	22
3.4 INTERVENTIOMENETELMIÄ FYYSSISEEN VÄKIVALTAKÄYTTÄYTYMISEEN.....	24
3.4.1 Palkkion poisottaminen, poistaminen ja huomion siirto.....	25
3.4.2 Puhe	25
3.4.3 Kiinnipito ja toimintaan pakottaminen.....	26
4 TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUSONGELMAT	27
4.1 TUTKIMUSASETELMA	27
4.2 TUTKIMUSONGELMAT	28
5 TUTKIMUSMENETELMÄ.....	29
5.1 ERITYISRYHMIEN TESTAUKSEN ERITYISPIIRTEET	29
5.2 KOHDEJOUKKO	30
5.3 KYSELYLOMAKE	31
5.3.1 Oppilaan perustietolomake.....	32
5.3.2 AB-asteikko.....	33
5.3.3 AAPEP	34
5.3.4 Käyttäytymisen seurantalomake.....	35
5.3.5 Opettajatietolomake.....	37
5.4 AINEISTON KERUU	38
5.5 AINEISTON ANALYYSI.....	39
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	41
6.1 OPPILAIDEN TIEDOT	41
6.1.1 Ryhmäjakauma.....	41
6.1.2 Ikäjakauma	42
6.1.3 Sukupuolirakenne	43
6.1.4 Kommunikaatio	43
6.1.5 Toiminnalliset taidot.....	44
6.2 FYYSSINEN VÄKIVALTAKÄYTTÄYTYMINEN.....	47
6.2.1 Ryhmäjakauma ja fyysinen väkivalta.....	49
6.2.2 Ikä ja väkivalta eri oppilasryhmissä	53
6.2.3 Sukupuolen yhteys fyysiseen väkivaltaan	54
6.2.4 Kommunikaation yhteys fyysiseen väkivaltaan	55
6.2.5 Toiminnalliset taidot ja fyysinen väkivalta	56
6.3 FYYSSISEN VÄKIVALTATILANTEEN KONTEKSTI.....	61
6.3.1 Fyysistä väkivaltakäyttäytymistä edeltävät tilanteet	61
6.3.2 Fyysistä väkivaltakäyttäytymistä ohjaavat välittömät interventiomuodot	63
6.3.3 Intervention onnistuminen väkivaltatilanteessa ja jälkipuinti.....	67

7 POHDINTA.....	69
7.1 RYHMÄJAKAUMA JA FYYSINEN VÄKIVALTA.....	70
7.2 IKÄ, TOIMINNALLISET TAIDOT JA FYYSINEN VÄKIVALTA.....	70
7.3 SUKUPUOLI JA FYYSINEN VÄKIVALTA.....	71
7.4 KOMMUNIKAATIOTAIDOT JA FYYSINEN VÄKIVALTA.....	71
7.5 TOIMINNALLISET TAIDOT JA FYYSINEN VÄKIVALTA.....	72
7.6 FYYSISTÄ VÄKIVALTAKÄYTTÄYTYMISTÄ EDELTÄVÄT TOIMINNOT	74
7.7 INTERVENTIOMUODOT	75
7.8 TUTKIMUSMENETELMIEN KEHITTÄMISESTÄ	77
7.9 TUTKIMUSIDEOITA	79
LÄHDELUETTELO.....	81
LIITTEET	85

1 JOHDANTO

Kiinnostus tutkimuksen aihepiiriä kohtaan on syntynyt omakohtaisen kymmenvuotisen autististen ihmisten parissa työskentelyn aikana heränneiden ajatusten ja kokemusten kautta. Autismiluokissa esiintyvä fyysinen väkivaltakäyttäytyminen on todella mittavaa. Se on kuitenkin ollut hiljainen ilmiö. Tämä tutkimus raottaa autismiluokkien ovia ja toimii keskustelun avaajana uusista autismiopetuksen kehitysmahdollisuuksista. Avoimen kehityskeskustelun kautta voidaan kehittää fyysistä väkivaltakäyttäytymistä ehkäisevää toimintaa. Tätä kautta voidaan myös turvata autistisille oppilaille heille kuuluva mahdollisuus osallistua entistä laajemmin ja tasa-arvoisemmin elämän eri osa-aleilla tapahtuviin toimintoihin.

Suomalaiset autistien opetusluokat on perustettu vasta 1990-, ja 2000-luvulla. Ne ovat olleet urauurtavassa asemassa autistien kehittäjinä, ja ansaitsevatkin suuren kiitoksen tehdystä haasteellisesta työstä. Opetuksen toimenpiteillä voidaan tukea autististen oppilaiden sosiaalisesti hyväksytyä käyttäytymistä, joka on keskeinen opetustyön osa-alue. Fyysinen väkivalta toisia ihmisiä kohtaan, itseä vahingoittava käyttäytyminen ja omaisuuden tuhoaminen johtavat varmimmin omaehtoista käyttäytymistä rajoittavaan ympäristöön aikuisiässä. Näin ollen autistien käyttäytymistä kontrolloivat oppilas- ja ympäristötekijät ovat opetustyössä todella huomion arvoisia tekijöitä. Ilman sosiaalisesti hyväksyttäviä käyttäytymistaitoja autisteilla on hyvin heikot mahdollisuudet käyttää muita taitojaan.

Tässä tutkimuksessa autismiluokilla esiintyvää fyysisen väkivaltakäyttäytymisen ilmiötä tutkittiin koko Suomen autismiluokat kattavalla kyselyllä. Autismiluokan oppilaiden rajallisista ilmaisutaidoista johtuen kyselyihin vastasivat autismiluokan henkilökunta. Oppilaiden perustietoja kysyttiin oppilastietolomakkeella, toiminnallisia taitoja kysyttiin AAPEP-mittarilla ja fyysistä väkivaltakäyttäytymistä sekä AB-mittarilla että seurantalomakkeella. Tämän lisäksi fyysisen väkivaltakäyttäytymisen välittömässä läheisyydessä olevia tilannetekijöitä kysyttiin seurantalomakkeissa ja luokan taustatietolomakkeissa.

Autismiluokan oppilaiden fyysinen väkivaltakäyttäytyminen oli yleisempää kuin vertaisryhmillä, joita olivat EHA1- ja EHA2-luokkien oppilaat. Noin puolet autismiluokan oppilaista käytti seurantaviikon aikana fyysistä väkivaltaa joko toista ihmistä tai itseään kohtaan. Oppilaiden sosiaalisten taitojen ongelmat selittivät eniten fyysistä väkivaltakäyttäytymistä. Fyysistä väkivaltaa edelsi usein oppilaan käskeminen, odotus-, yllätys ja siirtymätilanne. Käyttäytymisen ohjaamisessa käytettiin paljon fyysistä ohjaamista.

Tämän tutkimuksen aihepiiri on arka ja saatuja tuloksia onkin syytä tarkastella kriittisesti ja moniulotteisesti. Vaikka tutkimustulokset osoittavatkin autismiluokan oppilailla olevan paljon fyysistä väkivaltakäyttäytymistä, on hyvin kapeakatseista yleistää heidän olevan väkivaltaisia henkilöitä, joilla on halu satuttaa toista ihmistä. Autistien väkivaltakäyttäytymisen syyt ja selitykset johtuvat useasta päällekkäisistä tekijöistä.

2 AUTISMI JA KEHITYSVAMMAISUUS

Autismi ja älyllinen kehitysvammaisuus kuuluvat tavallisesti lapsuudessa tai nuoruudessa todettaviin elinikäisiin kehityksen häiriöihin. Molempien taustalla on keskushermoston kehityshäiriö. Ne ovat erillisiä diagnooseja, mutta voivat esiintyä myös samanaikaisesti. Perinteisesti noin 80 % autisteista luokitellaan eri asteisesti älyllisesti kehitysvammaiseksi. (Gillberg & Peeters 1995, 37-38; Timonen & Tuomisto 1998, 33-35.)

Älyllisesti kehitysvammaisten sopeutumiskäyttäytyminen on laaja-alaisesti puutteellinen tai häiriintynyt. Älykkyydosamäärä on alle 70, joka on merkittävästi alle normaalijakauman keskitason. Autismin diagnostisiin kriteereihin ei kuulu älyllinen kehitysvammaisuus. Autistien ongelmat esiintyvät yleensä rajatuilla toiminnallisten taitojen osa-alueilla. Näitä puutteita tarkastellaan suhteessa älylliseen kehityksikään. (Gillberg & Peeters 1995, 37-38; Timonen & Tuomisto 1998, 33-35.)

Autismin teoria muodostaa pohjan autismiluokilla ilmenevän fyysisen väkivaltakäyttäytymisen tarkastelulle. Kehitysvammaisuuden käsite kuvataan myös, koska tutkimuksen vertailuryhmänä on toiminut erityisluokkia joiden oppilaat ovat kehitysvammaisia.

2.1 Autismi

Autistinen häiriö on laaja-alaiseen kehityshäiriöön kuuluva diagnoosi. Autistisesta häiriöstä on aiemmin käytetty eri nimikkeitä. Nykyisin sen nimi on vakiintunut diagnostiikassa. Aiemmin käytettyjä termejä ovat olleet: varhaislapsuuden autismi, lapsuusiän autismi tai Kannerin autismi. (APA 2000, 70.)

APAn (American Psychiatric Association 2000, 69) mukaan laaja-alainen kehityshäiriö on laajempi diagnostinen yleisnimitys jonka alle kuuluu autistisen häiriön lisäksi Rettin oireyhtymä, lapsuusiän persoonallisuutta hajottava (disintegratiivinen) kehityshäiriö, Aspergerin oireyhtymä ja tarkemmin määrittelemätön laaja-alainen kehityshäiriö (sisältää epätyypillisen autismin).

Diagnoosien keskinäinen osittainen samankaltaisuus on kiistaton, mutta ne voidaan erottelevan diagnostiikan keinoin erotella toisistaan. Näiden diagnoosiryhmien esiintyminen autismiluokilla on kuitenkin niin harvinaista, ettei niiden diagnostiikkaa ole tarpeen tarkastella tässä tutkimuksessa erillisinä.

2.2 Autismin syntyperustaa selittävät tekijät

Autisteja on arvioiden mukaan 0,02-0,2% väestöstä, eli Suomessa on noin 1000-10000 autistia. Tyypillisiä autistisia piirteitä ovat: sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat, kommunikaatio-ongelmat ja stereotyyppinen käyttäytyminen, eli huomion laajamittainen kiinnittyminen erityisiin kiinnostuksen ja toiminnan kohteisiin. (Frith 1992, 1-7; 10-12; Timonen & Tuomisto 1998, 33-35; Ikonen ja Suomi 1998, 55.) Häiriö määritellään käyttäytymisessä ilmenevien laadullisten ja määrällisten poikkeavuuksien perusteella (APA 2000, 69).

Autismia selittävä teoreettinen pohja on hyvin nuori. Se hakee edelleen muotoaan. Aina 1980-luvun lopulle saakka autismi rinnastettiin psykoosiin ja mielenterveysongelmiin. Silloisen selitysmallin mukaan ongelmat johtuivat sosiaalisen ympäristön puutteellisista emotionaalisista tekijöistä.

Aivotutkimuksen kehittyessä on biologinen syntyperusta noussut keskeisimmäksi autismia selittäväksi tekijäksi. Ympäristötekijät nähdään aina toissijaisina. Autistien suoriutumiseen vaikuttaa ensisijaisesti aivovaurion vakavuus ja toissijaisesti ympäristön tuki- ja kuntoutustyö. Tätä tarkastelutapaa kutsutaan kaksoisselitysmalliksi. Se on ollut 1990-luvulta lähtien keskeinen kansainvälinen autismia selittävä teorianmalli. (Timonen & Tuomisto 1998.)

Aivotutkimuksen lyhyestä perinteestä johtuen ei kaksoisselitysmallin mukainenkaan teoria ole aukoton. Moni selittävä tekijä on vielä hypoteettinen ja tekijöiden suhde toisiinsa on vakiintumaton. (Timonen & Tuomisto 1998, 33-35.) Tätä tukee se, että aivotutkimuksissa on löydetty useita aivojen puutteelliseen toimintaan vaikuttavia häiriötekijöitä, jotka voivat vaikuttaa yksittäisinä tai yhdistelminä. Aivotutkimukset

ovat kuitenkin todistaneet vääriksi historiassa esiintyneet oletukset, joiden mukaan autismin synnyn selittäjänä pidettiin vanhempien tunneköyhää kasvatustapaa. (Gillberg 1999, 103.)

Biologisten tekijöiden yhteys käyttäytymiseen on monitasoinen. Biologisen tason ongelmat johtavat kognitiivisen tason ongelmiin, jotka johtavat käyttäytymisen ongelmiin. Tilanne voi kuitenkin tapahtua myös käänteisesti. Tietyt tyyppiset poikkeavat käyttäytymiset voivat johtaa kognitiivisten toimintojen ja jopa aivokemiallisiin muutoksiin.

Belgialainen autismitutkimuskeskus (Opleidingscentrum Autisme, 1998) on jaotellut biologisen, kognitiivisen ja käyttäytymisen tason seuraavan kuvion avulla. Tasoja on kolme, joiden sisältöä olen muokannut laajemman autismin teorian pohjalta. Biologisen tason ongelmat aikaansaavat kognitiivisen tason muutoksia, jotka näkyvät edelleen käyttäytymisessä.

1. Biologinen taso - orgaaninen syy vammalle.
Geneettiseen tekijään viittaa esim. miesten suurempi osuus, kaksostutkimukset ja kehitysvammaisuus.
Virus lapsella tai äidillä raskauden aikana.
Vauriot ennen syntymää, synnytyksessä ja varhaiskehityksessä
2. Kognitiivinen taso - abstraktin ajattelun häiriöt.
Keskeisen koherenssin puutteeseen viittaa: informaatio-osasten yhdistelykyvyn puutteellisuus yhtenevällä tavalla ottaen huomioon yleisiä lainalaisuuksia ja tilannetekijöitä.
Yleistäminen: huomio kiinnittyy liiaksi yksityiskohtiin.
3. Käyttäytymisen taso - taidoissa ilmenee määrällisiä ja laadullisia eroavaisuuksia.
Keskeisiä häiriöalueita ovat:
Kommunikaatio: tuottamisen ja vastaanottamisen ongelmat, pragmaattisuuden puutteet
Sosiaaliset taidot: sosiaalisten lainalaisuuksien ymmärtämisen puutteet
Stereotyyppinen käyttäytyminen ja mielikuvitus: kyvyttömyys ymmärtää toisten ihmisten ajatuksia ja tunteita.

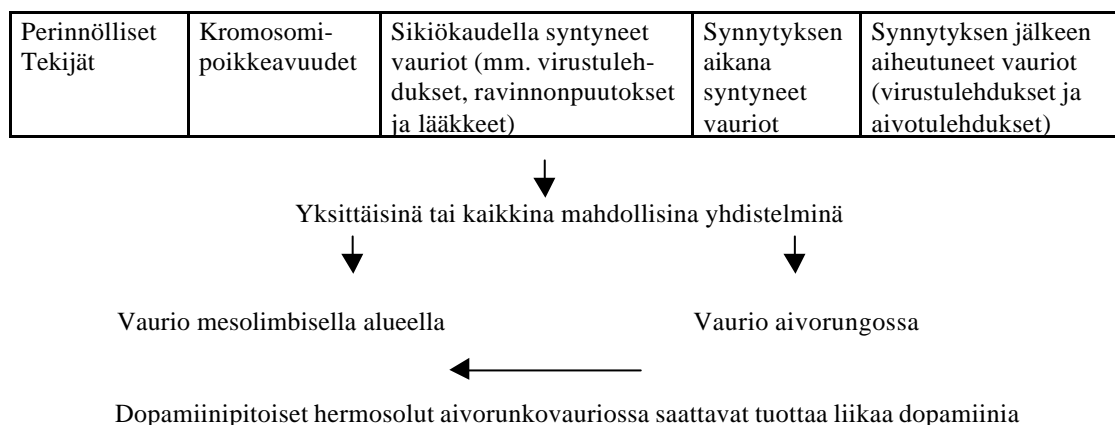
KUVIO 1. Autismi-tasot (Opleidingscentrum autisme, 1998.)

2.2.1 Autismi-tasot biologinen taso

Ruotsalaisen autismitutkija Gillbergin mukaan autismin syntyä ei voida selittää yksittäisen aivoja vaurioittavan tekijän perusteella. Kyse on ennemminkin siitä, että on useita samanaikaisia aivoja vaurioittavia tekijöitä. Joskus ne esiintyvät yksittäisinä ja toisinaan yhdistyneinä toisiinsa. Ne voivat myös olla yhteydessä johonkin perinnölliseen tekijään, joka tekee tietyt hermoston osat haavoittuvammiksi kuin toiset. (Gillberg 1999, 103.)

Aivotutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että vaurioituneet alueet keskittyisivät mesolimbiseen keskukseen ja/tai aivorunkoon. Aivojen mesolimbinen alue vastaa puheen ymmärtämiskyvystä ja äänen sävyjen tulkinnasta, sekä kyvystä tunnistaa ihmiskasvoja, ilmeitä ja eleitä. Erilaiset tutkimusten tapauselosteet osoittavat löytyneen autismin kaltaisia piirteitä ihmisissä, joilla mesolimbinen alue on vaurioitunut. Myös eläinkokeissa on saatu vahvistusta samalle oletukselle. (Gillberg 1999, 103-105.)

Aivorunko välittää ja vastaanottaa hermoimpulseja. Tämän alueen vauriot voivat johtaa mesolimbisen alueen puutteelliseen tai virheelliseen kehitykseen. Autismi syntyperustan selittäjäksi on esitetty myös dopamiinipitoisten (hermojen välittäjäaine) hermosolujen toiminnanhäiriötä. (Gillberg 1999, 103-105.)



KUVIO 2. Autismi (lapsuusiän autismi) syy-yhteydet (Gillberg 1999, 105)

Aiemmin esitettyjen autismi syntyperustan selittäjien perusteella Gillberg (1999, 105) esittää yhdistetyn selitysmallin, jossa oletetaan aivojen keskeisimpien oireiden syntyvän molemminpuolisen mesolimbisen vaurion seurauksena. Vaurio voi olla

rakenteellinen tai toiminnallinen. Vaurion esiintyessä mesolimbisella alueella, se johtaa tyypilliseen selkeäpiirteiseen (Kannerilaiseen) autismiin ilman lisävammoja. Jos vaurio on aivorungossa ja aiheuttaa sieltä mesolimbisen järjestelmän häiriön, aiheuttaa se tyypillisten autististen oireiden lisäksi aisti-informaation väritymistä. Se voi ilmetä esimerkiksi poikkeavana kipukynnyksenä.

Teorian valossa voidaan sanoa suhteellisen korkeaan älylliseen tasoon yhdistyneen autismin olevan seurausta verraten pienestä ja eriytyneestä vauriosta. Hajautuneet ja tarkentumattomat aivovauriot ovat syynä sekä autismin, että joukon muiden vastaavien oireiden kuten kehitysvammaisuuden syntyyn. Mitä voimakkaampi biologinen vamma autistilla on sitä vähemmän vaikutusmahdollisuuksia on ympäristöllä hänen myönteisen kehityksensä tukemiseksi. (Gillberg 1999, 105.)

North-Carolinalaisen (USA) tutkija Eric Schoplerin kuntoutustyön tutkimukset ja kokemukset ovat osoittaneet biologisten syytekijöiden merkityksellisyyden autismin selittäjänä. Biologiset syyt nousivat merkityksellisemmäksi selitystekijäksi kuin vanhempien tunneköyhä kasvatus. Päätelmien taustalla oli kokemukset lasten siirtämisestä tunneköyhiksi arvioitujen vanhempien luota laitoksiin. Näissä tilanteissa todettiin ongelmien jatkuvan. Vastaavasti kokonaisvaltaisella kuntoutuksella, jossa vanhemmat olivat aktiivisesti mukana, kyettiin vaikuttamaan ongelmiin ja saavuttamaan parempia tuloksia. (Schopler 1995, 7.)

Muita biologisia tekijöitä tarkasteltaessa on huomioitu sukupuolten väliset selkeät erot. Poikia on diagnosoitu noin kolme kertaa enemmän kuin tyttöjä. Autistinen käyttäytyminen voidaan liittää miehiin piirteisiin. Nämä piirteet eivät ole kiistattomia. Luomalla stereotyyppinen kuva tyypillisistä miehen käyttäytymismuodoista, piirteiden tarkastelu yksinkertaistuu liiallisesti.

Sukupuolta korostavan selitysmallin mukaan osa tytöistä voi poikia herkemmin jäädä diagnosoimatta. Tyttöillä näet on yleisellä tasolla tarkasteltuna kehittyneemmät sosiaaliset- ja kommunikaatiotaidot. Sitä vastoin autisteille tyypillinen asioiden mekanistinen tarkastelutapa on pojilla yleisempää. Tutkimusten mukaan autismidiagnoosin saaneet tytöt ovat poikia useammin vakavammin kehitysvammaisia. Tämä johtuu siitä, että heillä on oltava suurempi kehitysvaurio

diagnoosin myöntämiseksi. (Gillberg & Peeters 1995, 37-38; Timonen & Tuomisto 1998.)

2.2.2 Autismin kognitiivinen taso

Autistien käyttäytyminen voi muuttua iän myötä hyvinkin voimakkaasti. Jotkut tavat katoavat ja esiin voi nousta yllättäviäkin uusia käyttäytymisen muotoja. Autistien sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöt saattavat vaihdella biologisen- tai kehitysiän eri vaiheissa. Sosiaalisuus saattaa jossain vaiheessa lisääntyä tai ainakin passiivinen osallistuminen vuorovaikutustilanteisiin lisääntyä. (APA 2000, 72-73.)

Autistien kognitiivista kehitystasoa selittävät mallit nojautuvat voimakkaasti biologisiin tekijöihin. Sosiaalisella ympäristöllä on mahdollisuus vaikuttaa kognitiivisen tason prosesseihin biologisen vaurion suomissa rajoissa. Luvussa esitetyt selitysmallit eivät ole toisiaan poissulkevia. Niitä voidaan ja onkin tarpeen tarkastella rinnakkain.

Suomalaisen autismin kanssa toimivien henkilöiden käytössä on yleisesti ollut Frithin (1992) kehittämä mielenteoria-malli. Tämän mallin mukaan autisteilla esiintyy ongelmia mielikuvituksen käytössä sekä kyvyssä ymmärtää asioiden ja tapahtumien abstrakteja sisältöjä. Erityisen suuria puutteita esiintyy kyvyssä ymmärtää toisen henkilön näkökulmaa sosiaalisissa yhteyksissä. Teorian mukaan ongelmien esiintyminen liittyy kehityksellisesti kielen hallinnan, sosiaalisen kanssakäymisen ja käsitteellisen ajattelun välisen yhteyden muodostumiseen (Timonen & Tuomisto 1998, 11-52).

Toinen yleinen kognitiivisen kehityksen tasoa selittävä malli on koherenssiteoria (Weak central coherence theory). Koherenssiteorian mukaan autistisella henkilöllä on suoraviivaisesti etenevä tietojen käsittelytapa, joka näkyy esimerkiksi vaikeutena ratkaista ongelma vaihtoehtoisilla tavoilla (luovan ajattelun ongelmat). Ongelmat esiintyvät erilaisiin toimintoihin liittyvien käsitteiden ymmärtämisessä ja osien suhteellisten merkitysten erottamisessa. Tämä vaikeuttaa laajempien kokonaisuuksien ymmärtämistä. (Timonen & Tuomisto 1998, 11-52.)

2.2.3 Autismi ja käyttäytymisen taso

Autismi diagnosoidaan käyttäytymisen perusteella. Diagnosoinnin perusteena käytetään kolmea keskeistä autistien käyttäytymisessä esiintyvää laajaa ongelma-alueita. Arviointiin vaikuttavat sekä laadulliset erot että laajuus. Diagnosoinnin osa-alueet ovat sosiaalinen vuorovaikutus, kommunikaatio ja stereotyyppiset käyttäytymisen ongelmat. Jokainen ongelma-alue jaotellaan useampaan osakriteeriin. (APA 2000, 69-75.)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen alueella kriteerejä ovat: ongelmat ei-kielellisessä kommunikaatiossa, ongelmat luoda ihmissuhteita ikätasoisesti, ongelmia spontaanin mielenkiinnon kohteiden ja saavutusten jakamisessa toisten kanssa, sekä sosiaalisen tai emotionaalisen alueen ongelmat. (Schopler 1995, 5.)

Kommunikaatio-ongelmien kriteereihin kuuluvat puheen viivästyminen tai puutteellisuus, keskustelutaitojen puutteellisuus, stereotyyppinen ja toistava kielen käyttö, sekä ikätason mukaisen sosiaalisen leikin, matkimisen tai esittämisen puuttuminen. (Schopler 1995, 6.)

Stereotyyppisen käyttäytymisen alue: henkilö osoittaa selvästi liiallista mielenkiintoa tiettyihin rajoittuneisiin kiinnostuksen kohteisiin. Muita tyypillisiä käyttäytymisen ongelmia ovat joustamattomuus rutiineissa, motoriset maneerit ja kiinnostus esineiden tiettyjä osia kohtaan. (Schopler 1995, 6.)

2.3 Autismiopetus

Aiemmin tässä luvussa on tarkasteltu autismin syntyperustaan vaikuttavia tekijöitä. Kaksoisselitysmallin mukaan sosiaalisen ympäristön toimenpiteillä voidaan vaikuttaa rajallisesti autistisen oppilaan toiminnallisten taitojen kehittämiseen. Tämä on yksi syy siihen, että Suomeen on perustettu erillisiä autisteille tarkoitettuja opetusluokkia. Niiden toimintaperiaatteisiin kuuluu autismitheorian pohjalta löytäviä kanavia oppilaiden tasapainoisen kasvun tukemiseen.

Autismiopetus on saanut Suomessa alkunsa vasta 1990-luvulla. Verrattuna moniin muihin länsimaihin, esimerkiksi naapuriimme Ruotsiin on opetus tullut ajallisesti heidän jäljessään. Ennen erityisiä autismituokkia autistien opetus oli hajautettu erilaisiin erityisopetusryhmiin ja laitoksiin. Suomalaisessa autismituokassa on yleensä 4-8 oppilasta, erityisopettaja ja avustajat.

Oppilaiden monimuotoisista ongelmista johtuen on henkilökunnan määrä huomattavan suuri. Luokassa on henkilökuntaa lähes yhtä paljon kuin oppilaita tai joskus jopa enemmän. Erityisillä ympäristön ja opetuksen järjestelyillä pyritään maksimoimaan autististen oppilaiden kykyjä ja taitoja. Lapsen taitojen onkin usein todettu kehittyvän tämän tullessa erityisopetuksen piiriin (Howlin 1999, 239-240).

Autismituokkien oppilasrakenne on opetustyössä aivan omanlainen. Vakiintuessaan se on asettanut uudenlaisia haasteita opetuksen jatkuvalla arvioinnille ja kehittämiselle. Autististen lasten opetus on erityisopetusta. Se perustuu lasten erityistarpeet huomioivaan strukturoituun (tarkoituksen mukaisesti järjestetty) opetukseen. Opetuksen keskeisinä tavoitealueina Opetushallitus pitää ympäristöstä kiinnostumisen, vuorovaikutustilanteissa toimimisen edistämisen, päivittäisten tehtävien ja harrastusmahdollisuuksien parantamiseen. (Virtanen 2000, 7-12.)

Koulun velvollisuutena on varmistaa, että oppilasta varten tehdään kuntoutuksen kokonaissuunnitelma yhteistyössä vanhempien kanssa. Autistisen lapsen suunnitelmallisen kasvun tukeminen edellyttää päivittäiseltä ohjelmalta ehjän ja selkeän kokonaisuuden toteutumista. (Virtanen 2000, 7-12.)

Koulu on velvoitettu tekemään erityisopetuksessa olevalle oppilaalle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS). Se edellyttää opetuksen ja tukipalveluiden suunnittelua, oppimisvaikeuksien diagnosointia sekä edistymisen seuranta ja arviointia. Lisäksi on esitettävä keinoja oppimisvaikeuksien huomioon ottamiseksi. (Virtanen 2000, 14-16.)

Autismiopetuksen järjestelyissä tulee huomioida oppilaan henkilökohtaiset edellytykset ja ikä. Vaikka tässä tutkimuksessa on keskitytty autismiluokkien oppilaiden tutkimiseen, on syytä huomata, että autistinen oppilas voi osallistua yleisopetukseen, erityisopetukseen tai kumpaankin samanaikaisesti. Opetussuunnitelma voidaan myös valita yksilöllisen tarpeen mukaan. (Virtanen 2000, 17-19.)

Autistien erityistarpeet pyritään huomioimaan opetuksen suunnittelussa. Visuaalista (näkö) informaatiota tarjotaan poikkeuksellisen paljon. Auditiivista (kuulo) informaatiota taas erityisen vähän. Abstraktin ajattelun ongelmat huomioidaan konkretisoimalla opetusta. Tämä voidaan käytännössä toteuttaa suunnittelemalla opetus mahdollisimman lähelle normaalielämän tilanteita. (Espoon kaupunki, 2001.)

Itsenäisistä selviytymistehtävistä ongelmallisempia tilanteita autisteille aiheuttavat toiminnan aloittaminen ja lopettaminen sekä siirtyminen seuraavaan toimintaan. Näissä toimissa oppilasta autetaan visuaalisilla vihjeillä. Käytännössä tämä tarkoittaa esineillä, kuvilla tai kirjaimilla/numeroilla esitettyjä tehtävä- ja päiväjärjestyksiä.

Sosiaalisten taitojen puutteellisuudesta johtuen myös palkitsemis- ja rangaistuskäytännöt on sovellettu opetukseen sopiviksi. Oppilaat tarvitsevat kehumisen ja moittimisen sijasta konkreettisempia ohjausvälineitä. Näitä voivat olla esimerkiksi pidettyjen asioiden, kuten karkin tarjoaminen, mukavan toiminnon ansaitseminen ja toisaalta myös kiristäminen niiden poisjäännillä. (Espoon kaupunki, 2001.)

Rutter & Bartak (1973, 241-270) vertailivat 50 autistisen lapsen kehittymistä kolmessa kasvatuksellisesti eri tavoin järjestetyssä ryhmässä. Eräs ryhmä toimi strukturoidun mallin mukaisesti, toinen nojasi psykoterapiaan ja kolmas yksilöllisesti vaihteleviin opetusohjelmiin. Parhaat opetukselliset, käyttäytymisen ja kielitaidolliset tulokset saavutettiin strukturoidussa tehtäväpainotteisesti järjestetyssä opetuksessa, jossa huomioitiin myös yksilölliset tarpeet.

Strukturoidulla opetuksella on saavutettu hyviä tuloksia. Toisaalta laajoja ja luotettavia tuoreita vertailevia tutkimuksia ei ole tehty. Strukturoidussa opetuksessa tulee kuitenkin huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet. (Howlin 1999, 248.) Jotkut oppilaat tarvitsevat vähemmän struktuuria ja liian rajatulla ympäristöllä voi olla heidän toimintansa spontaanisuutta vähentävä vaikutus. Lisäksi siirtyminen vähemmän strukturoituun ympäristöön on ongelmallista koulun päätyttyä.

Harris (1995) kokoaa yhteen viimeisimpien vuosikymmenien autismiopetus-todellisuuden muutoksia. Hänen mukaansa on siirrytty kohti luonnollisempaa lähestymistapaa, jossa huomioidaan sisäiset vahvistajat ulkoisten sijaan. Keholliset rangaistukset ovat vähentyneet ja on keskitytty ikätoverien sosiaaliseen yhteyteen kommunikaatiostrategioiden luomisessa. Opetuksessa on siirrytty myös tehtäväkeskeisyyteen, joka on osaltaan vähentänyt käyttäytymisongelmia. (Howlin 1999, 249.)

2.4 Älyllinen kehitysvammaisuus

Älyllisen kehitysvammaisuuden luokituksen perustana on älykkyydosamäärän tarkastelu. Tämän perusteella älyllisesti kehitysvammaisia ovat ne henkilöt, joilla psyykinen vajavuus on alkanut ennen 18 vuoden ikää ja sen aiheuttajana on ollut sairaus, vika tai vamma. (Autio ym. 1992, 13-14.)

Kehitysvammaisuuden syylookitukset perustuvat vamman aiheuttajaan ja/tai alkamisajankohtaan. Perintötekijöistä johtuvat syyt ovat yleisimpiä niiden kattaessa noin 30 prosenttia kaikista tapauksista. Noin neljänneksessä tapauksista syy on tuntematon. Määrittely voidaan tehdä vamman syntymisen ajankohdan perusteella. Se voidaan jakaa kolmeen eri luokkaan. Odotuksen aikana (prenataalinen) syntyneet vauriot ovat näistä yleisimpiä, noin 20 prosenttia tapauksista. Synnytysketken ja sitä seuraavan kuukauden (perinataalinen) ja tämän jälkeen (postnataalinen) aiheutuneet vauriot ovat kumpikin vain noin kymmenen prosentin luokkaa. (Autio ym. 1992, 37.)

Suomessa älyllisesti kehitysvammaisia on noin 0,6-0,8 % väestöstä. Selvästi yleisin on vamman lievä muoto. Jaottelu eri kehitystasoihin ja suoriutumiseen eri toiminnoissa on suurpiirteistä, sillä yksilölliset vaihtelut voivat olla merkittäviä. Tämän lisäksi lisävammoilla (esim. aistivammat) voi olla hyvin suuri merkitys itsenäisen suoriutumisen kannalta. (Autio ym. 1992, 15,24; Kaski ym. 1997, 24.)

2.4.1 Älyllisen kehitysvammaisuuden eri tasot

Henkilöt, joilla on lievä älyllinen kehitysvamma, suoriutuvat melko itsenäisesti elämän eri osa-alueilla. He tarvitsevat tukea lähinnä sosiaalisten suhteiden ja kodin ulkopuolisten asioiden hoidossa. Heidän älykkyydosamääränsä on 50-70. (Autio ym. 1992, 14.)

Keskiasteisesti älyllisesti kehitysvammaisen älykkyydosamäärä on 35-49. Vamma aiheuttaa merkittäviä viiveitä henkilön kehityksessä. Päivittäisen elämän taitojen alueella he selviytyvät joko itsenäisesti tai melko itsenäisesti. Perusasioissa he

kykenevät ilmaisemaan itsensä ymmärrettävällä tavalla. (Autio ym. 1992, 14-15.)
(Kaski ym. 1997, 24.)

Vaikeasti älyllisesti kehitysvammaiset ovat edellisiä selvästi riippuvaisempia. He tarvitsevat paljon tukea ja ohjausta kehityksessään. Tuettuna he voivat pärjätä melko itsenäisesti yksinkertaisimmissa arkisissa toiminnoissa. Heidän älykkyydosamääränsä on 20-34. (Autio ym. 1992, 15.)

Syvästi älyllisesti kehitysvammaisten älykkyydosamäärä on alle 20. He ovat paljolti riippuvaisia toisista ihmisistä ja tarvitsevat jatkuvaa tukea elämässään. Määrätietoisella kuntoutuksella he voivat tulla itsenäisiksi joillakin yksinkertaisilla toiminnan alueilla. (Autio ym. 1992, 15.)

2.4.2 Älyllisesti kehitysvammaisten opetus

Lievästi älyllisesti kehitysvammaiset tarvitsevat usein erityisopetusta, mutta he saattavat erilaisten tukitoimenpiteiden avulla kyetä opiskelemaan yleisopetuksessa. Erityisopetus annetaan yleensä mukautetussa opetuksessa (EMU). Keskiasteisesti kehitysvammaiset ja osa vaikeasti älyllisesti kehitysvammaisista osallistuvat erityisopetukseen yleensä harjaantumisopetusluokalla (EHA 1). Vaikeimmin kehitysvammaisten opetus (EHA 2) on tarkoitettu syvästi kehitysvammaisille ja osalle vaikeasti kehitysvammaisista. (Kaski ym. 1997, 22, 156.)

Harjaantumisopetuksessa (EHA 1) jokaisen oppilaan opetus suunnitellaan ja toteutetaan yksilöllisesti opetusta eriyttämällä. Yleistavoitteena on tukea ja edistää oppilaan persoonallisuuden monipuolista kehittymistä. Opetus koostuu

- a) äidinkielestä ja matematiikasta
- b) orientoitumisaineista, jotka keskittyvät oppilaan itsenäisyyden ja omatoimisuuden lisäämiseen
- c) ilmaisuaineista, jotka tukevat henkistä kasvua onnistumisen kokemusten ja oman aktiivisuuden avulla
- d) käytännöllisistä aineista, jotka liittyvät yläasteopintoihin. (Kaski ym. 1997, 157.)

Opiskelun lisäksi voidaan puhua laajemmin oppilaiden kuntouttamisesta, sillä koulupäivään voi kuulua erilaisia kuntouttaviakin toimenpiteitä. Oppilaiden lisävammat ovat erittäin huomionarvoisia tekijöitä kuntoutusta suunniteltaessa. (Kaski ym. 1997, 158.)

Vaikeimmin kehitysvammaisten opetus (EHA2) noudattaa harjaantumisopetuksen kanssa yhteisiä opetuksen yleistavoitteita. Oppiaineet ovat rakentuneet kuitenkin poikkeavalla tavalla. Ne koostuvat toiminta-alueista, niiden osa-alueista ja tavoitteista. Toiminta-alueita ovat

- a) motoriset taidot
- b) kommunikaatio
- c) sosiaaliset taidot
- d) päivittäisten toimintojen taidot
- e) kognitiiviset taidot. (Kaski ym. 1997, 158-159.)

3 FYYSINEN VÄKIVALTA

Tässä luvussa on tarkasteltu ensin fyysisen väkivaltakäyttäytymisen käsitettä, jonka määrittely perustuu APAn (American Psychiatric Association) luokitukseen. Fyysinen väkivalta kuvaa käsitteenä näkyvää käyttäytymistä. Sen taustalla on erilaisia syy- ja vaikutustekijöitä. Teoreettinen viitekehys perustuu käsillä olevan tutkimuksen erityisryhmien näkökulmaan.

3.1 Fyysisen väkivaltakäyttäytymisen luokittelu

Tässä tutkimuksessa käytän fyysisen väkivaltakäyttäytymisen käsitteen määrittelyssä APAn diagnostista luokittelutapaa. Näitä APAn diagnostisten kriteereiden muodostumista ovat ohjanneet useat diagnostiseen luokitteluun perehtyneet huippuammattilaiset, joten niiden käyttö on mielestäni tässä tutkimuksessa perusteltua.

APAn (2000, 428; Suomen Psykiatriyhdistys 1997.) mukaan fyysinen väkivalta kuuluu käytöshäiriöihin. Tämä on kontrolloimattoman käyttäytymisen häiriöiden alaluokka. Käytöshäiriöön kuuluu toistuva ja itsepintainen käyttäytyminen, joka rikkoo muiden oikeuksia ja ikäryhmän tärkeitä sosiaalisia normeja. Tämän käyttäytymisen on poikettava normaalista ikäkehitystasosta. Käytöshäiriön diagnostisen kriteeristön osa-tekijöitä ovat

- fyysinen väkivalta ihmisiä ja eläimiä kohtaan
- omaisuuden tuhoaminen
- vilpillisyys ja varkaus
- vakava sääntöjen rikkominen.

Tämä diagnostinen jaottelu luo pohjan fyysisen väkivaltakäyttäytymisen tarkastelulle eri muodoissa. Käytöshäiriön diagnostisen kriteeristön kaikki osatekijät eivät kuulu fyysiseen väkivaltaan. Näitä kohtia ovat: vilpillisyys ja varkaus sekä vakava sääntöjen rikkominen. Autismitutkija Eric Schopler lisää luokitteluun yhden fyysisen väkivallanmuodon. Tämä on itseä kohtaan suunnattu fyysinen väkivalta, jota

kutsutaan myös itsetuhoiseksi käyttäytymiseksi. (Schopler 1995, 89.)

Fyysinen väkivalta muita kohtaan voi ilmetä esimerkiksi puremisena ja lyömisenä. Omaisuuden tuhoaminen voi ilmetä esimerkiksi pienten käyttöesineiden tuhoamisena, kirjojen repimisenä, huonekalujen rikkomisena ja vaatteiden rikkomisena. (Schopler 1995, 90-111.)

Itseä vahingoittavaan käyttäytymiseen kuuluvat esimerkiksi pään hakkaaminen esineisiin tai oman kehon osaan, silmien painelu, itsensä pureminen, hiuksien repiminen, nivelten vääntäminen, sopimattomien esineiden syöminen, tietyn kehonosan raapiminen tai hankaaminen vahingollisesti. (Schopler 1995, 90-99; Howlin 1999, 221.)

Käyttäytymishäiriöiden vakavuutta on tarkasteltu kolmella tasolla: lievänä, keskivaikeana ja vaikeana. Lievään häiriökäyttäytymiseen liittyy lähinnä sosiaalisia käytösongelmia kuten valehtelua ja koulupinnaamista. Keskivaikeaan käytöshäiriöön kuuluu mm. varastamista ja omaisuuden tuhoamista. Vaikeaan käytöshäiriöön kuuluu motorisia käytösongelmia kuten toisiin ihmisiin kohdistuvan huomattavan haitan aiheuttaminen. Tällaisia haitan aiheuttamisia ovat esimerkiksi fyysinen väkivalta ja omaisuuden vakava tuhoaminen. (APA 2000, 428.)

3.2 Sosiaalis-kognitiivinen väkivaltateoria

Monet väkivaltaista käyttäytymistä selittävät teoriat ovat aggressiivisuutta kuvaavia teorioita. Aggressiivisuuteen liittyvät selitysmallit taas voidaan jakaa useaan osaan, joista näkyvää käyttäytymistä kuvaa vain yksi osa. Tätä näkyvää käyttäytymistä kutsutaan häiriökäyttäytymiseksi. Sen yhtä osaa kutsutaan fyysiseksi väkivallaksi.

Tässä tutkimuksessa pääpaino on oppilaiden fyysisen väkivaltakäyttäytymisen tarkastelussa. Käyttäytymisen taustalla olevien intentioiden (aikomus) ja minän rakenteiden osuutta väkivaltaisen käyttäytymisen synnyssä ei tutkita.

Tässä luvussa tarkastellaan fyysistä väkivaltaa sosiaalis-kognitiivisen teorian valossa.

Tämä teoria soveltuu parhaiten autismiluokilla ilmenevän fyysisen väkivaltakäyttäytymisen tarkastelun pohjaksi (väkivaltateorioiden vertailua, liite 7). Kauffman (121, 1997) mukaan tämän teorian lähtökohdat ovat Banduran sosiaalisen oppimisen teoriassa. Lähestymistapa perustuu pääosin behaviorismiin ja kognitiiviseen psykologiaan, joissa tarkastellaan ympäristötekijöitä ja ihmisen ajattelua sekä näiden yhteyksiä toisiinsa.

Sosiaalis-kognitiivisen lähestymistavan mukaan oppimista tapahtuu monella eri tavalla. Näitä tapoja ovat esimerkiksi havaintojen tekeminen mallin vaikutuksesta ja palautteiden kautta. Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa otetaan huomioon sosiaalisen ympäristön vaikutuksen lisäksi ihmisen kognitiiviset rakenteet. Omia kognitiivisia prosesseja ja ympäristön tapahtumia suhteuttamalla opitaan uutta. (Kauffman 1997, 122-125, 340-344.) Nämä tekijät ovat kompleksisia ja ne vaikuttavat usein päällekkäin. Osa näistä tekijöistä on sisäsyntyisiä ja osa ulkoisia. Sisäsyntyiset tekijät sisältävät biologiset tekijät, kognitiiviset kyvyt ja tunnetilat. Ulkoiset tekijät nähdään laajasti ympäristön vaikutuksenalaisina. (Charlton & George 1994, 17-19.)

Teoreettista viitekehystä on käytetty soveltaen sitä autismiluokkien erityispiirteet huomioivaan muotoon. Sovellatut piirteet esitetään myöhemmin tässä luvussa. Tämän tutkimuksen erityisryhmien osalta ei esimerkiksi väkivaltakäyttäytymisen oppimista voida tarkastella suoraan sosiaalis-kognitiivisen oppimisen mallin näkökulmasta. Pikemminkin mallia voisi soveltaa käänteisesti selittäen fyysistä väkivaltakäyttäytymistä kontrollikeinojen puutteellisena kehittymisenä/oppimisena.

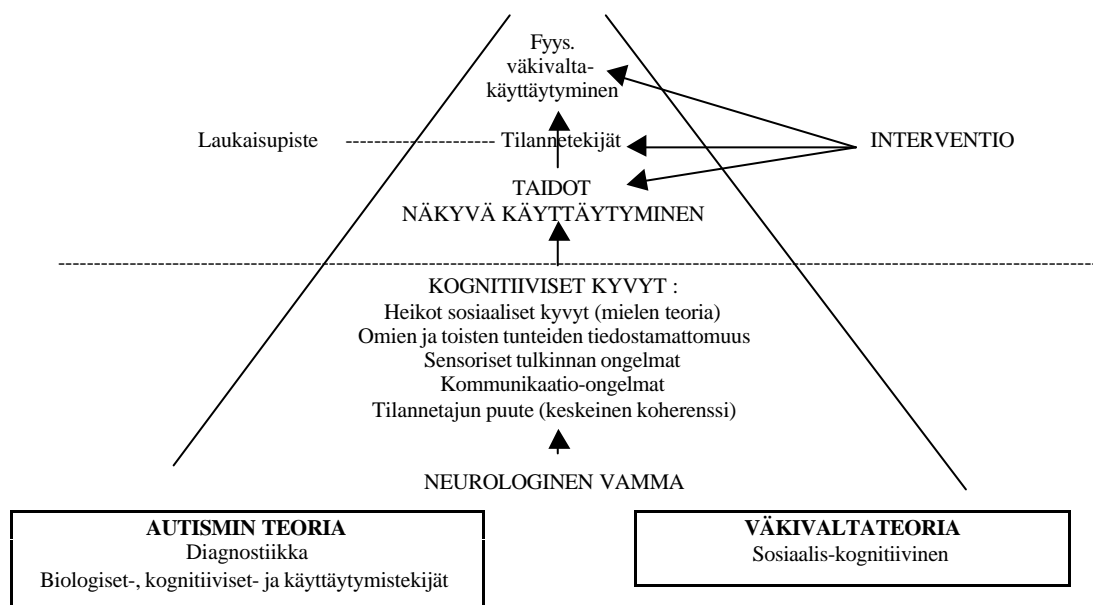
Fyysinen väkivaltakäyttäytyminen on tietyissä mittasuhteissa osa luonnollista kehitystä kaikilla ihmisillä. Hyväksyttävissä mittasuhteissa sitä esiintyy esimerkiksi pienten lasten uhmaiässä. Väkivaltakäyttäytymisen tulisi kuitenkin normaalikehityksessä iän lisääntyessä olla kontrolloitavissa yhä paremmin. Käyttäytymisen suuntaus ja kontrollointi ovat sidoksissa yhteiskunnallisesti määrättyihin lakeihin, normeihin, tapoihin, uskomuksiin ja muihin käytänteisiin.

Sosiaalisen ympäristön merkitys korostuu siis kontrollikeinojen oppimisessa. Nämä keinot voivat vaihdella kehityksen eri vaiheissa. Erityisesti autisteilla on ongelmia kontrollikeinojen oppimisessa. Heidän suurimmat oppimista koskevat ongelmat

tulevat esiin sosiaalisten taitojen alueilla. Nämä taas ovat keskeisiä kontrollikeinojen oppimisen kannalta.

Yhteenvedona mainittakoon, että sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan autistien fyysisen väkivaltakäyttäytymisen taustalla ovat biologiset tekijät, kognitiivisten kykyjen puutteet ja sosiaaliset ympäristötekijät. Tämä ympäristö koostuu perheestä, koulusta, kulttuurista ja yhteiskunnasta. Tässä tutkimuksen sosiaalisena ympäristönä on koulu, joten muut sosiaaliset ympäristöt on jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Vaikka biologinen vamma ja kognitiivisten toimintojen puutteet vaikeuttavat kontrollikeinojen oppimista, voidaan autismin ja fyysisen väkivallan teoriaan perehtyneessä opetuksessa tukea oppilasta näiden tekijöiden oppimisessa.

Tämän tutkimuksen teoriarakenteen yhteenvedoksi ja käsitteiden välisiä suhteita selkeyttämään on rakennettu alla oleva kuvaava malli. Tämä malli pohjaa Eric Schoplerin (1995, 17) fyysistä ongelmakäyttäytymistä selittävään malliin. Sitä on täydennetty autistien fyysisen väkivaltakäyttäytymiseen liittyvien tekijöiden osalta. Ulospäin näkyvä fyysinen väkivalta, kuten lyöminen, pään hakkaaminen ja pureminen ovat selkeästi olemassa, taustalla olevat tekijät eivät ole niin ilmeisiä (kuvio 3).



KUVIO 3. Fyysisen väkivallan tulivuorimalli

Huom. Alkuperäiseen malliin on lisätty: neurologinen vamma, kognitiivisia kykyjä on täydennetty, tilannetekijät, laukaisupiste ja interventio.

Mallin mukaan autistien neurologiset vammat aiheuttavat kognitiivisten kykyjen puutteita. Nämä puutteet alentavat oppimiskykyä ja tämä vaikuttaa edelleen toimintaan ja käyttäytymiseen. Kontrollointikykyjen rajallisuudesta ja tietyistä tilannetekijöistä johtuen osa käyttäytymisestä ilmenee sosiaalisesti ei-toivotuilla käyttäytymisen alueilla, eli fyysisenä väkivaltakäyttäytymisenä. Oppilaan käyttäytymistä kontrolloiviin taitoihin, tilannetekijöihin sekä fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen vaikutetaan interventiomenetelmillä.

3.3 Fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen vaikuttavat osatekijät

Tässä alaluvussa määritellään tarkemmin sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa esitettyjä fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen vaikuttavia autismin osatekijöitä. Autistien fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen vaikuttavien tekijöiden tutkimus on nojautunut perinteisiin laboratorio- tai kehitysvammalaitostutkimuksiin. Nämä tutkimukset ovat useissa tapauksissa tarkastelleet fyysisen väkivallan ilmiökenttää suppeasti. Se on ollut vain hyvin pieni osa tutkimuskenttää, jonka pääaiheena ovat olleet käyttäytymishäiriöt.

Näissä tutkimuksissa on esiintynyt erilaisia tutkimuksellisia ongelmia. Käyttäytymisen muotojen muuntuminen ja syntyminen ovat usein pidempiä kuin tutkimusjaksot. Emerson ja Bromley (1995) toteavat, että voi olla vaikeaa määrittellä käyttäytymisen taustalla olevaa yksittäistä tekijää. Heidän tutkimustensa mukaan käyttäytymishäiriöistä neljäsosalle ei ole ollut nimettävissä aiheuttajaa ja kolmasosaan on vaikuttanut useampi päällekkäinen tekijä. (Howlin 1999, 219-211.)

Tehtyjen tutkimusten otokset ovat olleet hyvin pieniä. Johdonmukaisia ja yksiselitteisiä tuloksia ei ole voitu esittää. Laboratoriotutkimukset eivät kykene tarjoamaan apuvälineitä kentällä ilmenevien ongelmien ratkaisemiseksi. Kun käyttäytymisen taustalla on monia eri syytekijöitä, vaatii käyttäytymisongelmien tarkastelu laboratoriotutkimuksia moniulotteisempaa tarkastelua. (Howlin 1999, 211-212.)

Näiden tutkimusten tulokset ovat vain varauksellisesti sovellettavissa autismiluokkien opetustyöhön. Tutkimusten lisäksi on opetuksessa käytetyistä menetelmistä ja niiden soveltuvuudesta kirjoitettu useita teoksia. Ne eivät ole tieteellisesti päteviä mutta ne tarjoavat hypoteettisia johtolankoja fyysisen väkivaltakäyttäytymisen kohtaamiseen.

3.3.1 Biologiset tekijät

Biologisia tekijöitä ovat esimerkiksi perimä ja aivovaurio. Perimää ei voida täysin unohtaa, sillä onhan jo autismin teoriassakin ollut huomattavissa perinnöllisyystekijöitä. Esimerkiksi poikien osuus autisteista on suuri. Yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan peruskoulun oppilaista pojilla on paljon suurempi taipumus käytöshäiriöihin kuin tytöillä. (Gill 1998.)

Timo Saloviidan tutkimus aikuisten kehitysvammaisten (n=421) adaptiivisesta käyttäytymisestä laitoksessa osoitti, että kehitysvammaisilla naisilla oli miehiä enemmän fyysistä väkivaltakäyttäytymistä. Tämän hän totesi poikkeukselliseksi ilmiöksi, sillä aiemmat tutkimukset olivat antaneet päinvastaisia tuloksia. (Saloviita 46/1988, 30; 55/1989.)

Saman tutkimuksen mukaan lievät, eli sosiaaliset käytöshäiriöt olivat yleisimpiä keskiasteisesti kehitysvammaisilla. Vaikeat eli motoriset käytöshäiriöt olivat yleisimpiä syvästi kehitysvammaisilla. Vaikeat käytöshäiriöt heikensivät suoriutumista sosiaalisia taitoja ja motivaatiota vaativissa tehtävissä. Autistien käytöshäiriöitä ei raportoitu erillisenä vaan osana lapsuusiän psykoosia sairastaneita. Tämän ryhmän osuus laitoksen asukkaista oli 13% ja osuus käytöshäiriöisissä oli 30%. Tämä prosentuaalinen osuus oli samansuuntainen myös fyysisen väkivaltakäyttäytymisen osalta. (Saloviita 46/1988, 3, 34.)

Käyttäytymishäiriöillä on todettu olevan yhteys omaehtoista toimintaa rajoittavaan ympäristöön. Esimerkiksi vuonna 1988 psykoottisten ja autistien yhteisosuus kaikista erityishuoltoa saaneista oli vain 3 %. Kuitenkin heitä oli laitoshoidossa 13 %. Myös muiden maiden kokemukset viittaavat siihen, että integraation epäonnistumiseen ovat

johtaneet useimmiten käytöshäiriöt. Käytöshäiriöillä on ollut kehitysvammaisuuden syvyyttä suurempi selitysosuus rajoittavaan ympäristöön sijoittumisessa. (Saloviita 46/1988, 37-40.)

3.3.2 Kognitiiviset kyvyt

Käyttäytymishäiriöiden taustalta on löydetty erilaisia kognitiivisten kykyjen puutteita. Näitä puutteita ovat: huomattavan suuret ongelmat sosiaalisissa kyvyissä, kommunikaatiokyvyissä, toiminnallisessa aloitekyvyssä, suunnittelukyvyssä (vrt. stereotyyppinen käyttäytyminen), malttamattomuudessa (odottaminen) ja itsekontrollissa. (Moffitt 1993, Davison & Neale mukaan 2001, 427.)

Näiden kykyjen lisäksi käyttäytymishäiriöisillä lapsilla on ollut keskimääräistä alhaisempi älykkyydosamäärä. On kuitenkin huomioitava, että ÄO:n testaus ei aina ole ongelmatonta. Sosiaalisella ja emotionaalaisella alueella olevat ongelmat voivat vaikuttaa testaustulokseen älykkyytstasoa mittaavia pisteitä laskien. (Kaipainen 1997, 62; Kauffman 1997, 241-250.)

3.3.2.1 Sosiaaliset kyvyt

Autisteilla sosiaalisten kykyjen puutteellisuus ilmenee siten, ettei löydetä tai osata hyödyntää normeja tukevia sosiaalisia johtolankoja, eikä kyetä tunnistamaan toisen henkilön näkemyksiä ja tunteita. Tästä johtuen he saattavat joutua tilanteisiin joissa heiltä puuttuu tilanteessa selviämisen taito. Käyttäytymisen ohjaamisen kyvyttömyydestä voi seurata fyysinen väkivaltakäyttäytyminen.

Kaipainen (1996, 72) on tehnyt tutkimuksen nuorten vakavasta väkivallasta. Hän raportoi väkivaltaisen käyttäytymisen taustalla olevia erilaisia tekijöitä. Heikko moraalinen ajattelukyky ilmenee kyvyttömyytenä nähdä arvoja ja normeja laajassa ja realistisessa viitekehysessä. Toiminta on epäjohtonmukaista ja sitä ohjaavat lähinnä rangaistuksen tai jonkun muun negatiiviseksi koetun seurauksen pelko.

Saman tutkimuksen mukaan sosiaalisissa taidoissa korostuu mustavalkoisuus. Toisia ihmisiä tarkastellaan omien tarpeiden kautta ja näin ollen toisten ihmisten todellisia ja moninaisia ominaisuuksia tarkastellaan varsin suppeasti. Psykkiset puolustusmekanismit ovat heikosti kehittyneitä ja viettiilykkeet ohjaavat voimakkaasti minän toimintaa. (Kaipainen 1996, 72.)

Walkerin (1995) mukaan sosiaaliset ongelmat yleisopetuksessa ovat ilmenneet kolmella eri alueella. Oppilailla on ilmennyt ongelmia luoda ja ylläpitää myönteisiä ihmissuhteita. Heillä on ollut vaikeuksia vastata ikätovereiden ja koulun odotuksiin sekä mukautua muuttuviin sosiaalisiin tilanteisiin, sekä ilmaista tunteitaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. (Kauffman 1997, 246-248.)

Fyysisen väkivallan ilmeneminen yleisopetuksessa nojaa voimakkaasti ryhmän vaikutukseen. Erityisopetuksessa ja etenkin autismiluokilla sosiaalinen vuorovaikutus on aina rajallista. Autistisilla oppilailla on rajoittunut kyky ymmärtää se miten toiset ihmiset kokevat heihin kohdistuneen fyysisen väkivallan tai kuinka he sen sivustakatsojina näkevät.

3.3.2.2 Kommunikaatiokyvyt

Kommunikaatiokyvyt ovat merkittäviä ominaisuuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Niillä on huomattava yhteys käyttäytymishäiriöihin. Etenkin pragmaattiset ongelmat eli kielen sisällön merkityksen tunnistamiseen liittyvät heikkoudet ovat olleet yhteydessä käyttäytymishäiriöihin. Puutteellisista kommunikaatiotaidoista johtuen myös fyysisten väkivaltakäyttäytymistilanteiden selvittäminen on hankalaa (Howlin 1999, 207).

Autistien ja syvästi kehitysvammaisten heikoilla kommunikaatiokyvyillä on todettu olevan yhteys itseä vahingoittavan käyttäytymisen ilmenemiseen. Esimerkiksi korvatulehduksen aiheuttama kipu voi olla äkillisesti alkaneen fyysisen väkivaltakäyttäytymisen aiheuttaja. On mahdollista, että oppilaalla ei ole puutteellista kommunikaatiokyvyistä johtuen keinoja ilmaista kipuaan muutoin kuin käyttäytymisellään. (Gillberg & Peeters 1995.)

Vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisilla sekä autisteilla sosiaalisiin tilanteisiin sopivien vaihtoehtoisten ja sosiaalisesti hyväksyttävien käyttäytymismuotojen löytäminen on vaikeaa. Siksi itseä vahingoittava käyttäytyminen voi olla helpoin tapa vaikuttaa sosiaaliseen tilanteeseen ja huomionsaamiseen. (Howlin 1999, 222; Serruys 2001.)

3.4 Interventiomenetelmiä fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen

Opettaja-lehden kyselyn perusteella 17% opettajista on joutunut uransa aikana väkivaltaisen käyttäytymisen kohteeksi (Opettaja-lehti 2000). Tähän sisältyvät kuitenkin väkivallan eri alueet laajemmin kuin pelkän fyysisen väkivallan osin. Kivivuoren (1997) mukaan kuusi prosenttia yläasteen opettajista koki työssään väkivallan uhkaa ja kolmeen prosenttiin kohdistettiin fyysistä väkivaltaa. Suomalaisessa autismiopetuksessa ei ole aiemmin raportoitu yleisopetuksesta poikkeavia lukuja fyysisen väkivaltakäyttäytymisen osalta.

Häiriökäyttäytymiselle asettavat rajoja vanhemmat, ikätoverit, koulut ja oikeuslaitos. Tässä tutkimuksessa on keskitytty koulun henkilökunnan toimiin rajojen asettamisessa. Näiden rajojen asettamisen tarve vähenee kun oppilaan tarpeita ja toiveita kyetään huomioimaan opetuksessa. Opetuksen pitää olla sopivan tavoitteellista ja haastavaa. Tasapainoisen opetuksen tavoitteiden saavuttamisen järjestämiseen liittyy paitsi oppilas- ja henkilökuntatekijöitä myös ulkopuolisia paineita.

Interventiomenetelmät fyysiseen väkivaltaan voidaan kärjistäen jakaa ennaltaehkäiseviin ja väkivaltatilanteiden aikaisiin toimenpiteisiin. Ennaltaehkäisevät toimenpiteet perustuvat usein positiivisen käyttäytymisen palkitsemiseen erilaisin tavoin (liite 6). Tämän tutkimusasetelman kannalta on olennaista tarkentaa fyysisen väkivaltatilanteen aikaisia interventioita. Ne nojautuvat edelleen behavioristisen oppimisen mallin mukaisiin menetelmiin ja käytänteisiin.

3.4.1 Palkkion poisottaminen, poistaminen ja huomion siirto

Fyysisen väkivaltakäyttäytymisen seurauksena oppilaalta voidaan ottaa pois toiminnasta saavutettavissa oleva palkkio (Schopler 1995, 160-161; Howlin 1999, 216-217). Esimerkiksi kaatamalla pulpetti hankalan oppitunnin aikana saadaan aikaiseksi opetuksen keskeytyminen. Näin seuraa mahdollisuus mielenkiintoisempiin toimintoihin, kuten siivoamiseen. Kiinnittämällä pulpetti tuoliin, sen kaatamisen mahdollisuus hankaloituu tai poistuu. Näin ollen henkilöltä jää saavuttamatta kaatamiseen liittyvä palkitseva asia. Toiminta loppuu, kun vahvistajaa ei enää löydy.

Poistaminen opetuksesta (Time Out) soveltuu tilanteeseen jossa on tarpeen poistaa oppilas opetusympäristöstä. Tämän menetelmän toimivuus perustuu sen ajoittaiseen käyttöön. Opetuksesta poistaminen voi toimia rangaistuksena vain mikäli sitä ei koeta palkitsevana. Palkitsevana tulisi nimenomaan kokea opetustilanteessa oleminen. (Schopler 1995, 162-163; Howlin 1999, 219-220.) Tämän lisäksi on hyvä tiedostaa, että autistien puutteellisista sosiaalisista kyvyistä johtuen he eivät todennäköisesti saa palkkiota väkivaltatilanteen jälkeisestä sosiaalisesta kannustuksesta.

Oppilaiden käyttäytymistä voidaan ohjata myös siirtämällä huomio ei-toivotuista käyttäytymisen muodoista vaihtoehtoisiin käyttäytymismuotoihin (Schopler 1995, 161-162) Esimerkiksi tupakan tumppeja maasta suuhunsa keräävälle annetaan ulkoiltaessa kannettavaksi kassi kumpaankin käteen tai ostoskärry vedettäväksi. Henkilön keskittyessä käsiensä käyttöön tehtävän suorittamiseksi ehkäistään niiden ei-toivottu käyttäminen.

3.4.2 Puhe

Puhe on käytetyin käyttäytymisen ohjaamisen muoto yleisopetuksessa. Autistien kohdalla sen vaikuttavuuteen liittyy kuitenkin selviä ongelmia heidän puutteellisten kommunikaatiotaitojensa vuoksi. (Howlin 1999, 207.) Puhe on nähtävä rajallisena ohjausmuotona. Vakavissa väkivaltatilanteissa on käytettävä voimakkaampia ohjaustapoja vahinkojen välttämiseksi.

Puheen rinnalla käytetään usein muita ohjausmuotoja. Sosiaalinen sallimattomuus ilmenee esimerkiksi kasvojen ilmeistä. Kasvattaja voi osoittaa tyytymättömyyttään vihaisella tai surullisella ilmeellä. Tämä keino soveltuu kuitenkin vain niille autisteille, joilla on kyky ymmärtää ilmeiden merkityksiä. (Schopler 1995, 163-164.)

3.4.3 Kiinnipito ja toimintaan pakottaminen

Kiinnipitäminen ja toimintaan fyysisesti pakottaminen on paljon opetustyönkenttää puhutteleva kysymys. Pakkokeinoja käytettäessä puututaan toisen ihmisen itsemääräämisoikeuteen. Väkivaltaisesti käyttäytyvä henkilö vaatii kuntoutuksessaan kuitenkin tehokkaita interventiomenetelmiä. Opetusministeriön (2000) mukaan tietyissä tapauksissa on mahdollista riistää ihmiseltä itsemääräämisoikeus. Suomessa pakkokeinoja varten on olemassa oma lainsäädäntö, joka sallii mm. opettajan puuttua fyysisellä voimalla tilanteeseen, jossa oppilas on vaaraksi itselleen tai ympäristölleen.

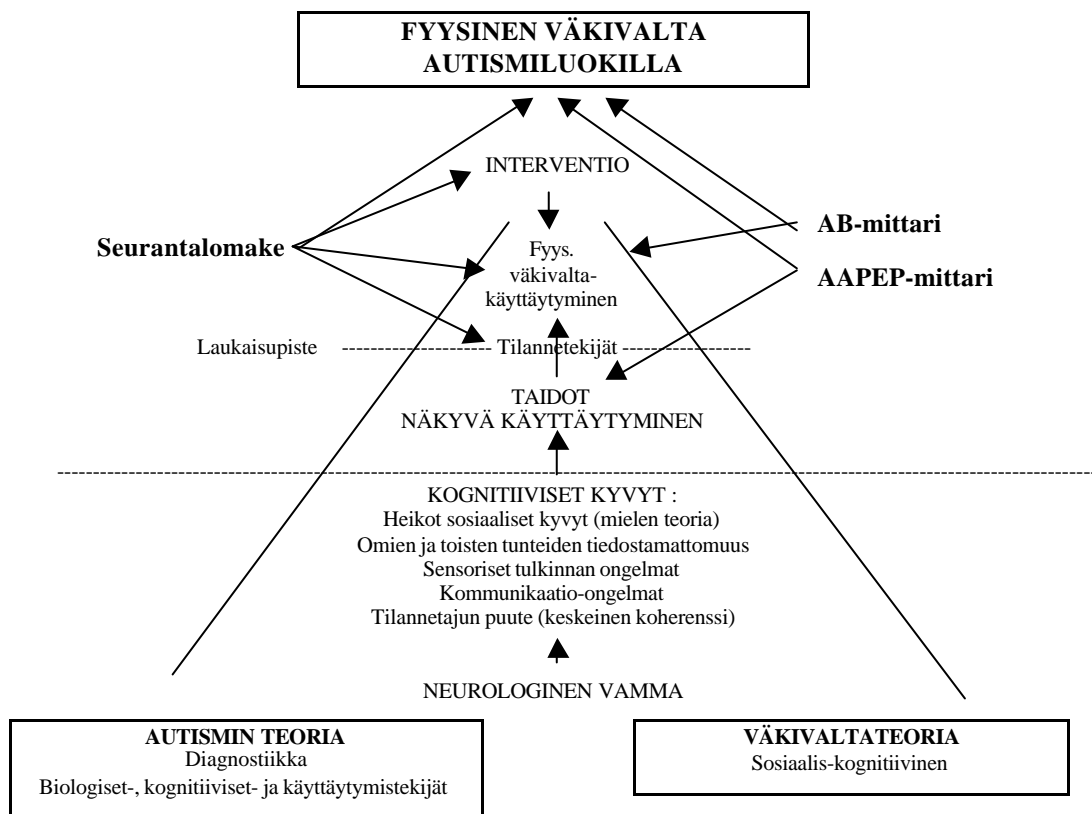
Suomen perustuslain mukaisiin kansalaisten perusoikeuksiin kuuluvat oikeus vapauteen, koskemattomuuteen ja turvallisuuteen. Nämä oikeudet koskevat luonnollisesti myös oppilaita. Koulutuksen järjestäjän on kyettävä takaamaan oppilaille turvallinen opiskeluympäristö. Oppilaat ja huoltajat voivat vedota perusopetuslakiin turvallisen opiskeluympäristön puolesta. (Opetusministeriö 2000.)

4 TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUSONGELMAT

Tähän tutkimukseen valittiin mukaan kaikkien Suomen autismiluokkien oppilaat. Vertailuryhminä käytettiin EHA1 ja EHA2 erityisopetusluokkien oppilaita. Oppilaiden fyysistä väkivaltaa koskeviin kyselylomakkeisiin vastasivat luokkien opettajat.

4.1 Tutkimusasetelma

Autismin ja fyysisen väkivaltateorian lisäksi tutkimuksen pääasiallisena teoreettisena viitekehysenä käytettiin soveltaen Schoplerin ongelmakäyttäytymistä kuvaavaa jäävuorimallia. Tutkimusaineiston kerääminen suoritettiin erilaisia osioita sisältäneellä kyselylomakkeella. Oppilastietoja selvitettiin taustatietokysymyksillä sekä taitoja mittaavalla AAPEP-mittarilla. Fyysistä väkivaltaa mitattiin AB-mittarilla ja seurantalomakkeella, joka mittasi myös väkivaltatilanteeseen liittyneitä interventiotapoja, tilannekontekstia ja oppilaan rauhoittumista.



4.2 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Suomen autismiluokilla ilmenevää oppilaiden fyysistä väkivaltakäyttäytymistä. Lisäksi tutkimuksessa on tarkasteltu erilaisten oppilastekijöiden yhteyttä fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen, fyysistä väkivaltaa edeltäviä tekijöitä sekä henkilökunnan ohjaustoimenpiteitä ja niiden vaikuttavuutta.

1. Millaista on tutkituilla oppilaille esiintynyt fyysinen väkivaltakäyttäytyminen?
 - 1.1 Millaisia muotoja fyysisellä väkivaltakäyttäytymisellä on?
 - 1.2 Kuinka usein fyysisiä väkivaltakäyttäytymistilanteita esiintyy?
2. Millaiset oppilastekijät ovat yhteydessä fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen?
 - 2.1 Miten oppilaan diagnoosi on yhteydessä tämän fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen?
 - 2.2 Millainen yhteys oppilaiden iällä on fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen?
 - 2.3 Millainen yhteys oppilaiden sukupuolella on fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen?
 - 2.4 Millainen yhteys oppilaiden kommunikaatiotaidoilla on fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen?
 - 2.5 Millainen taitoprofiili on yhteydessä oppilaiden fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen?
3. Miten luokkatoiminnot ja autismiluokan henkilökunnan toiminta ovat yhteydessä oppilaiden fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen?
 - 3.1 Millaisia ovat fyysistä väkivaltakäyttäytymistä edeltävät tilanteet?
 - 3.1.1 Millaiset (koulu)toiminnot edeltävät fyysistä väkivaltakäyttäytymistä?
 - 3.1.2 Millaiset vuorovaikutustilanteet edeltävät fyysistä väkivaltakäyttäytymistä?
 - 3.2 Miten interventiomuodot ovat yhteydessä autismiluokan oppilaiden fyysiseen väkivaltakäyttäytymisen muotoihin?
 - 3.2.1 Millainen yhteys oppilastekijöillä on interventiomuotoihin ja intervention vaikuttavuuteen?

5 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkimus suoritettiin pääosin survey-tyyppisenä kyselyinä. Strukturoitujen kysymysten lisäksi oli muutamia avovastauskysymyksiä. Menetelmävalinta perustui tutkittujen koehenkilöiden suureen määrään ja haetun tiedon laatuun. Tutkimuksen kohteena oli kaikki Suomen autismiluokat. Oppilaiden tietosuojan turvaamisen takia kerätyn aineiston täytyi olla ryhmiteltävissä erilaisten oppilastietojen pohjalta. Erityisluokkien oppilaiden tutkimisessa on omat erityispiirteensä. Tässä tutkimuksessa oppilaita koskevaan kyselyyn vastasivat heidän opettajansa.

5.1 Erityisryhmien testauksen erityispiirteet

Oppilaskohtaisia häiriötekijöitä ovat Burns'n mukaan sisäiset tekijät (esim. alhainen vireystaso) ja ulkoiset tekijät, sisältäen oppilaan sensorisen ja motorisen toiminnan ongelmat (esim. stereotyyppinen käyttäytyminen) (Burns 1990, 789-790).

Testaajakohtaisia häiriötekijöitä voi olla puutteellinen tietämys testin tekemiseen vaadittavalta erityisosaamisen alueelta (Burns 1990, 790). Esimerkkejä voivat olla vääränlaisten tulkintojen tekeminen ja tehtävien helpottaminen vihjeiden avulla. Tutkimuksessa on huomioitava, jos tulokset eivät ole testattuja tuloksia, vaan opettajien näkemyksiä pidemmältä tarkkailuajaväliltä. Samat oppilaat voisivat saada eri opettajilla erilaisen arvioinnin. Jokin oppilas voisi esimerkiksi olla heikkotasoisin ja väkivaltaisain luokassa A mutta saattaa olla luokassa B keskitasoa.

Erilaisten oppilaan arviointiin tarkoitettujen mittarien käytön tavoitteena syvästi ja keskiasteisesti kehitysvammaisilla voi olla diagnosointi, dokumentointi ja edistyminen sekä ohjelman laadinta. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi käytetään kolmea tutkimuksellista strategiaa. Näitä ovat psykometrinen testaus, käyttäytymistestaus ja laadullis-kehityksellinen testaus. (Burns 1990, 791)

Psykometrisillä testeillä mitataan toimintakykyä. Sen avulla on mahdollista osoittaa määrällisesti toimintakykyä ja verrata näitä tuloksia normeihin tai standardeihin. Laajat testipatterit voidaan supistaa kokonaispisteiksi tai sektoreittain. On

huomioitava kuitenkin se, että tämä tekee tiedon helpommin hallittavaksi mutta samalla paljon epätarkemmaksi. Perinteisillä testipattereilla kuten esimerkiksi Bayleyn testillä (Scales of Infant Development) on saatu kehitysvammaisten testaamisessa jo muutoinkin latteita tuloksia. Se ei kykene erottelemaan marginaaliryhmien sisäistä vaihtelua. (Burns 1990, 791.)

Käyttäytymisen testaamisessa on mahdollisuus jaotella ihmisiä erilaisiin kategorioihin (ryhmiin). Näitä testejä voidaan suorittaa esikouluikäisistä aina murrosikäisiin saakka. Testin instrumentteja on kuvailtu kuvaileviksi, sillä niiden tavoitteena on löytää yleisiä vahvuuksia ja heikkouksia. Käyttäytymistestit suoritetaan observoimalla luonnollisessa tilanteessa. Niiden tehtäviä ovat esimerkiksi ennusteen luominen tietyille käyttäytymispiirteelle tietyissä tilanteissa ja kartoittaa oppilaiden resursseja. (Burns 1990, 793-794, 797.)

Laadullis-kehityksellinen testaus keskittyy kehityksen luonteen ja sen hetkisen olotilan analysointiin. Tarkoituksena ei ole tehdä vertailuja muihin ryhmiin, normeihin tai standardeihin. Tavoitteena on löytää yksilöllisiä piirteitä kognitiivisten rakenteiden kehittymisen ja toiminnan tasoon. (Burns 1990, 793-794.)

5.2 Kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukko muodostui autismi- ja harjaantumisopetusluokkien oppilaista. Autismiluokista ei ollut olemassa valmiita listoja vaan ne kerättiin yhteistyössä alan ammattilaisten kanssa. Kyselylomakkeet lähetettiin Suomen kaikkiin autismiluokkiin. Mukana oli ala- ja yläasteen luokkia.

Autismiluokkia oli keväällä 2001 yhteensä 40. Niiden oppilasmäärästä ei ollut tarkkaa tietoa. Luokilla oli ennakkotiedustelujen perusteella neljästä kahdeksaan oppilasta. Jokaiseen luokkaan lähetettiin kuitenkin varmuuden vuoksi kymmenen lomaketta. Alustavien laskelmien mukaan oppilaita oli arviolta 240.

Harjaantumislukien oppilaat toimivat tutkimuksessa vertailuryhmänä. Näistä oppilaista tehtiin ryväotanta. Viidelle EHA1- ja viidelle EHA2-luokan opettajalle

lähetettiin kyselylomakkeet. EHA1-luokan oppilaita arvioitiin kohdeluokilla olevan noin 40 ja EHA2-luokan oppilaita 30. Ryväsotos kohdistui sellaisiin luokkiin, joissa ei ollut autisteja tai heitä oli todella vähän. Tällä menettelytavalla haluttiin varmistaa tutkimusasetelman erottelevuutta. Erityisopetuksen järjestämistä koskevat ratkaisut vaihtelevat kuntakohtaisesti. Joissakin kunnissa autisteille ei ole järjestetty ollenkaan erillistä opetusta vaan he ovat integroituina EHA1- tai EHA2-luokilla.

5.3 Kyselylomake

Kyselylomake (liitteet 3 ja 4) oli viisiosainen. Ensimmäisessä osiossa kysyttiin oppilaan perustietoja. Toinen osio mittasi fyysistä väkivaltakäyttäytymistä AB-asteikolla. Kolmannessa osiossa mitattiin oppilaiden erilaisia taitoja AAPEP-mittarilla. Neljännessä osiossa seurattiin oppilaan fyysistä väkivaltakäyttäytymistä viikkoseurantalomakkeella. Viidennessä osiossa opettajilta kysyttiin luokan ominaisuuksia ja opettajien käyttämiä ohjaustapoja fyysisissä väkivaltatilanteissa.

Autismi- ja harjaantumislukille lähetetyt kyselylomakkeet poikkesivat hieman toisistaan. Näihin muutoksiin päädyttiin siksi, että vastaukset autismiluokilta oli saatu jo ennen harjaantumislukille postittamista. Autismiluokkien vastauksissa oli selviä puutteita. Tämän johdosta kyselylomakkeen viidettä osiota lyhennettiin. Toinen muutos koski neljättä osiota. Tämä oli lyhennetty viikon seurannasta yhden päivän seurannaksi, koska se oli riittävä seurantajakso vertailuryhmälle.

Tutkimuksessa käytetyt mittarit olivat APAn AB-asteikko ja Schoplerin AAPEP-asteikko. Käyttäytymisen seurantalomake oli autismikuntoutuksessa käytettävän lomakkeen kaltainen. Oppilaiden perustietolomake ja luokan taustatietolomake tehtiin ainoastaan tätä tutkimusta varten. Mittareita muokattiin kyselyyn sopivaan muotoon. Tämä tarkoitti osioiden vähentämistä ja vastaamisen helpottamiseksi tehtyjä muotoiluja.

5.3.1 Oppilaan perustietolomake

Oppilaan perustietoja (liite 3) koskevat kysymykset esitettiin ensimmäiseksi. Aloittamalla helpoilla, mutta myös tärkeillä taustatietokysymyksillä pystyttiin vastaajia eli opettajia motivoimaan vastaamaan. Taustatiedoista kysyttiin oppilaan ikä, sukupuoli, diagnoosi, kommunikaatiomuoto ja sanavaraston laajuus.

Lomakkeessa kysyttiin vaihtoehtoisesti oppilaiden nimiä tai nimikoodia (peitenimi). Nimikoodin tarkoituksena oli tarjota mahdollisuus oppilaiden tietosuojan säilyttämiseen. Nimikoodi oli tarpeellinen lomakkeiden keskinäisten sekaannusten välttämiseksi. Oppilaiden ikää kysyttiin väkivallan muotojen ja ikäsidonnaisuuden yhteyksien löytämiseksi. Myös taitotason kannalta iän tietämisellä oli merkitystä.

Oppilaiden sukupuolta kysyttiin muiden muassa siksi, että aiemmissa tutkimuksissa oli esiintynyt ristiriitaisia tuloksia sukupuolen yhteydestä fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen. Myös oppilaiden diagnoosin kysyminen oli tärkeää oppilasjaottelun aikaansaamiseksi, sekä diagnoosin ja fyysisen väkivaltakäyttäytymisen yhteyksien selvittämiseksi.

Sosiaalisissa tilanteissa selviytyminen vaatii toimivia ekspressiivisen (tuottava) kommunikaatiomuotoja ja laajaa aktiivista sanavarastoa (puhe, kuvat, esineet, viittomat). Ongelmat näillä taitoalueilla ovat olleet yhteydessä fyysisen väkivaltakäyttäytymisen lisääntymiseen. Tästä syystä kysyttiin oppilaiden pääasiallista ekspressiivistä kommunikaatiomuotoa ja sanavaraston laajuutta.

5.3.2 AB-asteikko

AB-asteikko (liite 3) on käyttäytymistestauksen perinteeseen kuuluva mittari. Se on suunniteltu kehitysvammaisten ja emotionaalisesti häiriintyneiden adaptiivisen käyttäytymisen arviointiin. Adaptiivisen käyttäytymisen mittaamiseen kuuluvat henkilökohtaisen itsenäisyyden ja sosiaalisen vastuullisuuden osa-alueet. Mittari on kaksiosainen. Ensimmäinen osa mittaa henkilökohtaisen itsenäisyyden ja sosiaalisen vastuullisuuden tasoa. Toinen osa mittaa ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemistä. Lisäksi toisen osan kysymyksillä selvitetään mahdollista lääkityksen käyttöä. Nämä osat jakautuvat tarkempiin osa-alueisiin ja näistä vielä tarkempiin osioihin. AB-asteikon II osa jakaantuu 14:ään osa-alueeseen ja edelleen 44:ään kysymykseen. (Saloviita & Tuisku 1988, 3,16.)

AB-asteikkoa on käytetty laajasti kehitysvammaisten adaptiivista käyttäytymistä koskevissa tutkimuksissa. Kehitysvammaliiton julkaisema suomenkielinen versio pohjautuu Amerikan Psykiatrisen Liiton AB-asteikkoon (Adaptive behavior rating scale).

Tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä alueita ovat toisen osion ensimmäinen ja kymmenes osa-alue. Nämä osa-alueet mittaavat oppilaan väkivaltaista ja tuhoavaa käyttäytymistä, sekä itsensä vahingoittamista. Osa-alueiden kysymyksissä 1-12 mitataan fyysistä väkivaltakäyttäytymistä. Kysymyksissä 13-19 kysytään omaisuuden turmelusta. Omaisuuden turmelua mittaavasta osiosta poistettiin turhina alkuperäiseen kyselyyn kuuluneet kysymykset, joissa kysytään kenen omaisuutta väkivallan kohteena oleva esine on. Kysymyksissä 20-23 kysytään oppilaan raivokohtauksista. Kysymyksissä 24-33 kysytään itsensä vahingoittamisesta. (Nihira ym. 1990, 12; Saloviita 1988, 16.)

AB-asteikko sisältää strukturoituja kysymyksiä. Niissä annetaan kaksi vastausvaihtoehtoa. ”Satunnaisesti” tarkoittaa, että käyttäytyminen esiintyy toisinaan tai silloin tällöin. ”Säännöllisesti” tarkoittaa, että käyttäytyminen esiintyy melko usein tai tavanomaisesti. (Nihira ym. 1990, 12.) Jos käyttäytymismuotoa ei ilmene, jätetään vastauskohta tyhjäksi. Luotettavuuden lisäämiseksi on annettu vaihtoehto "ei mitään yllämainituista".

Saloviita kritikoii asteikon puutteita käytöshäiriöiden vakavuuden tarkastelussa. Asteikon pisteyttämisessä ei huomioida vakavampien käyttäytymismuotojen vaatimia painokertoimia. (Saloviita 55/1989, 25.) Tämän lisäksi saloviita on raportoinut mittarin ominaisuuksiin liittyviä ongelmia (liite 7). Esimerkiksi AB-asteikon ei-toivottua käyttäytymistä mittaava II-osio on heikko erottelukyvyltään varsinkin lievästi kehitysvammaisten sisäisen vaihtelun osoittajana. (Saloviita 1988, 3.)

5.3.3 AAPEP

PEP -testin avulla arvioidaan autististen ja muiden kommunikaatiohäiriöisten toiminnallisia taitoja erilaisissa tilanteissa. PEP-testistä on julkaistu suomessa kaksi eri versiota. Toinen on suunnattu lasten arviointiin (PEP-R) ja toinen nuoruus- ja aikuisikäisiä varten (AAPEP). Tässä tutkimuksessa käytettiin soveltaen AAPEP -testiä, sillä valittu tutkimusjoukko luokitui nuorille suunnatun testin piiriin. (Mesibow ym. 1997.)

AAPEP-testi jakautuu kolmeen erilliseen arvioinnin näkökulmaan. Näistä käytettiin suoran havainnoinnin asteikkoa. (Mesibow ym. 1997.) Asteikon kysymykset ovat kuudelta taitoja mitattavalta toiminta-alueelta.

Taitoja mittaavia toiminta-alueita ovat

- työtaidot (kysymys 34)
- omatoimisuustaidot (35)
- vapaa-ajan taidot (36)
- työkäyttäytymistaidot (37)
- kommunikaatiotaidot (38, 40)
- vuorovaikutustaidot (39).

AAPEP-testi kuuluu psykometriseen tutkimusperinteeseen. Näin ollen myös käytetty suoran havainnoinnin asteikko on suunniteltu testaamaan toiminnallisia taitoja siten, että testattavan on esitettävä osaamistaitonsa testaustilanteessa. Tässä tutkimuksessa taitojen olemassaolon todentajaksi käytettiin opettajan kokemuksia ja niistä raportointia.

Kysymyksiin vastaaminen suoritettiin siten, että "+" merkinnät ilmensivät oppilaan osaavan kysytyn asian, merkki "+/-" ilmentää oppilaan taitojen orastavan (oppilaalla näyttäisi olevan valmiuksia asian oppimiseen). Merkki "-" ilmentää oppilaan osaamattomuutta.

5.3.4 Käyttäytymisen seurantalomake

Käyttäytymisen seurantalomake on oppilaiden väkivaltakäyttäytymisen ja siihen liittyvien osatekijöiden raportoinnin työkalu. Seurantalomake on pitkään käytännön työssä palvellut käyttäytymisen ohjauksen apuväline, jonka muotoutumiseen ovat vaikuttaneet käyttäjien tarpeet. Lomakkeen käyttö pohjautuu laadullis-kehitykselliseen testausperinteeseen. Seurannan päämääränä on löytää yksilötyypillisiä käyttäytymisen piirteitä ja pyrkiä tekemään kehitystyötä näiden havaintojen pohjalta. Kehityksen kohteena ovat usein olleet esimerkiksi interventiomenetelmien käyttö ja vaikutukset. Näitä voidaan tarkastella ja analysoida pilkkomalla seurannan aikaiset käyttäytymisen vaiheet osissa paperille.

Tutkimuksessa käytetty käyttäytymisen seurantalomake on muokkautunut alunperin Tero Timosen (1985, 46-47) ongelmakäyttäytymisen kontingenssin (asiayhteyteen liittyvän sattumanvaraisuuden) tarkastelun lomakkeesta I. Tätä lomaketta oli käytetty laitoshoidossa olevien kehitysvammaisten käyttäytymisen seurannassa.

Tarkasteltavan nimi: _____ Tietojen kirjaaja: _____
 Syntymäaika: _____ Käyttäytyminen: _____
 Organisaatio: _____
 Tietojen kirjaamisen pvm. _____

Pvm./klo	edeltävät tekijät	käyttäytyminen	voimakkuus	seuraukset	kommentteja
	A	R	S	C	

KUVIO 4. Ongelmakäyttäytymisen kontingenssin tarkastelun kaavake I

Kuvion mukainen seurantalomake johdatti Nuorten autistien Kuntoutusprojektilla käytettyyn edellisen pohjalta luotuun kuntoutusympäristöön soveltuvaan käyttäytymisen seurantalomakkeeseen (1996). Muutoksena aiempaan lomakkeeseen käyttäytymisen voimakkuuden määrittely vaihdettiin vaikeudestaan johtuen käyttäytymisen ajallisen keston määrittelyksi. Aiemmassa versiossa voimakkuus oli kattanut ajallisen keston, ajankohdan, frekvenssin, reaktionopeuden tietyssä olosuhteessa ja intensiteetin numeerisen arvioinnin.

Opiskelijan nimi: _____ Pvm. _____

PVM	KLO	EDELTVÄT TEKJÄT	KÄYTTÄYTYMINEN	KESTO	MITÄ SEURASI?	ARVIOIJA

KUVIO 5. Nuorten autistien kuntoutusprojektin käyttäytymisen seurantalomake

Kuntoutusprojektilla käytössä ollut lomakepohja ei soveltunut suoraan tähän tutkimukseen. Kysymystä ”Mitä seurasi” haluttiin tarkemmaksi henkilökunnan ohjauksellisten toimenpiteiden selvittämiseksi. Näin ollen lomakkeeseen lisättiin kysymys ”Kuinka ohjattiin”. Lisäksi sama kysymys tarkennettiin käsittämään vain fyysisen väkivaltatilanteen välittömiin toimiin liittyvän ajanjakson. Lomakkeesta poistettiin arvioitsijan nimeämiskohta merkityksettömänä.

PVM KLO	EDELTVÄ TILANNE	KÄYTTÄYTY- MINEN	KESTO	KUINKA HENKILÖKUNTA OHJASI?	MITEN OPPILAS KÄYTTÄYTYI HETI TILANTEEN JÄLKEEN?

KUVIO 6. Autismiluokkien oppilaiden käyttäytymisen seurantalomake

5.3.5 Opettajatietolomake

Kyselylomakkeessa oli mukana avovastausmuotoinen opettajatieto-osa (liite 4). Siinä kysyttiin tietoja luokassa toimivan henkilökunnan määrästä ja koostumuksesta. Opetustiloihin liittyen kysyttiin opetus- ja taukotilojen kokoa.

Lisäksi kysyttiin opettajan koulukuntaa ja fyysisiin väkivaltilanteisiin liittyviä pääasiallisia ohjausmenetelmiä, sekä perusteita näiden käytölle. Täydentävää ja syventävää tietoa kysyttiin myös pääasiallisista väkivaltaisen käyttäytymisen poistamiseen tai hallitsemiseen käytetyistä strategioista. Näillä avokysymyksillä pyrittiin saamaan laajemmin ja vapaamuotoisemmin tietoa opettajien suhtautumisesta oppilaidensa fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen.

Opettajien toimintaa selvitettiin myös kysymyksillä, joissa oli esitetty vakavuudeltaan erilaisia fyysisen väkivaltakäyttäytymisen muotoja (pureminen, raapiminen, tukistaminen, lyöminen, töniminen, sylkäisy, oman käden pureminen, kirjan repiminen). Opettajilta kysyttiin miten he toimisivat kulloisessakin tilanteessa. Kysymyksissä oli eritelty välittömät - ja jatkotoimenpiteet.

5.3 Aineiston keruu

Kyselylomake lähetettiin postitse. Mukana lähetettiin palautuskuori ja tutkijan saatekirje yhteystietoineen. Saatekirjeessä kerrottiin tutkimuksesta ja annettiin ohjeet vastaamiseen. Lisäksi mukaan laitettiin yksi malliksi täytetty lomake varmistamaan, että tehtävänanto ymmärrettiin yhtenevästi ja oikein. Tutkimuslupapyyntö (liite 2) lähetettiin vain niihin luokkiin, jotka sitä pyysivät.

Lomake lähetettiin kaikkien Suomen 40:n autismiluokkien opettajille. Lisäksi se lähetettiin viiteen EHA1-luokkaan ja viiteen EHA2-luokkaan, joiden oppilaat muodostivat kaksi vertailuryhmää. EHA-luokat valittiin sellaiselta paikkakunnalta, jossa järjestetään erillistä autismiopetusta. Täten pyrittiin varmistamaan, ettei vertailuryhmissä olisi mukana autistisia oppilaita.

Autismiluokkien lomakkeet postitettiin huhtikuussa 2001. Vastausaikaa annettiin kevätlukukauden loppuun eli toukokuuhun 2001. EHA -luokkien lomakkeet postitettiin lokakuussa 2001 ja vastausaikaa annettiin neljä viikkoa. Tämä lähetysten ajallinen ero selittyy vasta tutkimuksen edetessä havaitusta tarpeesta ottaa mukaan kehitysvammaisia oppilaita vertailuryhmiksi.

Kyselylomakkeiden palautusprosentti autismi- luokkien osalta oli 43% eli 17/40. Harjaantumislukien osalta 60% eli 6/10. Oppilaskohtaisia vastauksia koskevia palautusprosentteja ei voitu laskea, sillä oppilaiden kokonaismäärä ei ollut tiedossa. Vastausten perusteella autismiluokkien opetus- ja taukotilojen koko oli muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta 50-70 neliötä. Oppilaiden keskiarvomäärä oli 5,8 oppilasta/luokka. Henkilökunnan keskiarvomäärä oli yksi opettaja ja neljä avustajaa, eli yhteensä viisi/luokka.

Opettajat olivat täyttäneet kyselyt AB-asteikon, AAPEP-asteikon ja käyttäytymisen seurantalomakkeen osalta kattavasti. Oppilastietolomake oli täytetty kohtalaisesti. Luokan taustatietoja selvittäneen lomakkeen osuus palautetuista kyselyistä oli vain 9/40 eli 23 %. Taustatietolomakkeen alhaisesta palautusprosentista huolimatta sitä on tarkasteltu tutkimustuloksia täydentävänä tekijänä. Syynä alhaiseen palautusprosenttiin arveltiin olevan vaikeiksi ja työläiksi koetut avokysymykset.

Osa opettajista lähestyttiin kyselyn aikana puhelimitse kysymällä heiltä mahdollisia lomakkeiden täyttämiseen liittyvistä ongelmista. Tutkijan kanssa keskustelu saattoi toimia myös kannustajana vastaamiseen. Puheluista huolimatta luokan taustatietokysymysten vastaamattomuuden syy ei paljastunut. Niiden kautta paljastui kuitenkin opettajien kova kiire kevätlukukauden viimeisinä viikkoina. Toinen ajankohta olisi voinut nostaa palautusprosenttia korkeammaksi.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä etsittiin yhteyksiä oppilas- ja opettajatietojen sekä fyysisten väkivaltatilanteiden väleiltä. Oppilaita koskeva tieto saatiin AAPEP-asteikosta ja oppilastietolomakkeesta. Opettajien ohjauskeinoja koskeva tieto saatiin viikkoseurantalomakkeesta ja opettajatietolomakkeista. Fyysisiä väkivaltakäyttäytymistilanteita analysoitiin AB-asteikolla ja viikkoseurantalomakkeesta saatujen tietojen perusteella.

Tutkimuksessa oli huomioitu oppilaiden tietoturvan säilyminen. Tutkimuskyselyn mukana lähetetyssä saatteessa luvattiin käsitellä vastaukset siten, etteivät yksittäiset tapaukset erotu joukosta. Tällä varmistettiin oppilaiden tietosuojan säilyminen. Lisäksi saatteessa kerrottiin ettei luokkia tulla vertailemaan keskenään. Näin haluttiin varmistaa luokkien pysyminen anonyymeinä.

Tutkimusaineisto koodattiin SPSS-ohjelmaan. AB- ja AAPEP-asteikon, taustatiedoista iän ja sanavaraston laajuuden muuttuja-arvot olivat periaatteessa suhdeasteikollisia, sillä asteikon absoluuttinen nollapiste oli määriteltävissä. Ilmeni kuitenkin, että kaikki vastausvaihtoehdot eivät ole välimatkallisesti samassa suhteessa. Tämä oli huomattavissa kun tarkasteltiin vastausvaihtojen etäisyyttä nollapisteestä. Esimerkiksi AB-mittarin Vastaus ”usein” ei ole kaksi kertaa kauempana nollapisteestä kuin vastaus ”satunnaisesti”.

AB-asteikon käyttömanuaalin mukaan vastauksia pisteytetään siten, että ”satunnaisesta” toiminnasta saa yhden pisteen ja ”säännöllisestä” toiminnasta kaksi

pistettä. Tähän laskentatapaan päädyttiin myös tässä tutkimuksessa välimatkojen selvittämisessä havaituista puutteista huolimatta.

AAPEP-mittarin ongelmat olivat merkittävämpiä. Manuaalin mukaan ”+”, ”+/-” ja ”-” -pisteitä ei voida laskea yhteen. Tästä johtuen on tässä tutkimuksessa jouduttu latistamaan vastauksia siten, että vain ”+” merkinnöistä saa yhden pisteen, muut kohdat jäävät huomiotta. Poikkeuksen tästä perusteesta tekee faktorianalyysi, jossa tarkasteltiin AAPEP-mittarin soveltuvuutta erilaisten toiminnallisten taitojen mittaamiseen siten, että osatuista taidoista saa muuttuja-arvon kolme, orastavista taidoista arvon kaksi ja ei-osatuista taidoista arvon yksi.

Viikkoseurantalomakkeen muuttujista muodostui oma AB-asteikolle rinnakkainen käyttäytymisen arviointiaineisto. Muuttamalla seurannan eri osioiden vastaukset numeeriseen muotoon ja luokittelemalla ne, voitiin vastaukset syöttää SPSS-ohjelmaan. Näin nämäkin vastaukset saatiin muotoon, jossa niitä voitiin tarkastella suhteessa muihin tutkimuksen osioihin. Jokaiselle käyttäytymis- ja ohjausmuodolle, sekä niitä edeltäville tilannetekijöille, vuorovaikutustilanteelle ja oppilaan rauhoittumiselle annettiin numeerinen koodi.

Aineiston käsittelyssä on ensin tarkasteltu taustamuuttujien perusjakaumia, sekä mittareiden sisäistä vaihtelua reliabiliteettianalyysillä. Näitä laskelmia tarkastelemalla yhdessä teoriapohjan kanssa pääteltiin, mitkä taustamuuttujat antoivat aihetta tarkempaan käsittelyyn. Seuraavaksi muuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin error bar:ien avulla. Näin saatiin selville aineiston tarjoamia jatkoanalyysimahdollisuuksia. Aineiston pienestä koosta johtuen asetettiin luottamusväliksi melkein merkitsevä eli 95%:n luottamusväli.

Aineiston perusominaisuuksien tarkastelun jälkeen suoritettiin suhdeasteikollisista muuttujista regressioanalyysi. Sen avulla saatiin selville tarkasteltujen muuttujajakaumien yhteyksien suunta ja niiden merkityksellisyys, sekä hajontakuvio. Varianssianalyysiä käytettiin muodostettujen oppilasryhmien välisten erojen ja selitysosuuksien löytämiseen fyysiselle väkivaltaikäyttäytymiselle.

Faktorianalyysi suoritettiin AB- ja AAPEP-asteikolle. Se tehtiin eksploratiivisesti rotatoimalla vapaalla kulmalla. Faktorianalyysin tuloksia tarkasteltiin manuaalin mukaisiin luokituksiin AB-asteikon osalta. Eksploratiivisesta luonteesta huolimatta analyysin tulokset toimivat myös konfirmatorisena manuaalin mukaisen jaottelutavan tukijana.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimustuloksissa on raportoitu pääasiassa autismiluokilla tapahtunutta fyysistä väkivaltakäyttäytymistä ja siihen liittyviä oppilas- ja ohjaustekijöitä. EHA1- ja EHA2-luokan oppilaista kerätyt tiedot ovat ilmiön kuvaamisen ja ennen kaikkea mittasuhteiden määrittelyn vuoksi tärkeitä. Näiden luokkien oppilaita analysoidaan siis vain keskeisimmiltä osiltaan.

Aineiston tilastollinen käsittely aloitettiin tehden oppilaiden taustatiedoista erilaisia ryhmittelyjä. Näiden mukaisesti muuttujien yhteyksiä tarkasteltiin suhteessa fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen. Oppilaita ryhmiteltiin diagnoosin, ikäjakauman, sukupuolen, kommunikaatiotaitojen ja toiminnallisten taitojen (AAPEP) perusteella.

6.1 Oppilaiden tiedot

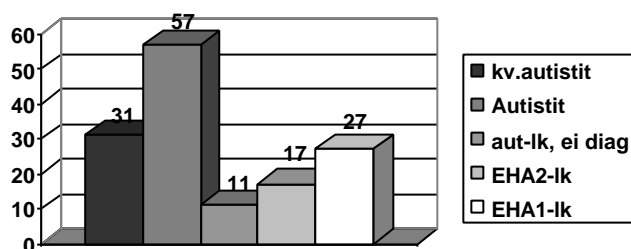
Tässä tutkimuksessa kohdejoukon kuvaus eli oppilaiden taustatiedot ovat tutkimustuloksia, sillä tämä on ensimmäinen koko Suomen autismiluokat kattava tutkimus. Oppilaiden taustatietojen tilastollinen kuvaaminen on siis jo sinällään arvokasta tietoa. Taustatietoja tarkastellaan oppilaiden diagnoosien, ikäjakauman, sukupuolen, kommunikaatiotaitojen ja toiminnallisten taitojen osalta.

6.1.1 Ryhmäjakauma

Tutkimuksessa mukana olleet oppilaat jaettiin neljään ryhmään, joista kaksi ensimmäistä oli autismiluokan oppilaita: autistit, kehitysvammaiset autistit, EHA1-

luokkalaiset ja EHA2-luokkalaiset. EHA1- ja EHA2-luokan oppilaita ei ole ryhmitelty tarkemmin diagnoosien perusteella. Taulukoiden ja kuvioiden teksti on tiivistetty siten, että kehitysvammaisista autisteista käytettiin lyhennystä "kv.autistit", EHA1- ja EHA2-luokkien oppilaista lyhenteitä EHA1-lk ja EHA2-lk.

Oppilasryhmistä laskettiin ensimmäiseksi frekvenssijakaumat, jotka on esitetty seuraavassa kuviossa. Kolmas pylväs (n=11) kuvaa autismiluokan oppilaita, joiden diagnoosi on vastauksissa jäänyt epäselväksi. Heidät on laskettu myöhemmissä vaiheissa mukaan silloin kun on tarkasteltu kaikkia autismiluokan oppilaita yhtenäisenä oppilasryhmänä.

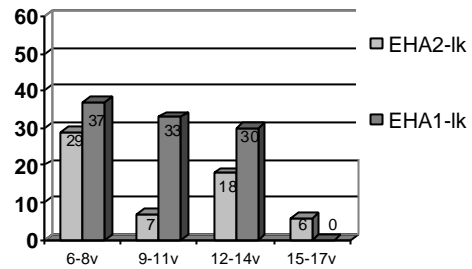
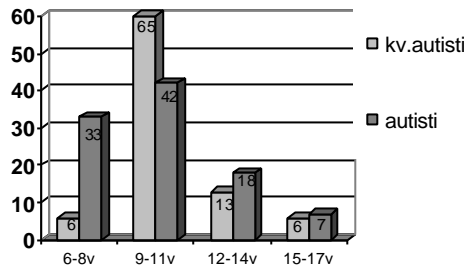


KUVIO 7. Oppilaiden frekvenssit eri oppilastyhmissä (n=143)

Kuvioista 8 voidaan huomata, että kehitysvammaisten autistien osuus poikkeaa voimakkaasti aiemman tutkimusteorian antamasta tiedosta, jonka mukaan noin 80 prosenttia autisteista on kehitysvammaisia. Esitetyn kuvion mukaisesti heitä on tämän tutkimuksen diagnoosin ilmoittaneista autismiluokkalaisista vain 35 %.

6.1.2 Ikäjakauma

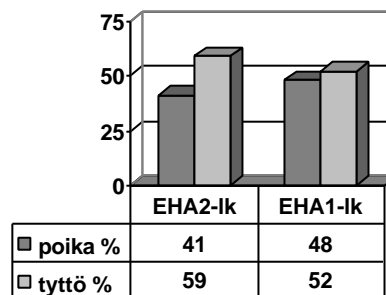
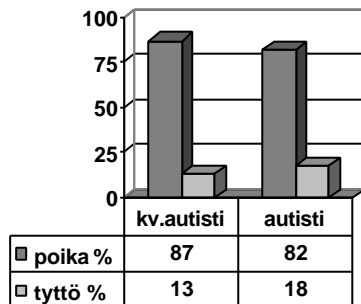
Tutkitut erityisoppilaat kuuluvat 11 vuoden mittaisen oppivelvollisuuden piiriin. Oppilaiden ikä on 6-17 -vuotiaisiin. Autistilasten opetus erillisissä luokissa on aloitettu 1990 -luvulla. Silloin mukaan otettiin lähinnä juuri koulunsa aloittavia lapsia. Tästä johtuen ikärakenne on vinoutunut siten, että yläaste -ikäisiä oppilaita on vähän.



KUVIO 8 ja KUVIO 9. Oppilaiden ryhmäkohtaiset ikäjakaumat prosentteina

6.1.3 Sukupuolirakenne

Autistien sukupuolijakauma oli aiempien tutkimusten suuntainen. Poikien osuus oli yli 80 prosenttia oppilasmäärästä. Vertailuryhmissä EHA1 ja EHA2 sukupuolijakauma oli tasaisempi. EHA2-luokalla oli jonkin verran enemmän tyttöjä, mutta pienestä otoskoosta johtuen sillä ei ole merkityksellisyyttä.

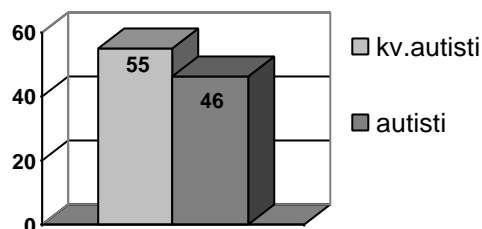


KUVIO 10 ja KUVIO 11. Oppilaiden ryhmäkohtaiset sukupuolijakaumat prosentteina

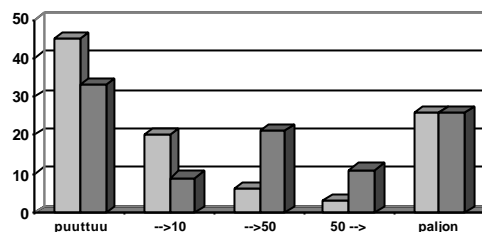
6.1.4 Kommunikaatio

Oppilaiden kommunikaatiotaitoja on arvioitu vain autismiluokkalaisten osalta. Teorian (tulivuorimalli) mukaan oppilaiden käyttäytymisessä ilmenevän fyysisen väkivallan taustalla voisivat vaikuttaa puutteelliset kommunikaatiotaidot. Puheen käyttö pääasiallisena kommunikaatiomuotona oli aiempaan teoriatietoon verrattuna todella runsasta. Vain noin puolet autisteista oppii puhumaan ja niillä jotka oppivat,

on monenlaisia kommunikaatioon liittyviä puutteita. Kommunikaation muotoja tarkasteltaessa on syytä huomata, että (kuviossa 12) puheen rinnalla on käytetty muitakin kommunikaatiomuotoja.



KUVIO 12. Puhe pääasiallisena kommunikaatiomuotona prosenttijakaumana



KUVIO 13. Sanavaraston laajuus prosenttijakaumana

Sanavaraston laajuutta tarkastellessa on syytä huomata, että kuviossa 13 on huomioitu oppilaiden käyttämät kuvat, esineet, viittomat ja puhutut sanat yhdenvertaisina. Sanavaraston laajuuden numeerinen määrittely oli kyselyn vastaajille vaikeaa. Yli kolmasosa oppilaista ei oltu arvioitu lainkaan. Toisaalta epämääräinen vastaus ”paljon”, ei anna aihetta jatkoanalyysiin. Kommunikaatiossa käytetyt viittomat, kuvat ja esineet on tässä tutkimuksessa rinnastettu sanottuihin sanoihin kun tarkastellaan sanavaraston laajuutta.

6.1.5 Toiminnalliset taidot

Älyllisen ja toiminnallisen kehitysvammaisuuden mittaaminen tapahtuu eri tavoin. Diagnoosista on mahdollista saada suuntaa antavaa informaatiota, mutta käyttämällä toiminnallisten taitojen mittaria saadaan selville oppilaan toiminnallisen kehityksen taso. Siten AAPEP-mittarista saatuja tuloksia voitiin käyttää oppilaiden diagnooseista saadun tiedon täydentäjänä.

Reliabiliteettitesti (liite 10) osoitti kaikkien väittäminen soveltuvan hyvin mittariin, sillä ne mittaavat keskenään samaa asiaa. Tämän jälkeen tehtiin faktorianalyysi (liite 9). Se osoitti ”akateemisten taitojen” erottuvan omaksi faktorikseen. Muuttujien määrästä johtuen faktorin ”F2” ominaisarvo jäi alle yhden. Tämä ylifaktorointi

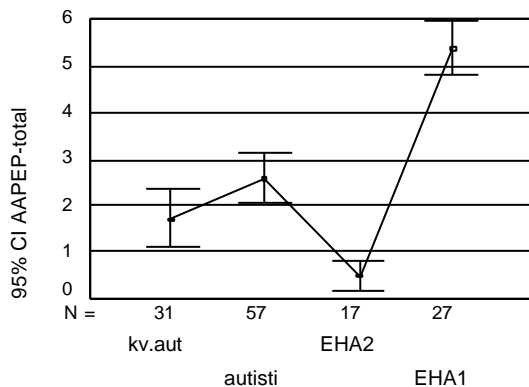
osoittautui kuitenkin hyväksi, sillä Goodness of fit- ja Jöreskogin testi osoittivat analyysin sopivuutta kysymysten ryhmittelyyn.

TAULUKKO 1. Toiminnallisten taitojen (AAPEP) faktorointi ja selitysosuudet

Faktori	1	2	
Varianssi %	55,6	12,2	
<hr/>			
käyttäytyminen ryhmässä	,894		→ F1=Sosiaaliset taidot
omaisuuden, sääntöjen ja ohjeiden kunnioittaminen	,676		
ruokailutavat	,601		
vapaa-ajan käyttö	,582		
perustarpeiden ilmaiseminen	,430		
<hr/>			
oman nimen kirjoittaminen (ei FCT)		-,972	→ F2=Akateemiset taidot
lajittelutaito		-,665	
<hr/>			

Ensimmäinen faktori sisältää pääosin sosiaalisin käyttäytymistapoihin liittyviä muuttujia. Toiseen faktoriin latautuu akateemisia taitoja (huom. oppilaiden yleinen taitotaso). Faktorointi suoritettiin rotatoimalla ”maximum likelihood” –metodilla. Faktoreiden keskinäinen korrelaatio oli negatiivinen ja voimakas $-.688$. Faktorianalyysi soveltui hyvin AAPEP mittarin muuttujien ryhmittelyyn.

Faktorianalyysin lisäksi kysymyksiä tarkasteltiin summakeskiarvoilla, kun oli tarpeen säilyttää kaikki mittarin kysymykset analyyseissa. Mittarin pisteissä oli huomioitu vain osatut taidot. AAPEP:ssä oli seitsemän kysymystä, joten maksimipistemäärä oli 7 ja minimi 0 pistettä.

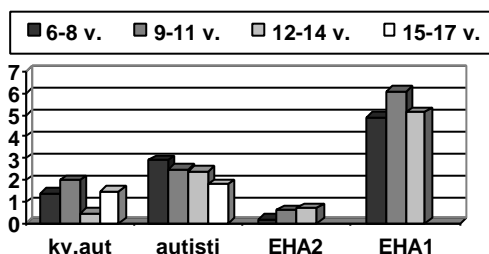


KUVIO 14. Oppilasryhmien toiminnalliset taidot (AAPEP)

Huom. minimi 0 ja maksimi 7

Oppilaiden taitoprofiilien erot oli selkeästi huomattavissa. Älyllisesti kehitysvammaisten autistien pistemäärät olivat kaikilla mitatuilla osaamistaitojen osa-alueilla (liite 8) heikompia kuin niillä autisteilla, joilla ei ollut kehitysvammaa. EHA1:en oppilaat suoriutuvat kaikilla toimintojen alueilla muita paremmin. EHA 2:en oppilaat suoriutuivat tehtävistä keskimäärin autismiluokkalaisia heikommin. Poikkeuksen teki ryhmäkäyttämisen taitoalue. Siinä EHA2–luokan oppilaat olivat kehitysvammaisia autisteja taitavampia.

Autismiluokkien oppilaiden vahvuuksia olivat lajittelu- ja oman nimen kirjoittamistaito. Nämä voidaan luokitella kuuluviksi erityisopetuksen alkeellisiin akateemisiin taitoihin. Autismiluokkien oppilaiden alimmat toiminnallisia taitoja käsittävät pistemäärät ilmenivät vapaa-ajan, sääntöjen noudattamisen ja ryhmäkäyttämisen alueella. Autismiluokkalaisten kommunikaatiopisteet olivat yllättävän korkeat. Toisaalta vastavuoroisen ja spontaanin kommunikaation mittaaminen olisi voinut tuoda erilaisen tuloksen.



KUVIO 15. Iän yhteys toiminnallisten taitojen (AAPEP) yhteispisteisiin

Huom. minimi 0 ja maksimi 7

Tämä kuvio osoitti ettei autistien iällä ole selkeää yhteyttä AAPEP-pisteisiin. EHA 2-luokkalaisten yhteys oli huomattavissa ja se oli ennako-oletusten suuntainen. EHA1- ja EHA2-luokkalaisten osalta akateemisissa taidoissa pisteiden erottelevuus oli hyvin heikko. Mittari soveltui tuloksista päätellen paremmin autismiluokan oppilaiden mittaamiseen.

6.2 Fyysinen väkivaltakäyttäytyminen

Fyysistä väkivaltakäyttäytymistä mitattiin AB-mittarin kysymyksillä (liite 3). Ensimmäisen osa-alueen mukainen fyysinen väkivalta toisia kohtaan on APAn mukaan kaikkein vakavin fyysisen väkivallan muoto. Kolmannen osion mukainen itseen kohdistuva väkivalta on myös erittäin vakavaksi luettavaa. Vähemmän vakavana voidaan pitää toisen osion esineisiin kohdistuvaa väkivaltaa. Neljännessä osiossa olevat kysymykset mittaavat raivoavaa käyttäytymistä, joista ei aiheudu fyysistä vahinkoa.

Tutkimusvastausten tarkasteluvaiheessa havaittiin AB-mittarissa muutamia kysymyksiä, joihin oli vastattu vain yksittäisen oppilaan kohdalla tai ei lainkaan. Nämä kohdat jätettiin pois kaikista analyyseistä. Pois jääneitä olivat AB-mittarin kysymykset 16, 17, 18, 30, 33.

Reliabiliteettianalyysi osoitti AB-mittarin kysymyksen 29 (tuhrii) korreloivan heikosti mittarin toisten kysymysten kanssa. Kysymys todettiin tarpeettomaksi myös siksi, että sen soveltuvuus mittaamaan fyysistä väkivaltaa todettiin kyseenalaiseksi.

Edellä mainittujen poistojen jälkeen mittarissa oli 27 kysymystä, joka oli edelleen liikaa selkeän tulosten analyysin tekemiselle. Tulosten analysoinnin helpottamiseksi kysymykset ryhmiteltiin tekemällä faktorianalyysi. Faktorianalyysissa poistettiin edellisen lisäksi kaksi muuta osiota. Nämäkään eivät tukeneet tarpeeksi fyysisen väkivallan teoria-aineistoa. Näitä olivat väittämät "uhkaa väkivallalla" ja "vahingoittaa eläimiä". Eläimet eivät yleensä liity kouluun ja uhkaaminen ei ole varsinaista fyysistä väkivaltaa.

Faktorianalyysissa (liite 9) päädyttiin kolmen faktorin ratkaisuun. Ominaisarvojen (Eigenvalues) erottuvuutta oli viidellä faktorilla. Fyysisen väkivallan teorian mukaan oli kuitenkin perusteltua valita kolmen faktorin ratkaisu. Faktorianalyysi toteutettiin Oblimin kulmarotatoinnilla ja "Maximum Likelihood" -metodilla selkeimmän ryhmittelymallin saavuttamiseksi.

TAULUKKO 2. Fyysisen väkivaltakäyttämismittarin (AB) faktorointi

Faktori	1	2	3
Varianssi %	21,8	9,4	8,4

puree tai haavoittaa itseään	,753		
lyö päätään/kehonosia esineisiin	,564		

 → VV.F1= Itseä

aiheuttaa epäsuor. vahinkoa toiselle	-,680		
vetää toisia tukasta, korvista jne.	-,613		
heittelee muita esineillä	-,503		
tönii, raapii tai nipistää toisia	-,488		

 → VV.F2= Toista

työntää esineitä suuhun yms.		,693	
käsittelee liian kovakour. huonekaluja		,556	
repii tai pureskelee vaatteita		,424	
turmelee omaisuutta muuten, miten		,408	

 → VV.F3=Esineitä

Ensimmäinen faktori kuvaa omaan kehoon kohdistuvaa vahingoittamista. Toinen faktori kuvaa toisiin kohdistuvaa fyysistä väkivaltaa ja kolmas faktori esineisiin kohdistuvaa fyysistä väkivaltaa. Kysymys "työntää esineitä korviinsa, silmiinsä, nenään ja suuhun" on alunperin mittarin manuaalin mukaan sisällytetty itsensä vahingoittamisen osioon. Tässä tutkimuksessa se korreloi voimakkaasti esineisiin kohdistuvien mittarikohtien kanssa. Yksi mahdollinen selitys on se, että suuri osa esineistä on laitettu suuhun. Tällöin kysymyksessä on ollut esineiden pureskelu, ei niinkään nieleminen joka lukeutuisi itsensä vahingoittamiseksi (faktori 1).

Muodostunut kolmen faktorin malli ei soveltunut "Goodness-of-fit" testin mukaan kovinkaan hyvin aineiston ryhmittelyyn. Useamman kuin kolmen faktorin malli olisi parantanut Goodness-of-fit -testin tulosta. Jöreskogin testi antoi arvoksi kaksi, joten sen perusteella faktorointi oli onnistunut. Faktoreiden väliset korrelaatiot olivat "suhteellisen pieniä". Ensimmäisen ja toisen faktorin korrelaatio oli -,222 ja ensimmäisen ja kolmannen -,255. Toisen ja kolmannen faktorin välinen korrelaatio oli -,267. Niiden yhteinen selitysosuus oli 40 %. Tämä selitysosuus on kohtuullinen tässä aineiston laajuudessa.

Faktorianalyysin eksploratiivisesta luonteesta huolimatta se toimi analyyseissä enemmänkin konfirmatorisena työkaluna. Se tuki hyvin mittarin aiempaa käytön

ohjeistusta ja siten sen osiokohtaista jaottelua. Yhden mittarikohdan latautuminen mittarimanuaalista poikkeavalla tavalla on huomioitu jatkoanalyysseissa. Kohta ”työntää esineitä suuhun yms” latautui F3 faktorille. Tämän johdosta se siirrettiin AB-mittarin manuaalista poiketen esineisiin kohdistuvan fyysisen väkivaltakäyttäytymisen osioon. Muilta osin ei väittämissä esiintynyt selviä alkuperäisestä mittariosioista poikkeavia latautumisia.

Mittarimanuaalin mukaan osioita voitiin analysoida toisistaan erillisinä. Osioden kysymysten vastauksia voitiin pisteyttää. Nämä pisteet oli myös summattavissa. Tässä tutkimuksessa päädyttiin tähän tulosten analysointitapaan vertailtavuuden säilyttämiseksi muihin tutkimuksiin. Mittareiden osioden pisteyttäminen mahdollisti osioden ja koko mittarin keskiarvopisteiden laskemisen. Alla olevassa taulukossa on näytetty osioden eri kohtien määrä, keskiarvot, keskihajonta, minimi- ja maksimiarvot.

TAULUKKO 3. AB-mittarin osioden hajonnat autismluokan oppilailta

	osioiden määrä	n	min.	max.	ka.	std.
Väkivalta toista kohtaan	10	99	0	11	2,84	2,63
Väkivalta esineitä kohtaan	5	99	0	10	1,34	1,86
Väkivalta itseä kohtaan	6	99	0	10	1,48	1,87
Väkivallan kokonaispisteet	21	99	0	20	5,67	4,84

Osioiden lukumäärä ja maksimiarvot on syytä huomioida analyysin myöhemmissä vaiheissa. Toisia kohtaan suuntautuvan fyysisen väkivaltakäyttäytymisen osiossa on enemmän kysymyksiä kuin muissa. Näin ollen se saa summakeskiarvopisteillä korkeampia lukuja kuin esimerkiksi esineitä kohtaan suuntautuva fyysinen väkivaltakäyttäytyminen.

6.2.1 Ryhmäjakauma ja fyysinen väkivalta

Muuttujien tarkastelua jatkettiin tekemällä varianssianalyyskejä ja regressioanalyyskejä oppilastekijöistä. Niissä tarkasteltiin tulosten tilastollisia merkitsevyyksiä, keskiarvojen välisiä eroja ja selitysosuuksia, sekä yhteyksien suuntaa. Alla olevassa

taulukossa on esitetty oppilasryhmien fyysisen väkivaltakäyttäytymisen summakeskiarvojen eroja.

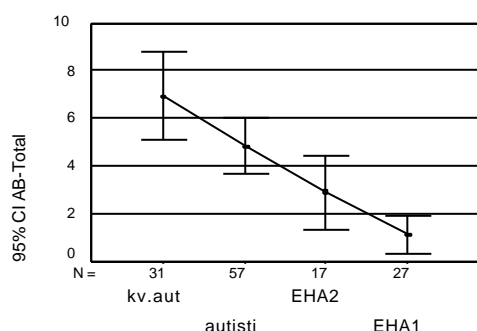
TAULUKKO 4. Oppilasryhmien keskiarvojen erot fyysisen väkivaltakäyttäytymisen kokonaismäärässä (AB)

	keskiarvo:				F	Sig.
	kv.aut	aut	EHA2	EHA1		
Kaikki oppilaat	6,94	4,82	2,88	1,11	32,95	,000
Vain autismiluokkien oppilaat (kv.aut ja aut)					4,132	,045

Huom. laskettu erikseen. kv.aut = kehitysvammaiset autistit, aut = autistit

Diagnoosin yhteys AB-mittarin totaalipisteistä laskettiin autismiluokan oppilaiden lisäksi myös EHA1- ja EHA2-luokan oppilaista. Sen mukaan oppilasryhmien väliset keskiarvojen erot fyysisessä väkivaltakäyttäytymisessä vaihtelivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Autismiluokan oppilaiden sisäinen tarkastelu osoitti, että keskiarvojen väliset erot olivat tilastollisesti melkein merkitseviä.

Alla oleva kuvio osoittaa selvästi fyysisen väkivallan määrän ja yhteyksien suunnan eri oppilasryhmissä. Kaikki erot ovat merkitseviä, vähintään viiden prosentin virhemarginaalilla. Kehitysvammaisilla autisteilla ilmeni selvästi summakeskiarvopisteissä mitattuna muita enemmän fyysistä väkivaltaa. Ei-kehitysvammaiset autistit saavat kuvion 16 mukaan selvästi EHA1- ja EHA2 luokkalaisia korkeampia AB-pisteitä.



KUVIO 16. Fyysisen väkivallan kokonaismäärä (AB) eri oppilasryhmissä

AB-mittarissa oli esitetty useita väkivallan muotoja. Ne ryhmiteltiin väkivallan kohdistumistavan mukaan (taulukko 5). EHA1- ja EHA2-luokkien oppilaisiin verrattuna autistit ja kehitysvammaiset autistit olivat kaikissa fyysisen

väkivaltakäyttäytymisen muodoissa keskiarvopisteiltään heitä korkeammalla tasolla Ainoa tilastollisesti merkitsevä autistien ja kehitysvammaisten autistien ero oli toisiin kohdistuvassa fyysisessä väkivaltakäyttäytymisessä, jota oli kehitysvammaisilla autisteilla enemmän.

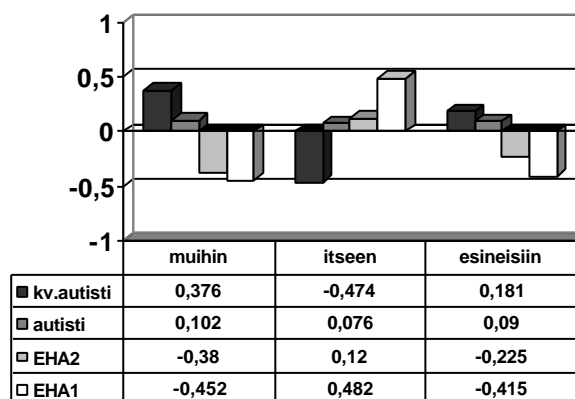
TAULUKKO 5. Oppilasryhmien keskiarvojen erot fyysisen väkivaltakäyttäytymisen eri muodoissa (AB)

	keskiarvo:				F	Sig.
	kv.aut	aut	EHA2	EHA1		
Muihin (vain autismiluokan oppilaat)	3,65	2,33	1,59	,59	9,166	,000
Esineisiin (vain autismiluokan oppilaat)	1,39	1,21	,88	,26	3,433	,019
Itseen (vain autismiluokan oppilaat)	1,90	1,28	,41	,26	6,121	,001
					2,143	,147

Huom. kohta "(vain autismiluokan oppilaat)" laskettu erikseen.

Kaikkien oppilasryhmien vertailussa muihin ja itseen kohdistuneiden fyysisen väkivaltakäyttäytymisen keskiarvot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Ryhmien välinen esineisiin kohdistunut fyysinen väkivaltakäyttäytyminen oli tilastollisesti melkein merkitsevä.

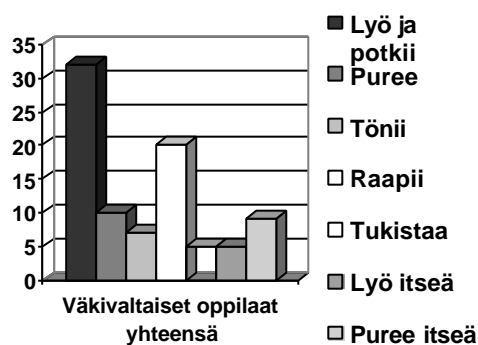
Faktorianalyysissä eri faktoreille laskettujen regressiopisteiden suunta oli sama kuin aiemmin summakeskiarvopisteillä lasketuissa oppilasryhmien jakaumissa. Kuvion 17 mukaan yhteyksien suunta oli aivan samanlainen kuin summakeskiarvopisteiden tarkastelussa. Itseen kohdistuvia faktoripisteitä on kuitenkin tulkittava peilikuvana.



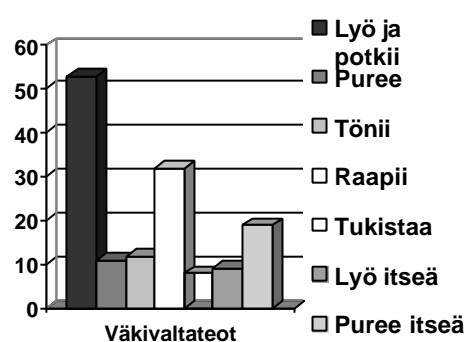
KUVIO 17. Fyysisen väkivallan muotojen regressiopisteet faktoreittain

Seuraavassa analyysivaiheessa käytettiin viikkoseurantalomakkeen vastauksista saatuja tietoja. Tämä toi osaltaan aineistoon syvyyttä. Viikkoseurannan vastauksista oli erotettavissa seitsemän fyysisen väkivaltakäyttäytymisen pääryhmää. Kyselyn vastauksissa oli muutamia yksittäistapauksia jotka jätettiin pois tulosten analyyseistä. Näitä muotoja olivat kuristaminen, silmään tökkäisy ja vääntäminen. Ne ovat kaikki erittäin vakavia fyysisen väkivallan muotoja, niihin sisältyy suuri riski ihmisen loukkaantumiseen.

Viikkoseurannassa oli raportoitu vain toisiin ja itseen kohdistuvaa fyysistä väkivaltakäyttäytymistä. Viikkoseurantalomakkeen mukaan seurantaviikon aikana 99:stä oppilaasta 57 käytti fyysisestä väkivaltaa joko toista ihmistä tai itseään kohtaan. Näistä väkivaltateoista toisiin oppilaisiin tai henkilökuntaan kohdistui 43 tapausta ja itseen 14 tapausta.



KUVIO 18. Viikkoseurannassa ilmenneet väkivaltaiset oppilaat frekvensseinä

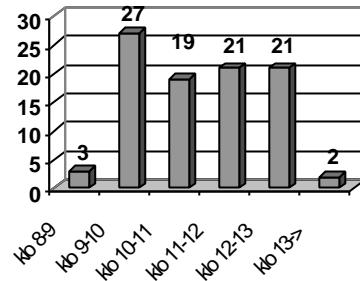


KUVIO 19. Viikkoseurannassa ilmenneet väkivaltatapaukset frekvensseinä

Huom. Yksi oppilas voi olla useassa pylväässä

Viikkoseurannan perusteella (kuviot 18 ja 19) toisen lyöminen/potkiminen oli yleisimmän esiintyvä väkivallan muoto autismiluokilla. Myös lyöviä/potkivia oppilaita oli eniten. Toiseksi yleisin muoto oli toisten raapiminen. Kolmanneksi yleisintä oli itsensä pureminen. Vaikka purevia oppilaita oli enemmän kuin töniviä oppilaita, niin puremistilanteita oli seurattua viikkoa vähemmän. Muita väkivallan muotoja esiintyi vähemmän.

Oppilaiden ikärakenteen mukaisesti koulupäivät alkavat yleensä yhdeksältä ja päättyvät yhdeltä. Ennen yhdeksää ja jälkeen yhden olevat ajankohdat ovat tästä syystä saaneet matalia arvoja .

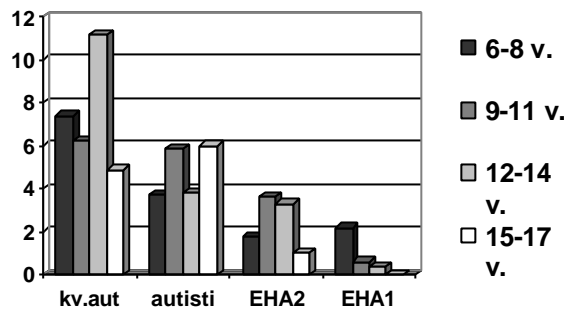


KUVIO 20. Väkivaltatekojen ajankohdat frekvensseinä

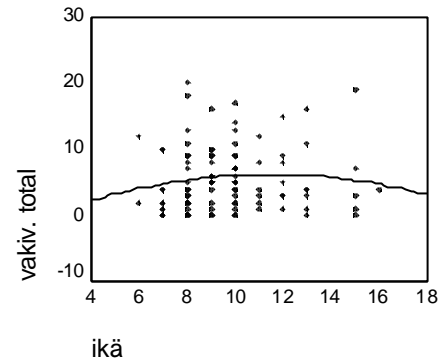
Fyysistä väkivaltakäyttäytymistä esiintyi (kuvio 20) eniten aamulla kello yhdeksän ja kymmenen välillä. Muina ajankohtina ei ollut huomattavia eroja. Yleisesti ottaen fyysisen väkivaltakäyttäytymisen eri muodot jakaantuivat saman suuntaisesti eri kellon aikoihin. Summakeskiarvoaika oli klo 10.50. Tukistaminen ajoittuu kuitenkin keskiarvoa lähemmäksi aamua, summakeskiarvoaika oli klo 10. Toisten pureminen osui summakeskiarvoa myöhempään ajankohtaan. Sen summakeskiarvoaika oli klo 11.40.

6.2.2 Ikä ja väkivalta eri oppilasryhmissä

Autismiluokkalaisilla ikä oli heikko selittäjä AB-totaalipisteille 0,1% selitysosuudellaan, joka oli tilastollisesti merkityksetön. Tarkempi ikäjaottelu autismiluokkalaisista osoittaa kuvion 22 mukaan, että 6-8 -vuotiaiden ikäryhmässä kuusi- ja seitsenvuotiaat oppilaat vääntävät koko ikäryhmän tulosta alaspäin, sillä kahdeksan -vuotiailla fyysinen väkivaltakäyttäytyminen on huipussaan.



KUVIO 21. Ikä ja väkivaltapisteet (AB) oppilasryhmittäin

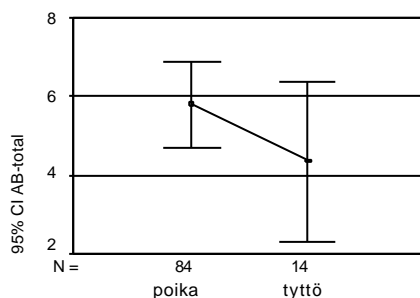


KUVIO 22. Ikä ja väkivaltapisteet (AB) autismiluokkalaisilla

Eniten fyysistä väkivaltaa käytettiin ikävuosina 8 ja 10 (kuvio 22). Käyräviivainen yhteys fyysisen väkivallan ja iän välillä osoittaaakin nuorempien 6-7 -vuotiaiden oppilaiden ja vanhempien 11-16 oppilaiden saavan keskiarvoilla alempia AB-mittarin totaalipistemääriä. Viikkoseurantalomake osoitti 9-11-vuotiaiden oppilaiden erottuvan selvästi muista ikäluokista. Heillä raportoitiin olevan eniten fyysistä väkivaltakäyttämistä seurantaviikon aikana.

6.2.3 Sukupuolen yhteys fyysiseen väkivaltaan

Sukupuolijakauma oli autismiluokan oppilailla vinoutunut, poikia oli selvästi tyttöjä enemmän. Tämä on selitettävissä sillä, että poikia diagnosoidaan autisteiksi huomattavasti tyttöjä enemmän. Autismiluokan pojilla oli fyysistä väkivaltakäyttämistä tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin tytöillä. Tyttöjen käyttämisen vaihteluväli oli suurempi. Tämä selittyy ainakin osittain pienestä ryhmäkoosta.

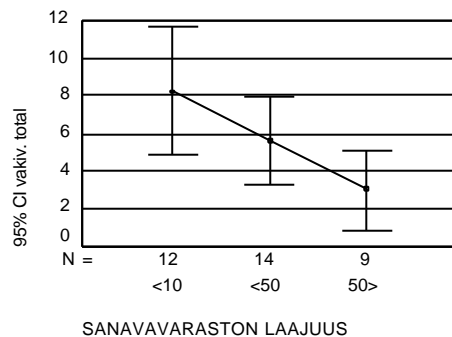


KUVIO 23. Autismiluokan oppilaiden sukupuolen yhteys väkivaltapisteisiin (AB)

Itseen kohdistuvan fyysisen väkivallan määrä ei ollut merkitsevästi poikkeava sukupuolten välillä. Erot näkyivät toisiin kohdistuvassa ja esineisiin kohdistuvassa fyysisessä väkivaltakäyttäytymisessä. Sanavaraston laajuutta tarkastellessa on syytä huomata, että kuviossa 23 on huomioitu oppilaiden käyttämät kuvat, esineet, viittomat ja puhutut sanat yhdenvertaisina. Nämä olivat merkitseviä vain AB-pisteissä, mutta ei viikkoseurannassa.

6.2.4 Kommunikaation yhteys fyysiseen väkivaltaan

Oppilaiden pääasiallisista kommunikaatiomuodoista ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä selitysosuuksia AB-totaalipisteille. Autismiluokan oppilaiden sanavaraston laajuuden selitysosuus oli regressioanalyysin mukaan 22,8 % f-arvolla 9.746. Se oli tilastollisesti merkitsevä fyysisen väkivaltakäyttäytymisen kokonaismäärän selittäjä 99%:n luottamusvälillä.



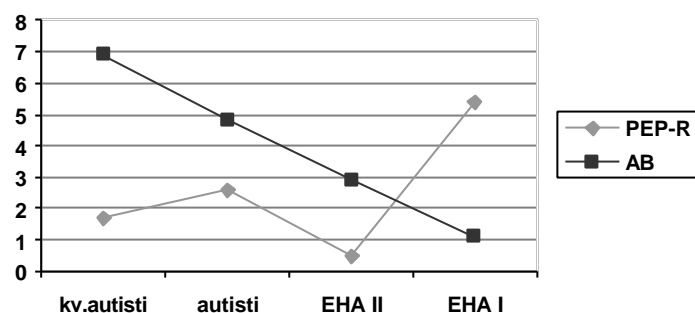
KUVIO 24. Autismiluokkalaisten sanavaraston laajuuden yhteys fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen (AB)

Huom. Oppilaiden käyttämät kuvat, esineet, viittomat ja puhutut sanat on käsitelty yhdenvertaisina.

Tarkastelusta jätettiin pois monta epäselvää tapausta, joissa on ilmoitettu oppilaan sanavaraston olevan laaja vailla tarkkaa numeerista arviointia. Sanavaraston suppeus oli yhteydessä korkeisiin väkivaltalukuihin.

6.2.5 Toiminnalliset taidot ja fyysinen väkivalta

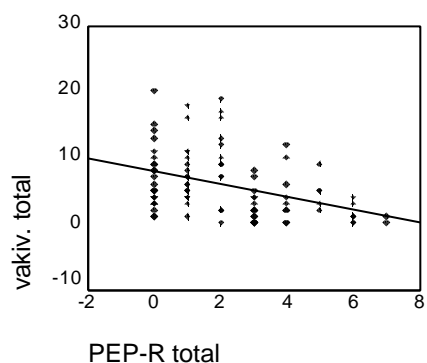
Aiemmin tarkastelluista osaamistaitojen ja fyysisen väkivaltakäyttäytymisen totaalipisteistä tehtiin havainnollistava kuvio 25. Kuvioista ilmenee selkeästi toiminnallisten taitojen ja fyysisen väkivallan välinen yhteys. Kuvio osoittaa tutkimuksessa ilmenneen huomion arvoisen tekijän. Eri oppilasryhmien toiminnalliset taidot eivät ole tulosten mukaan suoraviivaisessa yhteydessä fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen.



KUVIO 25. Toiminnallisten taitojen (AAPEP) ja fyysisen väkivaltakäyttäytymisen (AB) kokonaispisteet eri oppilasryhmissä

Summamuuttujien keskiarvoista tarkasteltuna EHA2-luokan oppilailla oli muita ryhmiä alhaisemmat toiminnallisten taitojen pisteet. Fyysinen väkivalta oli heillä kuitenkin selvästi vähäisempää kuin autismiluokan oppilailla. Tilastolliset merkitsevyydet on esitetty kuvioissa 14 ja 16.

Kuvion 26 regressiosuora antaa liian yksiselitteisen kuvan autismiluokan oppilaiden toiminnallisten taitojen yhteydestä fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen. Väärinkäsitysten välttämiseksi on syytä tarkastella fyysisen väkivaltakäyttäytymisen yhteyttä toiminnallisiin taitoihin hajontakuvion avulla. Hajontakuvioista voidaan huomata, että toiminnallisesti hyvätasoiset oppilaat saavat vain alhaisia AB-pisteitä. Yhtä oleellista on huomata heikon toiminnallisen tason omaavien oppilaiden saavan arvoja matalista AB-pisteistä korkeisiin pisteisiin. Tämä osoittaa, ettei ole syytä tehdä hätiköityjä päätöksiä tai ennusteita toiminnallisten taitojen yhteydestä fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen.



KUVIO 26. Autismiluokkalaisten väkivaltapisteiden (AB) yhteys toiminnallisiin taitoihin (AAPEP)

Huom. Kuviossa virheellisesti PEP-R, joka pitäisi olla AAPEP

Yksittäisillä toiminnallisilla taidoilla (taulukko 6) oli samansuuntainen yhteys AB-pisteisiin kuin toiminnallisten taitojen kokonaispisteillä. Yhteyden suunta on selvästi huomattavissa. Paremmat toiminnalliset taidot omaavilla autismiluokan oppilailla oli tutkimuksen mukaan vähemmän fyysistä väkivaltakäyttäytymistä (vrt. kuvio 26).

TAULUKKO 6. Autismiluokan oppilaiden toiminnallisten taitojen selitysosuudet väkivaltapisteille (AB-total)

	Selitysosuus %	F	Sigf	beta
Ruokailutaidot	5,4	5,14	,026	-,1654
Vapaa-ajantaidot	10,5	10,51	,002	-,3234
Sääntöjen noudattaminen	20,1	22,70	,000	-,4488
Tarveilmaisu	10,1	10,15	,002	-,3184
Ryhmäkäyttäytyminen	23,5	27,66	,000	-,4848
Kirjoittaa nimensä	2,5	2,29	,134	-,1574
Lajittelutaito	2,7	2,53	,115	-,1654
AAPEP-Totaalipisteet	19,7	23,87	,000	-,4444

Huom. AAPEP-total on laskettu erikseen

Taulukon 6 muuttujista ”oman nimen kirjoittaminen” ja ”lajittelutaito” eivät olleet merkityksellisiä selittäjiä. Nämä samat taidot erottuivat myös faktorianalyysissä toisista taidoista. ”Ryhmäkäyttäytyminen” ja ”sääntöjen noudattaminen” olivat merkittäviä ja tilastollisesti erittäin merkitseviä fyysisen väkivaltakäyttäytymisen selittäjiä. Myös tarpeiden ilmaisutaito ja vapaa-ajanviettotaidot olivat kohtuullisen suuria ja merkitseviä selittäjiä.

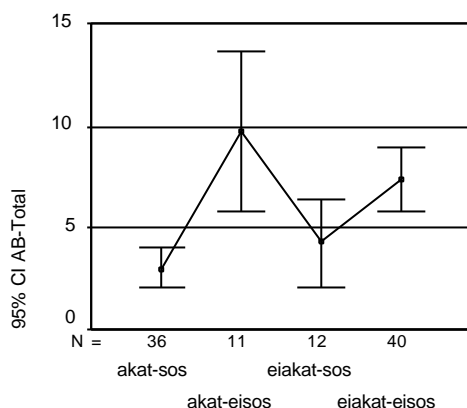
Aiemmin faktorianalyyseissa (taulukko 1) AAPEP-mittarin kysymykset olivat latautuneet kahdelle faktorille. Näistä toinen kuvasi sosiaalisia käyttäytymistaitoja ja toinen akateemisia taitoja. Näiden ryhmittelyjen perusteella tehtiin luokitus autismi-, EHA1- ja EHA2-luokkien oppilaiden toiminnallisten taitojen sisäisestä vaihtelusta. Autismiluokan oppilaat jaettiin neljään eri ryhmään sosiaalisen käyttäytymisen ja akateemisten taitojen keskiarvopoikkeamien perusteella.

EHA1- ja EHA2-luokan oppilaat jaettiin kahteen ryhmään sosiaalisten taitojen perusteella. Näiden luokkien akateemisten taitojen sisäinen varianssi oli lähes olematon. EHA1-luokan oppilaat osasivat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kysytyt akateemiset taidot täysin ja EHA2-luokan oppilaat eivät osanneet niitä ollenkaan.

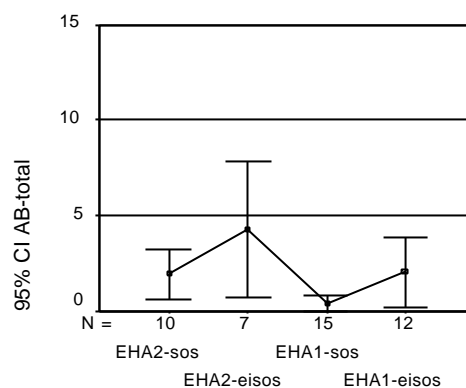
Autismiluokan oppilaiden ensimmäinen ryhmä koostui ”akateemis-sosiaalisista” oppilaista. Heillä oli hyvät akateemiset - ja sosiaaliset taidot. Toisessa ryhmässä olivat ”akateemis-ei-sosiaaliset” oppilaat. Heillä oli hyvät akateemiset taidot, ja heikot sosiaaliset taidot. Kolmannessa ryhmässä olivat ”ei-akateemis-sosiaaliset”. Heillä oli heikot akateemiset taidot ja hyvät sosiaaliset taidot. Neljännessä ryhmässä olivat ”ei-akateemis-ei-sosiaaliset” oppilaat. Heillä oli heikot akateemiset taidot ja heikot sosiaaliset taidot.

Akateemis-sosiaaliset	Akateemis-ei-sosiaaliset
Ei-akateemis-sosiaaliset	Ei-akateemis-ei-sosiaaliset

KUVIO 27. Autismiluokan oppilaiden ryhmittely toiminnallisten taitojen mukaisesti



KUVIO 28. Autismiluokan oppilaiden väkivaltapisteet (AB-total)



KUVIO 29. EHA1&2 -luokan oppilaiden väkivaltapisteet (AB-total)

Kuviossa 28 autismiluokan oppilaiden ryhmät: ”akateemis-sosiaaliset” ja ”eiakateemis-sosiaaliset” erottuvat kahdesta muusta ryhmästä tilastollisesti merkitsevästi. Kuvion mukaan sosiaaliset käyttäytymistaidot ovat merkittävimpiä fyysisen väkivaltakäyttämisen selittäjiä.

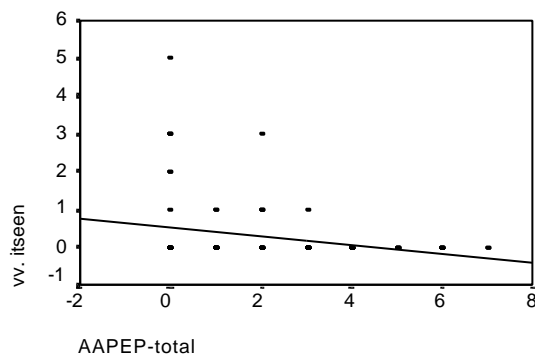
Erityisen kiinnostavaa oli kuitenkin huomata autismiluokkalaisilla hyvien akateemisten taitojen ja heikkojen sosiaalisten taitojen yhdistelmän olevan kaikkein suurin selittäjä fyysiselle väkivaltakäyttämismiselle. Niillä oppilailla, joilla oli heikot akateemiset taidot ja heikot sosiaaliset taidot, oli keskiarvoissa vähemmän fyysistä väkivaltakäyttämistä kuin ”akateemis-eisosiaalisilla” oppilailla.

Tämän kaltaiset yhteydet vahvistavat oletusta tyypillisten autististen ongelmien olevan selittäjänä fyysiselle väkivaltakäyttämismiselle. Tämä on huomattavaa jos siksi, että autismiluokan oppilaiden sisäinen varianssi osoittaa selkeästi suunnan, mutta myös siksi, että se selittää erot vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisiin EHA2-luokan oppilaisiin.

Toisaalta, heikot akateemiset taidot selittävät autismiluokan oppilaiden fyysistä väkivaltakäyttämistä aivan eri lailla jos ne ovat yhdistyneenä hyvin sosiaalisiin taitoihin. Hyvät akateemiset taidot ovat tällöin yhteydessä vähäisempään fyysiseen väkivaltakäyttämiseen verrattuna heikkoihin akateemisiin taitoihin.

EHA1- ja EHA2-luokan oppilailla huomattiin AB-pisteiden tarkastelussa heikkojen akateemisten taitojen kompensoituvan lähes täysin hyvillä sosiaalisilla taidoilla. Tämä on huomattavissa kuvioista 29. Hyvät sosiaaliset taidot omaavat EHA2-luokan oppilaat saavat lähes samoja AB-pisteitä kuin heikot sosiaaliset taidot omaavat EHA1-luokan oppilaat.

Autismiluokan oppilailla oli viikkoseurannan vastauksissa saman suuntaisia yhteyksiä toiminnallisiin taitoihin kuin AB-mittarin vastauksissa. Poikkeuksellisenä tekijänä oli viikkoseurannasta puuttuneet merkinnät esineisiin kohdistuvasta väkivallasta. Yhteyksien merkitsevyydet ja selitysosuudet laskettiin regressioanalyysillä. Analyysin mukaan toisiin kohdistuneella fyysisellä väkivallalla ja AAPEP-pisteillä ei ollut merkitsevää yhteyttä. Itseen kohdistuva fyysinen väkivalta (kuvio 30) oli erittäin voimakkaasti yhteydessä toiminnallisiin taitoihin. AAPEP-pisteiden selitysosuus itseen kohdistuvan fyysisen väkivallan määrästä oli 7,9 % alle 1 %:n riskitasolla ($f = 8,292$).



KUVIO 30. Toiminnallisten taitojen (AAPEP) yhteys itseen kohdistuvaan väkivaltaan viikkoseurannassa

Matalat AAPEP-pisteet olivat yhteydessä suurempaan itseen kohdistuvaan fyysisen väkivallan määrään. Hyvän toiminnallisen taitotason (yli 4-pistettä) omaavat autismiluokan oppilaat eivät käyttäneet seurantaviikon aikana lainkaan fyysistä väkivaltaa itseään kohtaan.

6.3 Fyysisen väkivaltatilanteen konteksti

Tämän luvun raportoinnissa on keskitytty täysin autismiluokkien fyysisiin väkivaltatilanteisiin. EHA1- ja EHA2-luokilla fyysisiä väkivaltatilanteita oli raportoitu vain neljä. Tämä ei mahdollistanut vertailujen suorittamista oppilasryhmien välillä.

Viikkoseurantalomakkeessa oli kysytty väkivaltakäyttäytymistä, sitä edeltäviä ja välittömästi seuraavia tekijöitä. Vastauksista saatiin tietoa siitä mitä tapahtui ennen väkivaltatilannetta, miten oppilasta ohjattiin ja mitä tapahtui välittömästi ohjauksen jälkeen. Jaotteluperusteena käytettiin seurannassa esiintyneen fyysisen väkivaltakäyttäytymisen muotoa.

Luokan taustatietolomakkeen (liite 4) avovastauskysymykset antoivat lisäinformaatiota fyysisen väkivaltatilanteen kontekstista. Yksi seurantaviikko ei tuonut kaikkia autismiluokilla ilmeneviä väkivallan muotoja ja niihin vaikuttavia tekijöitä esille.

6.3.1 Fyysistä väkivaltakäyttäytymistä edeltävät tilanteet

Ensin tarkasteltiin väkivaltatilanteisiin johtaneita tekijöitä. Näitä tilannetekijöitä olivat konkreettiset tapahtumat ja vuorovaikutustilanteet. Ne eivät olleet vertailukelpoisia raportoinnin päällekkäisyyden vuoksi (sama seurantalomakkeen täyttökohta). Näin ollen olen tarkastellut niitä toisistaan erillisinä, itsenäisinä tekijöinä. Tämän lisäksi luokan taustatietolomakkeella täydennettiin raportointia.

6.3.1.1 Fyysisen väkivaltakäyttäytymisen ennakointi

Fyysisen väkivaltakäyttäytymisen ennakoinnilla pyritään kehittämään ja järjestämään opetusta, sekä löytämään tukikeinoja oppilaille konfliktitilanteiden välttämiseksi. Henkilökunnan sitoutuminen samoihin päämääriin koettiin tärkeäksi. Näin oppilaille saatiin luotua selkeät yhtenevät rajat ja lisättiin täten toiminannon ennustettavuutta. Oppilaiden opettamisen perustekijöinä olivat yksilölliset opetuksen suunnitelmat.

Opettajien mukaan oppilaiden opetuksen suunnittelussa edettiin pieni askel kerrallaan. Opiskelua selkiytettiin ja pelkistettiin konkretisoimalla ja antamalla visuaalista tukea tehtävien tekemiseksi. Visuaalisena tukena käytettiin lähinnä kuvallisia ohjeita ja konkretisointia sekä tehtävien rakenteen muuttamista selkeämmäksi.

Tehtävien haasteellisuuden piti vastata oppilaan ymmärryskykyä ja sen tuli olla mielekkyyden rajoissa. Opiskelu tuli järjestää oppilaita motivoivaksi. Joko tehtävä oli palkitseva tai sen tekemisestä seurasi palkinnon saaminen. Erillisinä ja varsin poikkeuksellisenä toimenpiteenä oli käytetty tuntoaistimusten lisäämistä. Tämän toimenpiteen käyttöä ei perusteltu vastauksissa lankaan.

6.3.1.2 Koulutoimintamuodot ennen fyysistä väkivaltakäyttäytymistä

Toimintoja ennen fyysistä väkivaltatilannetta kysyttiin viikkoseurantalomakkeen kohdassa edeltävä tilanne. Tähän kohtaan vastattiin eri muodoissa, jotkut vastaajat olivat raportoineet nimettyjä toimintoja kun taas osa toiminnon yleismuotoa (siirtyminen, odotus, yllätys). Koulutoiminnot luokiteltiin luokkatoimintaan, joka koostui erilaisista luokkatyöskentelyyn liittyvistä tilanteista ja aamupiiristä. Toinen toimintoluokka perustui satunnaisempiin toimintoihin ja tapahtuivat fyysisesti luokan ulkopuolella. Kolmas toimintoluokka sisälsi tilanteita, jotka oli raportoitu ympäristöstä riippumattomina. Neljäs toimintoluokka oli ruokailu ja välipalatilanteet.

TAULUKKO 7. Edeltävät toiminnot: Prosenttijakauma väkivaltamuodoissa

Väkivallan muoto	Lyö/potkii	Puree	Tönii	Raapii	Tukistaa	Lyö itseä	Puree its
Frekvenssi	24	5	7	12	5	2	7
Toiminta luokassa	12,5	20	14,3	8,3	80	-	85,7
Retki,juhla,liik.,mus.,TV	37,5	-	28,7	33,3	-	-	-
Yllätys,siirtym.,odotus	41,7	40	57	41,7	20	100	14,3
Ruokailu	16,7	40	-	16,7	-	-	-

Monet erilaiset toiminnot edelsivät fyysistä väkivaltakäyttäytymistä. Selkeimmin tämä oli huomattavissa toisen lyömis-/potkimis- ja raapimistapauksissa. Luokkatoiminnoissa korostuivat tukistaminen ja itsensä pureminen. Luokan

ulkopuolisissa/satunnaisissa toiminnoissa, kuten retkillä korostuivat toisiin kohdistuvat väkivallan muodot. Yllätystekijät, siirtyminen ja odotustilanteet edelsivät usein lähes kaikkia fyysisen väkivaltakäyttäytymisen muotoja. Ruokailutilanteissa korostuivat toisiin kohdistuvat fyysisen väkivallan muodot.

6.3.1.3 Vuorovaikutustilanne ennen fyysistä väkivaltakäyttäytymistä

Autistien sosiaaliset vuorovaikutustaidot ovat autismin teorian mukaan merkittävästi puutteellista. Seuraavassa taulukossa on esitelty erilaisia fyysistä väkivaltakäyttäytymistä edeltäviä opettajien raportoimia vuorovaikutustilanteita. Taulukkoon 8 on huomioitu yleisimmin esiintyneitä tilanteita. Fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen johtaneet yksittäistapaukset on jätetty pois. Monissa väkivaltatilanteissa oli edeltävä vuorovaikutustilanne jäänyt raportoimatta.

TAULUKKO 8. Edeltävä vuorovaikutustilanne: Prosenttijakauma erilaisissa väkivaltatilanteissa

Väkivallan muoto frekvenssi	Lyö/potkii 21	Puree 4	Raapii 11	Tukistaa 3	Lyö itseä 3	Puree its 5
Hälinä	14,3	25	9,1	33,3	-	-
Fyysinen ohjaus	9,5	-	-	-	-	-
Pyyntö/käskeyttäminen	38,1	50	36,4	-	100	60
Kielto	38,1	25	54,5	66,7	-	40

Niissä tilanteissa, joissa vuorovaikutustilanne oli raportoitu, väkivaltamuotoja edelsi usein puheen avulla käyty määräysvallan käyttämistilanne. Näitä olivat erilaiset henkilökunnan esittämät pyynnöt, käskyt, vaatimukset ja kiellot.

6.3.2 Fyysistä väkivaltakäyttäytymistä ohjaavat välittömät interventiomuodot

Fyysistä väkivaltakäyttäytymistä ohjaavia välittömiä interventiomuotoja on tarkasteltu luokan taustatietolomakkeen (liite 4) ja seurantalomakkeen (liite 3) vastausten perusteella. Taustatietolomakkeen vastauksissa oli interventioiden yleisluontoista tarkastelua ja seurantalomakkeessa seurantaviikon aikana käytettyjä käyttäytymisen ohjausmuotoja.

6.3.2.1 Välittömien interventioiden muoto ja strategiset piirteet

Fyysisten väkivaltatilanteiden välittömät ohjausmuodot perustuivat yksilöllisiin ratkaisuihin. Henkilökunnan sitoutuminen samoihin ohjausmuotoihin katsottiin tärkeäksi. Interventiomuodot jakaantuivat selkeästi kolmeen osaan. Ensimmäiseksi varmistettiin turvallisuuskysymykset. Tämän jälkeen käytettiin erilaisia ohjausmuotoja käyttäytymisen sammuttamiseksi. Viimeisenä suoritettiin tilanteen jälkipuinti.

Turvallisuuskysymyksissä huomioitiin ympäristöön ja oppilaaseen itseensä kohdistuvat vaaratekijät. Oppilailta poistettiin mahdollisuudet satuttaa toisia tai itseään, sekä tuhota omaisuutta. Ohjauskeinoilla pyrittiin suojaamaan ympäristö estämällä oppilasta fyysisesti. Fyysinen ohjaus oli hetkellistä tai pitkäkestoista. Hetkellisesti oppilasta talutettiin esimerkiksi käsistä kiinni pitäen pois luokkahuoneesta rauhalliseen tilaan. Pitkäkestoissa tilanteissa oppilasta pidettiin sylissä kunnes hän rauhoittui (holding). Joissain harvoissa tapauksissa käytettiin apuna mattoa tai vilttiä.

Kun välittömät vaaratekijät oli poistettu keskityttiin oppilaan rauhoittamiseen. Puheella ohjauksessa oli kaksi peruslinjaa. Ensimmäinen linja perustui selkeään kieltämiseen ja paheksuntaan. Toinen keino perustui kehotuksiin, joilla oppilaita ohjattiin oikeaan käyttäytymistapaan. Esimerkiksi oppilaan tukistaessa sanottiin: "laita kädet syliin". Jälkimmäisen toimintatavan käyttöä on suositeltu autismiopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa.

Oppilaan käyttäytyminen oli jätetty myös huomiotta tai huomio oli kiinnitetty pois fyysisestä väkivaltatilanteesta. Huomiotta jättämisellä pyrittiin vähentämään käyttäytymistä vahvistavia tekijöitä. Tämä keino soveltui vain niihin tapauksiin, joissa oppilaan fyysisen väkivaltakäyttäytymisen taustalla oli selkeä pyrkimys vaikuttaa ympäristön tapahtumien kulkuun ja missä käyttäytymisen intensiteetti oli kohtuullisen lievä.

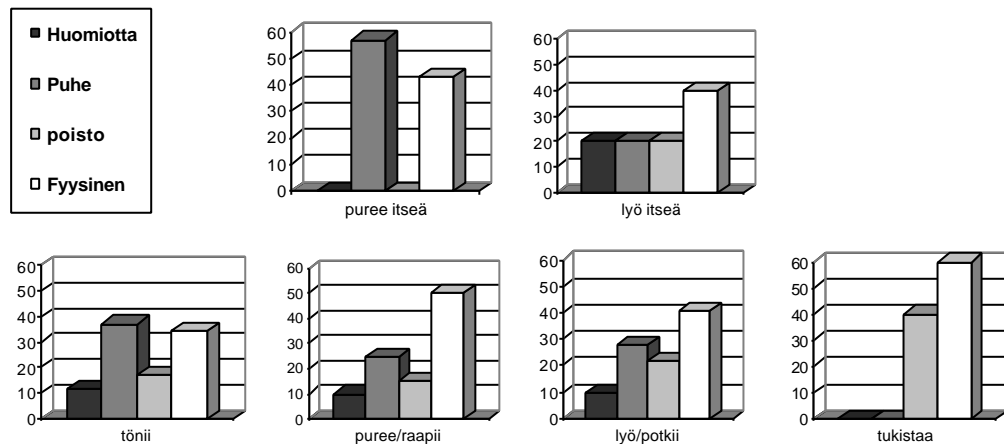
Yhtenä keinona oli käytetty myös "tunteilla pelaamista". Oppilaille tehtiin selväksi ilmein, elein ja tunnekuvin, että heillä oli väärät käyttäytymistavat. Tämä

ohjausmuoto soveltui oppilaille, jotka ymmärsivät ilmeiden, eleiden ja tunnekuvien merkityksen ja olivat vastaanottavassa henkisessä tilassa.

6.3.2.2 Viikkoseurannassa ilmenneet interventiomuodot

Seurantalomakkeen ”kuinka henkilökunta ohjasi?” -kysymyksestä saatuja tietoja tarkasteltiin suhteessa fyysisen väkivaltakäyttäytymisen muotoihin. Opettajat olivat vastanneet tähän kohtaan lähes poikkeuksetta. Vain muutamia kohtia piti jättää pois niiden tulkinnanvaraisuuden tai puutteellisuuden vuoksi.

Viikkoseurannassa esiintyneet interventiomuodot jaettiin neljään luokkaan. Jos useita interventiomuotoja käytettiin samanaikaisesti, on kuviossa 31 mainittu vain oppilaan itsemääräämisoikeutta voimakkaimmin vähentävä muoto. Ensimmäiseen luokkaan kuuluu huomiotta jättäminen tai huomion siirtäminen muualle. Toiseen luokkaan kuuluu puhumalla ohjaaminen. Kolmanteen luokkaan oppilaan poistaminen tilasta, jossa hän käyttäytyi väkivaltaisesti. Neljänteen luokkaan kuuluu fyysinen ohjaaminen, eli oppilasta ohjataan koskemalla häneen.



KUVIO 31. Ohjaustavat erilaisissa väkivaltatilanteissa

Lähes kaikissa toiseen kohdistuvissa vakavissa fyysisessä väkivaltatilanteissa henkilökunnan yleisin ohjauskeino oli fyysinen ohjaaminen. Vain toisen henkilön tönimisen jälkeinen interventiomuoto poikkesi hieman muista. Huomion siirto tai huomiotta jättäminen ei ollut yleinen toimintatapa minkään käyttäytymismuodon

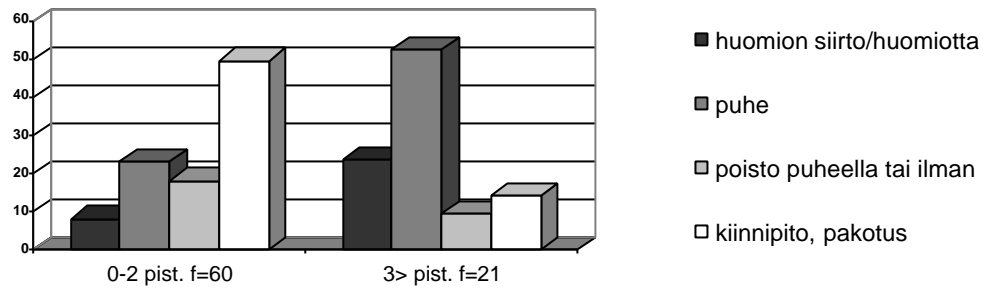
kohdalla. Suurimman poikkeuksen muihin muotoihin nähden tekee itsen kohdistuvaan puremiseen reagoiminen. Tätä käyttäytymismuotoa on ohjattu paljon puheella.

Kaikkien käyttäytymismuotojen ohjaamisessa vallitsevin muoto oli fyysisen ohjaus. Tämä osoittaa henkilökunnan suuren määrän tarpeellisuutta, sillä fyysinen ohjaus sitoo aina vähintään yhden henkilön yhden oppilaan ohjaamiseen. Erityisoppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä ei usein kyetä ohjaamaan perinteisesti opetuksessa käytetyillä ohjaamiskeinoilla, kuten esimerkiksi puheella. Pelkästään puutteelliset kommunikaatiotaidot asettavat puheen käytölle rajat.

Raportoitu fyysinen väkivalta on ollut pääosin erittäin vakavamuotoista ja vaatinut välitöntä tilanteeseen puuttumista. Tässä on huomattavissa ero esimerkiksi tönimisen ja raapimisen välillä. Tönimisestä ei aiheudu yhtä suurta uhkaa tai riskiä satuttamiseen kuin raapimisesta. Näin ollen siihen voidaan reagoida kevyemmällä keinoilla, kuten esimerkiksi antaen sanallinen kehoitus lopettaa toiminto. Vakavia seurauksia mahdollistaviin käyttäytymismuotoihin puututaan luonnollisesti voimakkaammalla ohjauksella, kuten esimerkiksi fyysisesti estämällä tapahtuman kulku.

Autismiluokan oppilaiden taustatiedoista merkitseväksi fyysisen väkivaltakäyttäytymisen selittäjäksi osoittautuivat vain osaamistaidot. Autismin rinnalla esiintyvä kehitysvammaisuus tai sen olemattomuus osoittivat samaa yhteyden suuntaa kuin AAPEP . Tämä tulos ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. Ikä, sukupuoli tai kommunikaatiotaidot eivät osoittaneet selkeitä ja merkitseviä yhteyksiä väkivaltakäyttäytymiseen tai siitä rauhoittumiseen.

Oppilaiden AAPEP-pisteiden ja ohjausmuotojen yhteyksien tarkastelulla pyrittiin löytämään oppilaan ohjauksen vastaanottokyvyn mahdollisuuksia. Kuviossa 32 kolme tai enemmän AAPEP-pisteitä saaneet oppilaat on niputettu yhdeksi ryhmäksi vähäisen määränsä vuoksi.

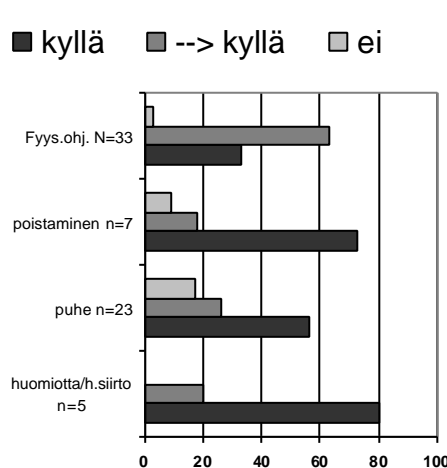


KUVIO 32. Oppilaan ohjaustapa väkivaltatilanteessa: prosenttijakaumat toiminnallisten taitojen mukaan (AAPEP)

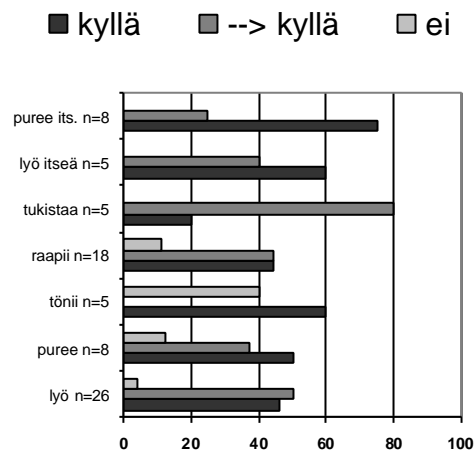
Heikot toiminnalliset taidot omaavat oppilaat saivat osakseen huomattavan paljon kiinnipitoa ja oikeaan toimintaan pakottamista. Taitotasoiltaan kyvykkäämpien oppilaiden ohjauksessa käytettiin enemmän puhetta ja huomionsiirtoa tai huomiotta jättämistä.

6.3.3 Intervention onnistuminen väkivaltatilanteessa ja jälkipuinti

Intervention onnistumisella tarkoitetaan tässä väkivaltaisen toiminnan loppumista. Tästä käytetään myös oppilaan rauhoittumisen käsitettä. Interventiomuodon vaikutusta tarkasteltiin yhteytenä oppilaan rauhoittumiseen. Lisäksi tarkasteltiin esiintyneen väkivaltamuodon yhteyksiä rauhoittumiseen.



KUVIO 33. Intervention onnistuminen eri ohjausmuodoissa: prosenttijakauma



KUVIO 34. Rauhoittuminen eri käyttäytymismuotojen jälkeen: prosenttijakauma

Huom. Yläpalkin selitteet: ”kyllä”: oppilas rauhoittui välittömästi

”-> kyllä” tarkoittaa sitä, että oppilas rauhoittui, mutta ei heti

”ei”: ei rauhoittunut lainkaan tilanteen välittömässä läheisyydessä

Väkivaltatilanteen jälkeinen oppilaan kanssa puhuminen oli yleisin interventiomuoto, jonka seurauksena lapsi ei rauhoittunut. Kaikkein useimmin rauhoittumiseen johti huomion siirtäminen/huomiotta jättäminen. Fyysinen ohjaus johti muita ohjausmuotoja harvemmin välittömään rauhoittumiseen. Toisiin kohdistuneesta fyysisestä väkivaltatilanteesta rauhoittuminen oli selvästi hitaampaa kuin itseen kohdistuneesta. Myös tukistamistilanteista harvoin rauhoituttiin välittömästi.

Fyysisten väkivaltatilanteiden jälkipuinnissa keskityttiin tilanteen selvittämiseen oppilaan kannalta ja myös toiminnan kehittämiseen tulevaisuudessa. Vain osa tapauksista johti kodille informointiin. Tällaisia olivat lähinnä oppilaan käyttäytymisen yleislinjasta poikkeavat tapaukset.

Oppilaan kannalta koettiin tärkeäksi selvittää puheen ja kuvien avulla tilanteen merkitys. Toisaalta henkilökunta yritti keskenään selvittää oppilaan käyttäytymisen motiiveja. Joissakin harvoissa tapauksissa oppilaita rangaistiin epämieluisilla toiminnoilla. Toisinaan heiltä evättiin mahdollisuus käyttää lempiesineitään tai osallistua palkkiotunnille.

Henkilökunnan toiminnan kannalta jälkipuinti liittyi voimakkaasti väkivaltatilanteiden ennakoinnin kehittämiseen. Näin saadaan muodostettua jatkuva opetus- ja ohjaustoimintaa kehittävä prosessinomainen kehä. Toimintatapoja kehitettiin jatkuvan palautteen avulla. Kun käytänteissä huomattiin puutteita niitä pyrittiin parantamaan. Jos niissä edelleen esiintyi puutteita jatkettiin kehitystyötä.

7 POHDINTA

Tutkimuksessa käytetyt teoriat soveltuivat hyvin tutkimuksen viitekehikseksi. Autismiin liittyvästä aivojen kehityshäiriöstä johtuen autisteilla ilmenee ongelmia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kommunikaatiossa ja luovassa toiminnassa. Nämä ongelmat vähentävät oppilaan mahdollisuuksia selviytyä moniulotteisista, haasteellisista tilanteista.

Sosiaalista vuorovaikutusta mitanneiden kysymysten fyysisen väkivaltakäyttäytymisen selitysosuudet olivat 20,1 % ja 23,5 % (Sääntöjen noudattaminen, ryhmäkäyttäytyminen). Kommunikaation selitysosuus 10,1 % (perustarpeiden ilmaisu). Myös heikko sanavaraston laajuus oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä fyysisen väkivaltakäyttäytymisen suureen määrään. Luovassa toiminnassa vapaa-ajan taitojen selitysosuus oli 10,5%. Nämä selitysosuudet olivat todella korkeita. Akateemisten - ja päivittäisten toimintojen taitojen selitysosuudet olivat paljon pienemmät ja vailla tilastollista merkitsevyyttä (taulukko 6).

Autististen oppilaiden fyysistä väkivaltakäyttäytymistä voidaan vähentää selkeyttämällä ja muuttamalla ympäristöä toiminnallisesti ja rakenteellisesti. Lisäksi on tärkeää opettaa oppilaalle tarvittavia käyttäytymisen hallintakeinoja. Hallintakeinot kattavat laajasti sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, kommunikaatio-taitoja sekä ongelmaratkaisutaitoja (myös siirtovaikutus).

Fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen vaikuttavat siis oppilas- ja ympäristötekijät. Ne kytkeytyvät toisiinsa päällekkäin ja samanaikaisesti. Tässä tutkimuksessa rajauduttiin tarkastelemaan fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen liittyviä tiettyjä oppilastekijöitä sekä fyysiseen väkivaltatilanteeseen liittyviä ympäristötekijöitä.

7.1 Ryhmäjakauma ja fyysinen väkivalta

Noin 80% autisteista on kehitysvammaisia. Kehitysvammaisten autistien osuus autismiluokkien oppilaista oli kuitenkin 35 %. Kehitysvammaisten oppilaiden vähäisyyteen on voinut vaikuttaa kaksi seikkaa. Ensinnäkin kyseessä on voinut olla vastaajien epähuomio diagnoosiin vastattaessa, he ovat huomioineet vain autismin eivätkä ole raportoineet erikseen kehitysvamman olemassaolosta. Toisaalta luokkien oppilasvalinnat ovat voineet noudattaa linjaa, jonka mukaan kehitysvammaiset autistit on sijoitettu EHA 1- tai EHA 2 luokille.

Ei-kehitysvammaisilla autisteilla oli hieman enemmän raivoavaa käyttäytymistä kuin kehitysvammaisilla autisteilla. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä, mutta antaa aihetta ja kysymyksiä jatkotutkimusta varten. Yhtenä hypoteesina voisi olla ei-kehitysvammaisten autistien voimakkaampi itsekontrolli ja -hallintakyky ongelmatilanteissa. He käyttävät fyysisen väkivaltakäyttäytymisen sijasta raivoavaa käyttäytymistä. Tätä voi selittää heidän parempi kyky ymmärtää fyysisen väkivaltakäyttäytymisen aiheuttamat ongelmat, kuten toisen ihmisen vahingoittamisen merkitys.

Oppilasryhmien väliset erot fyysisen väkivaltakäyttäytymisen ja toiminnallisten taitojen kokonaispisteiden välillä olivat selkeät ja tilastollisesti merkitsevät. Autismiluokkalaisilla oli EHA1- ja EHA2-luokan oppilaita enemmän fyysistä väkivaltakäyttäytymistä.

7.2 Ikä, toiminnalliset taidot ja fyysinen väkivalta

Oppilaan iällä ei ollut selkeää yhteyttä fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen tai toiminnallisiin taitoihin. Varsinkin toiminnallisten taitojen kohdalla oletettu ikäsidonaisuus puuttui tutkimusryhmän oppilailta. Tähän ilmiöön on monta mahdollista selitystä. Ensinnäkin oppilaat ovat voineet päästä strukturoidun opetuksen piiriin ikäänsä nähden myöhäisessä vaiheessa. Näin ollen taidot ovat saatujen strukturoitujen opetusvuosien mukaisia. Jos vanhemmat oppilaat ovat saaneet nuoria oppilaita kauemmin strukturoitua opetusta, mutta edelleenkin tulokset

ovat heikompia, on olemassa kaksi mahdollista vaihtoehtoa. Vanhemmat oppilaat ovat alunperinkin olleet heikkolahjaisempia tai he eivät ole saaneet tehokasta varhaiskasvatusta.

Suurin osa autismiluokista on perustettu vasta 1990-luvun puolenvälin jälkeen. Vanhemmatkin oppilaat ovat aloittaneet erityisopetuksen piirissä vasta tällöin. Tästä johtuen luokkien vanhemmat oppilaat on siirretty muilta luokilta autismiopetukseen. Syynä siirtoon on saattanut olla oppilaiden sopeutumisongelmat muihin opetusryhmiin. Nuoremmista ikäpolvista oppilaat tulevat ilman ”karsintoja” autismiopetukseen ja vanhemmista oppilaista tulevat mukaan ne, jotka ovat ”tipahtaneet pois” muista opetusryhmistä.

7.3 Sukupuoli ja fyysinen väkivalta

Sukupuolen yhteys autistien fyysiseen väkivaltakäyttäytymiseen ei ollut selkeä. Vaikka pojat käyttivät keskiarvopisteissä tilastollisesti merkitsevästi enemmän fyysisestä väkivaltaisesta, oli erojen määrittäminen tyttöjen vähyydestä johtuen vaikeaa.

Aiempien tutkimusten mukaan sukupuoli on selittänyt (mm. Kaipainen 1996) väkivaltaista käyttäytymistä. Miehillä väkivaltainen käyttäytyminen on ollut yleisempää. Jos väkivalta on miehinen piirre ja autisteista suurin osa (n. 80 %) on miespuolisia, niin onko se yksi väkivaltakäyttäytymisen selittäjistä? Myös autistien tiedon käsittelytapaa on luonnehdittu miehiseksi (mekaaniseksi) piirteeksi.

7.4 Kommunikaatiotaidot ja fyysinen väkivalta

Suurinta osaa fyysistä väkivaltakäyttäytymistä edeltävistä vuorovaikutustilasta oli edeltänyt ohjaavan henkilön määräysvallan käyttö. ”Selkä seinää vasten tilanteissa” ei ole muuta vaihtoehtoa kuin nöyryä tai ”tulla toisen läpi”. Autisteilla alhaisista kommunikaatiotaidoista ja heikosta sosiaalisesta tilannetajustaan johtuen ole aina

mahdollisuuksia pitää puoliaan tai esittää eriävää mielipidettään yleisesti hyväksytyin keinoin.

Oppilaille on tarjottava mahdollisuuksia ja keinoja kieltäytyä liian vaikeiksi kokemistaan toiminnoista. Alkeellisimpiinkin kommunikaatioaloitteisiin pitäisi suhtautua vakavasti ja kannustaen. On erittäin tärkeää tukea kommunikaatiovammaisen oppilaan kommunikaatiota positiivisia seuraamuksia tarjoten. Muussa tapauksessa oppilas saattaa oppia ja sopeutua siihen, että tahtonsa saa läpi vain väkivaltaisella käyttäytymisellä.

Autistien mahdollisuuksia vuorovaikutustilanteissa voidaan lisätä konkretisoimalla tilannetta ja tarjoamalla oppilaille heidän kommunikaatiotaitojensa mukaiset kommunikaatiovälineet. Autistit tukeutuvat pääasiallisesti visuaaliseen informaation opetuksessa. (Peeters & Jordan 1998). Näin ollen onkin ymmärrettävää miksi fyysisen väkivaltakäyttäytymisen ongelmat ovat esiintyneet heikosti ymmärretyn auditiivisen (puhe) viestinnän yhteydessä. Autismiluokan oppilaiden kommunikaatiotaitojen kehittämisen rinnalla tulee tarkastella henkilökunnan kommunikaatiotaitojen kehittämistä, sillä autistien kommunikaatio-ongelmat liittyvät sekä tuottaviin että vastaanottaviin kommunikaatiotaitoihin.

7.5 Toiminnalliset taidot ja fyysinen väkivalta

Tutkimuksen tulosten perusteella autismiluokan oppilailla oli EHA1- ja EHA2-luokan oppilaita enemmän fyysistä väkivaltakäyttäytymistä. Toiminnalliset taidot olivat kuitenkin autismiluokan oppilailla EHA2-luokkan oppilaita paremmat. Autismiluokan oppilaiden toiminnalliset taidot olivat epäsuhtaiset. Akateemiset taidot olivat ylikorostuneet suhteessa sosiaalisiin taitoihin.

Toiminnallisten taitojen profiilin autismikaltaisuus (epäsuhta) osoitti määrällisesti suurempaa fyysistä väkivaltakäyttäytymistä autismiluokan oppilailla. Korkeat akateemiset taidot yhdistettynä heikkoihin sosiaalisiin taitoihin olivat voimakkaimmin yhteydessä korkeisiin väkivaltalukuihin.

Toiminnallisten taitojen epätasapainon korjaamiseksi on opetuksessa korostettava opetusta, joka tähtää epäsuhtaan syyn korjaamiseen. Opetettavien asioiden pääpaino tulee siirtää akateemisista taidoista sosiaaliin -, kommunikaatio- ja luovan toiminnan taitoihin. Käyttäytymisongelmat ovat erittäin merkittävä sosiaalisen ympäristön rajoitteellisuutta lisäävä tekijä. Tämän yhteydessä on syytä tarkastella myös autismiluokkien mahdollisuuksia tarjota oppilailleen heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaista opetusta

Viimeisten vuosikymmenten aikana on vammaisten opetusjärjestelyjä koko Länsi-Euroopassa suunnattu kohti integraatiota (Howlin 1999, 238). Toisaalta Suomessa on perustettu integraatioajatuksen vastaisesti kymmeniä autismiluokkia, joita ei ollut vielä 1980-luvulla ollenkaan.

Integraatio-opetus tulisi nähdä aina ensisijaisena vaihtoehtona jos se on oppilaan ja yhteisön kannalta mahdollista (Virtanen, 2000). Markku Kaipaisen (1996) mukaan kouluun sopeutuminen on vaikeampaa oppilaille, joilla on huonot sosiaaliset taidot. Tämän ajatuksen mukaan autistisilla oppilaille on myös huonot mahdollisuudet sopeutua kouluun. He sijoittuvatkin ongelmiansa vuoksi usein integraatio-opetuksen ulkopuolelle.

Autismiopetuksessa on kiistatta omat varjopuolensa. Samassa luokassa olevien ikätoverien puutteelliset sosiaaliset taidot eivät edesauta sosiaalisten suhteiden luomisessa. Toisaalta myös luokassa olevien oppilaiden käyttäytyminen saattaa monistua. Tämä monistuminen voi koskea myös ei-toivotun käyttäytymisen muotoja. (Howlin 1999, 240.) Vaikka opetuksen trendit vaihtuvat ja menetelmien kirjo kasvaa tulevat autistiset oppilaat vaatimaan edelleen paljon tukea koulutyöskentelyssään. Uusin trendeihin kannattaa muutenkin suhtautua varovaisuudella, sillä usein eri opetusmenetelmien tunnettavuus on vain hyvän markkinoinnin tulosta. Menetelmien tarjoamat eväät saattavat olla lyhytnäköisiä ja niitä voi olla vaikea soveltaa käytännössä. (Schopler 1995, 10-12.)

7.6 Fyysistä väkivaltakäyttäytymistä edeltävät toiminnot

Fyysistä väkivaltakäyttäytymistä edelsi usein yllättävä tilanne, siirtyminen paikasta tai toiminnasta toiseen ja odottaminen. Oppilaiden toleranssia näitä muutostekijöitä kohtaan voidaan lisätä. Tilanteiden määrää on kuitenkin tarpeen vähentää silloin kun oppilas reagoi niihin voimakkaasti. Autistisilla oppilailla on heikot ongelmaratkaisutaidot (luovuuden puute), joten he tarvitsevat konkreettisia vihjeitä ennustettavuuden lisäämiseksi. Esimerkiksi erilaiset konkretisoidut (esineet, kuvat) lukujärjestykset auttavat toiminnan rakenteen selkeyttämisessä.

Opettajien mukaan yllättäviin tilanteisiin pitää johdatella pieni askel kerrallaan. Tämän lisäksi korostuu se, että oppilaalle pitää tarjota mahdollisuus lopettaa liian haasteellinen toiminto tai poistua vaikeasta tilanteesta. Suomen autismiopetusta on leimannut Yhdysvaltalaisen behavioristisen opetusperinteen mukaiset mallit. Oppilaan opettaminen on sisältänyt paljon toimintaan painostamista. Monia väkivaltatilanteita oli tässäkin tutkimuksessa edeltänyt oppilaan käskeminen tai kieltäminen.

Autistien peruspiirteisiin kuuluu stereotyyppinen käyttäytyminen. Käskemällä ja kieltämällä ei voida kehittää heidän luovuuttaan tai ongelmaratkaisutaitojaan. Oppilaille pitäisi tarjota mahdollisuuksia ratkaista ongelmia erilaisissa ympäristöissä erilaisilla toimintatavoilla (siirtovaikutus). Nämä tilanteeseen harjoittavat opetustavat kasvattavat oppilaan kykyä kohdata onnistuneesti haastavia tilanteita tulevaisuudessa.

Tilanteissa siirtymistä voidaan helpottaa linkittämällä toimintoja toisiinsa tai opettamalla siirtymiseen liittyviä taitoja. Tehtävien kestoa voidaan lyhentää, jolloin siirtymistilanteita tulee enemmän. Opettelu kannattaa aloittaa tutuista ja turvalliseksi koetuista toiminnoista. Linkittämisessä voidaan hyödyntää vihjeiden antoa. Jokaisen toiminnon lopussa on vihje seuraavasta toiminnasta. Esimerkiksi luokkatehtävien vieressä on lusikka, joka ilmentää tehtäviä seuraavaa ruokailua. Oppilas voi käyttää esineitä siirtymisen aikana, sillä esineet toimivat muistin tukena.

Odottamisen konkretisoiminen voi olla hankalaa, jos oppilas ei ymmärrä ajallisia määreitä ja niiden merkityksiä. Joillekin oppilaille tiimalasi kertoo konkreettisemmin ajankulun kuin kello. Toiset oppilaat tarvitsevat aina tietyn määrän tehtäviä, jotta odottaminen onnistuisi. Hyvätasoinen oppilas voi esimerkiksi laskea sataan. Heikompi tasoinen oppilas voi tarvita tehtävän, jossa hän esimerkiksi pujottaa kymmenen helmeä naruun.

7.7 Interventiomuodot

Autismiluokan henkilökunnan toimintatavoissa on varmasti paljon kehitettävää. Henkilökunnan on saatava tukea väkivaltakäyttäytymistilanteiden kohtaamisessa. He voisivat hyötyä avoimista keskustelun - ja jaetun asiantuntijuuden foorumeista. Autismiluokan työntekijät voivat kokea itsensä yksinäisiksi oppilaiden käyttäytymiseen liittyvien ongelmien kanssa, sillä yleisopetusluokista saaduilla kokemuksilla ei ole tarjota autistien käyttäytymisen ohjaamiseen soveltuvia tai riittäviä interventiomuotoja. Autismiluokan henkilökuntaan kuuluvat voivat joutua työssään yllättäviin tilanteisiin, joita ei olla käsitelty ammattikoulutuksessa tai muissa foorumeissa.

Autistien käyttäytymisen ongelmat vaativat paljon henkilöstöresursseja. Pelkästään väkivaltatilanteissa tarvitaan usein yhden henkilön täysi huomio yhdelle oppilaalle. Lisäksi käyttäytymisongelmia ennaltaehkäisevien yksilöllisten toimenpiteiden suunnittelu vie paljon voimavaroja. Tämä onkin huomioitava henkilöstön resursseissa olipa sitten kyseessä integraatio- tai erityisopetusryhmä. Integraatio-opetuksessa autistinen oppilas tarvitsee usein enemmän tukea, sillä tämä ympäristö on sosiaalisesti haastavampi. Autistien toiminta vaikeutuu kun struktuuri (järjestys) vähenee.

Tutkimuksessa raportoitiin pääasiassa fyysiseen väkivaltatilanteeseen liittyviä interventiomuotoja. Näiden paremmalla tuntemisella voidaan löytää yhä parempia työkaluja väkivaltakäyttäytymistä ennaltaehkäisevien interventiomuotojen suunnittelun ja kehittämiseen. Väkivaltatilanteiden eri vaiheiden tuntemisella on omat tehtävänsä.

Oppilaiden fyysisen väkivaltakäyttäytymisen ohjaamiseen käytettiin eniten fyysistä ohjaamista. Tämä oli kuitenkin kaikkein heikoiten toimiva interventiomuoto kun tarkasteltiin sen yhteyttä oppilaiden rauhoittumiseen. Fyysistä ohjaamista pitäisi pyrkiä välttämään. Kuitenkin oppilaat, henkilökunta ja omaisuus tulee suojata fyysiseltä väkivallalta. Näin ollen vaihtoehdoksi jää epätarkoituksenmukaisen fyysisen ohjaamisen poistaminen. Toiminnan lopettamiskeinona voi olla oppilaan poistaminen tilasta fyysisellä ohjauksella, mutta fyysinen ohjaus tulee lopettaa välittömästi kun vaaraa vahingoittumisesta ei ole. Tämä on myös opetusministeriön kanta (liite 5).

Heikomman taitotason omaavat oppilaat saavat fyysisissä väkivaltatilanteissa osakseen huomattavan paljon kiinnipitoa ja toimintaan pakottamista. Toisaalta hyvätasoisempia oppilaita ohjataan paljon puheella ja huomion siirrolla tai huomiotta jättämisellä.

Kaikilla oppilailla pitäisi periaatteessa olla samanlaiset mahdollisuudet itsemääräämisoikeuteen. Käytännössä heikompien oppilaiden puutteellisesta ymmärryskyvystä johtuen heitä joudutaan ohjaamaan voimakkaammilla keinoilla kuin hyvätasoisia oppilaita. Toinen mahdollisuus on, että fyysinen väkivaltakäyttäytyminen on heillä rajumpaa. Esimerkiksi puremistilanteessa käytetty puremisvoima oli suurempi.

Itsensä puremista ohjataan pääosin puheella. Toiseen kohdistuvaa puremista ohjataan voimakkaammilla interventiomenetelmillä. Tämä nostaa esiin hypoteettisia kysymyksiä. Pureeko oppilas pahemmin muita kuin itseään? Onko teon motiivi erilainen, esimerkiksi huomion hakeminen? Kokeeko henkilökunta oppilaan itsensä puremisen merkityksettömämpänä?

Itseen kohdistuneesta fyysisestä väkivaltakäyttäytymisestä rauhoituttiin toisiin kohdistuvaa väkivaltakäyttäytymistä nopeammin. Tämä on voinut johtua siitä, että nämä käyttäytymismuodot saivat vähemmän henkilökunnan huomiota osakseen tai teon motiivit olivat erilaisia.

7.8 Tutkimusmenetelmien kehittämisestä

Tutkimuksessa käytetyt mittarit soveltuivat pääosin hyvin tutkimusongelmien mittaamiseen. Parhaiten onnistuneita mittarivalintoja olivat käyttäytymisen seurantalomake ja AB-mittari. AAPEP-mittarin heikkoutena oli suppeus ja luokan taustatietolomakkeella oli alhainen palautusprosentti.

AB-mittarin täyttäminen oli suoritettu hyvin ja palautusprosentti oli hyvä. Sen tuloksia oli helppo analysoida. Oppilaan fyysinen väkivaltakäyttäytyminen oli nopeasti koodattavissa ja tulkittavissa. Vastausvaihtoehtojen määrän lisäämistä on syytä harkita tarkemman tiedon saamiseksi. Toisaalta frekvenssin ja ajallisen suhteen määrittäminen vastauslomakkeeseen voisi yhdenmukaistaa vastaustapoja. Vastausvaihtoehtoiksi voitaisiin antaa esimerkiksi valmiit strukturoidut vaihtoehdot: useammin kuin kerran päivässä, kerran päivässä, kerran viikossa ja niin edelleen.

Ongelmallisena on väkivallan muotojen vakavuuden analysointi (vrt. Saloviita 55/1989, 25). Jokainen muoto vaikuttaa osiopisteisiin yhtä paljon. Silti ne eivät ole keskenään vakavuudeltaan samanvertaiset. Tämän asian korjaamiseksi voisi testata painokertoimien laskemista jokaiselle väkivaltamuodolle. Näitä painokertoimia varten on koottava tietoa väkivaltamuotojen vakavuudesta.

AB-mittari antaa tietoa siitä millaisia käyttäytymismuotoja oppilaalla on ja kuinka usein. Se ei kuitenkaan kerro käyttäytymiseen liittyvistä tilanteista tai siitä mitä käyttäytymisen ehkäisemiseksi on tehtävissä. Mittarin käytön validiutta voi parantaa täydentämällä sitä muilla kyselyillä.

AAPEP-mittari on laaja ja sitä on käytetty paljon autistien opetuksen suunnittelun tukena. Tässä tutkimuksessa oli AAPEP-mittarin kysymyksiä poistettu liikaa. Tarkemman yleiskuvan saaminen oppilaiden taidoista olisi vaatinut enemmän kysymyksiä. Tutkijan on kuitenkin tasapainoteltava vastausprosentin kasvattamisen ja laajempien kysymyspattereiden välimaastossa. Toisena vaihtoehtona olisi ollut keskittyminen tarkemmin tiettyyn toiminnan alueeseen, esimerkiksi kommunikaatiotaitoihin. Usealla kysymyksellä tulosten luotettavuutta olisi lisätty.

AAPEP-mittari on suhteellisen hidas täyttää. Se vaatii vastausvaihtoehtojen tarkkaa lukemista. Vastausvaihtoehdot lisäävät tulosten vertailtavuutta. Eri mittajien tulokset ovat olleet hyvin samansuuntaisia (liite 7). AAPEP-mittarin ominaisuuksiin kuuluu myös oppilaan kehitettävissä olevien taitojen kartoittaminen. Mittari ei siis anna tietoa vain siitä mitä oppilas osaa, vaan myös siitä mitä oppilaalle kannattaa opettaa.

Viikkoseuranta antoi tarkkaa tietoa fyysisistä väkivaltakäyttäytymistä edeltävistä tilanteista ja ohjausmuodoista väkivaltatilanteissa. Nämä tiedot auttoivat löytämään lainalaisuuksia edeltävien tilannetekijöiden ja oppilaiden käyttäytymisen välillä sekä interventioiden ja oppilaiden rauhoittumisen välillä.

Viikkoseurantalomaketta voisi muuttaa jäsennetymmäksi ja nopeammaksi täyttää. Avovastaukset vaativat tulkintatavan pohdiskelua ja tiivistämistä. Määrittelemällä valmiita vastausvaihtoehtoja voidaan välttyä turhalta luokittelutyöltä ja vaikeasti tulkittavilta vastauksilta. Seuraavaksi on esitetty uusi fyysisen väkivaltakäyttäytymisen seurantalomakemallin ehdotelma.

Oppilaan nimi: _____

aika	Vuorovai- kutustilanne	toiminta	Oppilaan toiminta	Käyttäytymis- muoto ja määrä	ohjaustapa	rauhottuminen	Lisähuom.
	<input type="checkbox"/> yksilöopetus <input type="checkbox"/> ryhmäopetus <input type="checkbox"/> vaatimus <input type="checkbox"/> kielto <input type="checkbox"/> hälinä <input type="checkbox"/> muu: _____	<input type="checkbox"/> lk-opetus <input type="checkbox"/> musiikki TV <input type="checkbox"/> liikunta <input type="checkbox"/> retki/lenkki <input type="checkbox"/> PT-toiminto <input type="checkbox"/> muu: _____	<input type="checkbox"/> odotus <input type="checkbox"/> yllätys <input type="checkbox"/> siirtyminen <input type="checkbox"/> muu: _____	<input type="checkbox"/> itseä kohtaan <input type="checkbox"/> muihin <input type="checkbox"/> esineisiin <input type="checkbox"/> lyö, potkii __ <input type="checkbox"/> raapii, repii __ <input type="checkbox"/> puree __ <input type="checkbox"/> tönii __ <input type="checkbox"/> tukistaa __ <input type="checkbox"/> muu: _____	<input type="checkbox"/> fyysinen <input type="checkbox"/> poistaminen <input type="checkbox"/> puhe <input type="checkbox"/> ohuomion siirto <input type="checkbox"/> tai huomiotta <input type="checkbox"/> muu: _____	<input type="checkbox"/> kyllä, heti <input type="checkbox"/> kyllä, alle 1min <input type="checkbox"/> kyllä, alle 5min <input type="checkbox"/> ei alle 5 min	
	<input type="checkbox"/> yksilöopetus <input type="checkbox"/> ryhmäopetus <input type="checkbox"/> vaatimus <input type="checkbox"/> kielto <input type="checkbox"/> hälinä <input type="checkbox"/> muu: _____	<input type="checkbox"/> lk-opetus <input type="checkbox"/> musiikki TV <input type="checkbox"/> liikunta <input type="checkbox"/> retki/lenkki <input type="checkbox"/> PT-toiminto <input type="checkbox"/> muu: _____	<input type="checkbox"/> odotus <input type="checkbox"/> yllätys <input type="checkbox"/> siirtyminen <input type="checkbox"/> muu: _____	<input type="checkbox"/> itseä kohtaan <input type="checkbox"/> muihin <input type="checkbox"/> esineisiin <input type="checkbox"/> lyö, potkii __ <input type="checkbox"/> raapii, repii __ <input type="checkbox"/> puree __ <input type="checkbox"/> tönii __ <input type="checkbox"/> tukistaa __ <input type="checkbox"/> muu: _____	<input type="checkbox"/> fyysinen <input type="checkbox"/> poistaminen <input type="checkbox"/> puhe <input type="checkbox"/> ohuomion siirto <input type="checkbox"/> tai huomiotta <input type="checkbox"/> muu: _____	<input type="checkbox"/> kyllä, heti <input type="checkbox"/> kyllä, alle 1min <input type="checkbox"/> kyllä, alle 5min <input type="checkbox"/> ei alle 5 min	

KUVIO 34. Fyysisen väkivaltakäyttäytymisen seurantalomake 2002.

Taustatietolomake toimi hyvin muiden mittareiden täydentäjänä. Sen heikkoutena oli kuitenkin täyttämisen vaikeus tai raskaus. Myös tulosten ryhmittely vaatii paljon aikaa. Toisaalta se tarjosi tietoa myös niistä tilanteista, joita ei ollut seurantaviikon

aikana ilmennyt. Lisäksi se tarjosi tietoa opettajien yleisistä periaatteista fyysiseen väkivaltatilanteeseen suhtautumisessa.

7.9 Tutkimusideoita

Tässä on esitetty jatkotutkimusideoita, joissa voidaan tarkastella fyysisen väkivaltakäyttäytymisen taustalla olevia oppilastekijöitä ja ympäristötekijöitä. Fyysisen väkivaltakäyttäytymisen taustalla vaikuttavat useat erilaiset oppilastekijät. Nämä tekijät ovat usein päällekkäisiä. Jatkotutkimuksissa mielenkiintoisia oppilastekijöitä ovat:

- ikä, aikuisten autistien fyysinen väkivaltakäyttäytyminen
- sosiaalinen vastuullisuus (esimerkiksi AB-asteikon yhdellä osiolla)
- kommunikaatiotaidot
- tuntoaisti ja aistimusten tulkinta
- ongelmaratkaisutaidot ja stereotyyppisen käyttäytyminen
- pakkotoiminnot ja pelkotilat.

Esimerkiksi puutteellisten sosiaalisten vuorovaikutustaitojen johdosta autistien suurimmat vaikeudet ilmenevät ryhmätilanteissa. Varsinaisten toveripaineiden ja heiltä saatavan kannustuksen merkitys väkivaltatilanteessa olisi tarpeellinen tutkimusaihe.

Autismiluokan oppilaiden kommunikaatiotaitojen kartoittaminen on erittäin haasteellista. Tutkimustyössä on selvitettävä oppilaan kommunikaation vastaanottokyky, ilmaisukyky ja edelleen spontaanit ilmaisutaidot. Autistien ongelmat liittyvät kielen pragmaattiseen osaan. Aktiivisen sanavaraston määrittämisessä on selkeitä ongelmia, sillä osa itseilmaisusta on kaikupuhetta vailla sisällöllistä merkitystä.

Toimintatutkimuksena voitaisiin seurata erilaisten taitojen kehittymistä intervention alaisuudessa. Oppilaan fyysistä väkivaltakäyttäytymistä laukaisevien tekijöiden ”kipukynnystä” voidaan nostaa parantamalla oppilaan toleranssia ympäristön

muutostekijöitä kohtaan. Tähän voidaan yhdistää ongelmaratkaisutaitojen ja vaihtoehtoisten toimintatapojen opettaminen.

Mielenteorian soveltuvuus fyysisen väkivallan selittämiseen on yksi mielenkiintoinen tutkimushaaste. Uskon, että sosiaalinen aggressiivisuusteoria saisi myös lisävaloa ja oman autistien fyysistä väkivaltakäyttäytymistä koskevan ulottuvuuden.

Lääketieteellisten ja fysiologisten tutkimusten tulokset ja niiden kehityssuunta on myös tärkeä autistien tutkimuksiin sidoksissa oleva sara. Biologiset tekijät ja niiden vaikutus ovat huomionarvoisia seikkoja. Ennen interventiomenetelmän luomista onkin syytä tarkastella käyttäytymisellään oireilevan henkilön lääkitys ja fyysinen kunto. Kiputilojen ja väärän lääkityksen aiheuttamat ongelmat tai niiden mahdollisuus on syytä sulkea pois ennen interventioiden aloittamista. Vaikeimpia kommunikaatiovaikeuksia omaavilla henkilöillä ei ole taitoja kertoa omasta pahoinvoinnistaan ja oireilevat tyypillisesti käyttäytymisellään (Schopler 1995, 165).

Autisteilla on kohtuullisen hyvät akateemiset taidot ja heikot sosiaaliset taidot. Taitojen profiilissa on samankaltaisuutta joidenkin erityislahjakkaiden oppilaiden kanssa. Akateemiset - ja sosiaaliset taidot ovat paljon heikommat kuin lahjakkailta mutta ne esiintyvät samassa keskenäisessä suhteessa. Lahjakkaiden ongelmakäyttäytymisestä ja autistien ongelmakäyttäytymisestä voisi olla antoisaa tehdä vertaileva tutkimus. Tässä olisi oleellista tutkia oppilaiden eri taitoalueiden symmetriaa ja sen suhdetta ongelmakäyttäytymiseen. Ryhmien vertailua helpottaisi oppilaan taitojen vertaaminen biologisen iän sijasta kehitykselliseen ikään.

Lähdeluettelo

APA (American Psychiatric Association) 2000. DSM-IV-TR. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, text revision. Neljäs painos. USA: APA Washington, DC.

Autio, S., Palo, J., Kaski, M., Manninen, A. 1992. Kehitysvammaisuus. Porvoo: WSOY

Burns, C. 1990. Assessing the Psychological and educational Needs of the Moderately and Severely mentally retarded. Teoksessa: Reynolds, C. & Kamphaus, R. (Toim.) Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children. New York: Guilford Press, 789-802.

Charlton, T., George, J. 1994 Managing Misbehaviour in Schools. London: Routledge.

Davison, G., Neale, J. 2001. Abnormal Psychology. Eight Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Dickinson, P., Hannah, L. It can get better, a guide for parents and carers.1998. Lontoo: The National Autistic Society.

Frith, U. 1992. Autism. Explaining the Enigma. USA: Blackwell Publishers.

Gillberg, C., Peeters, T. 1995. AUTISM. Medical and Educational Aspects. Opleidingscentrum Autisme & University of Göteborg.

Gillberg, C. 1999. Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Toinen uusittu painos. Helsinki: Hakapaino.

Howlin, P. 1999. Children with Autism and Asperger Syndrome, A Guide for Practitioners and Carers. Englanti: John Wiley & Sons Ltd.

Ikonen, O. & Suomi, A. 1998. Autismi: esiintyvyys ja käyttäytyminen. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) Autismi teoriasta käytäntöön. Juva: WSOY, 53-72.

Kaipainen, J. 1996. Nuorten vakava väkivalta. HYKS Psykiatrian klinikka oikeuspsykiatrian yksikkö. Vammalan kirjapaino.

Kaski, M., Manninen, A., Mölsä, P., Pihko, H. 1997. Kehitysvammaisuus. Porvoo: WSOY

Kauffman, M. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Kennedy, C. 1998. Käyttäytymisongelmien positiivinen kohtaaminen. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) Autismi teoriasta käytäntöön. Juva: WSOY, 206-228.

Kivivuori, Janne. 1997. Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta. Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.

Mesibow, G., Schopler, E., Schaffer, B., Landrus, R. 1997. Yksilöllinen arviointi- ja kuntoutusmenetelmä autistisia ja kehityshäiriöisiä lapsia varten. IV osa, Toimintataitojen arviointimenetelmä nuoruus ja aikuisikäisiä varten (AAPEP). Suom. Tuula Kulomäki. Kokemäki: Satakunnan Painotuote, Kehitysvammaliitto.

Nihira, K., Foster, R., Shellhaas, M., ja Leland, H. 1974. Adaptive Behavior Scale for Children and Adults. Washington DC: AAMD. Suomenos T. Saloviita ja V. Tuisku, 2. painos. Kehitysvammaliitto ry. Valtakunnallinen tutkimus- ja kokeiluyksikkö, Helsinki.

Peeters, T., Jordan, R. 1998. The importance of training in the prevention of violence and abuse against people with autism. Teoksessa: Code of good practice on prevention of violence and abuse against people with autism. Autism Europe: Chapter 9.

Rutter, R., Bartak, L. 1973. Special educational treatment of autistic children: a comparative study. II, Follow-up findings and implications for services. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 14, 241-270.

Saloviita, T. 46/1988. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja. Kehitysvammaisten adaptiivisen käyttäytyminen laitoksessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Saloviita, T. 55/1989. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja. Kehitysvammaisten henkilöiden adaptiivisen käyttäytymisen rakenne ja AB-asteikon ominaisuudet. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Schopler, E., Lansing, M., Waters, L. 1994. *Teaching Activities for Autistic Children*. Austin, Texas: PRO-ED.

Schopler, E. 1995. Aggression. Teoksessa: Schopler, E. (Toim.) *Parent Survival Manual*. New York: Plenum Press, 89-111.

Schopler, E. 1995. Behavior management. Teoksessa Schopler, E. (Toim.) *Parent Survival Manual*. New York: Plenum Press, 112-175.

Schopler, E. 1995. Introduction: Convergence of parent and professional perspectives. Teoksessa: Schopler, E. (Toim.) *Parent Survival Manual*. New York: Plenum Press, 1-20.

Suomen Psykiatriyhdistys. 1997. DSM-IV, Diagnostiset kriteerit. Orion-yhtymä Oy (kustantaja). Helsinki: Finnreklama.

Timonen, T. 33/1985. Käyttäytymisterapeuttisia tietojenkeruumenetelmiä -- ongelmatilanteen ja - käyttäytymisen selvittämiseen. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 33/1985. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Timonen, T., Tuomisto, M. 1998. Autismi: käsite ja teoria. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) *Autismi teoriasta käytäntöön*. Juva: WSOY, 11-52.

Virtanen, P. 2000. Autististen lasten opettaminen. Opetushallituksen julkaisu 4/2000. Helsinki: Hakapaino

Painamattomat lähteet:

Espoon Kaupunki, 2001. <http://www.edu.espoo.fi>. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.edu.espoo.fi/~erityis>>. 27.1.2001.

Gill 1998. Child conduct disorders research review. www.Practicalparent.com. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.practicalparent.org.uk/CHILD%20CONDUCT%20DISORDERS.htm>.15.1.2002.

Laaksola, H. 2001. Väkivaltaan on puututtava. Opettaja-lehti. 18.12.2001.

Opetusministeriö 2000. Turvatyöryhmän muistio. www.minedu.fi. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/20turvatrmuistio.html>. 27.1.2001

Opleidingscentrum Autisme VZW. 1998. AAPEP koulutusmateriaalia.

Serruys. M. Ongelmakäyttäytyminen ja henkilöt, joilla on autismi: Onko ongelmakäyttäytyminen haaste? Seminaari 14-16.5.2001.

Liitteet

Liite 1: Saatekirje

Hyvä opettaja, teen kasvatustieteen lopputyötä (Pro gradu) Helsingin yliopistossa. Olette osana koko Suomen autismiluokkia kattavaa tutkimusta. Luokkia on mukana 40, joissa oppilaita on noin 230. Lähetän ohessa kaksi lomaketta. Tämän lisäksi viisi EHA1 ja viisi EHA2 –luokkaa toimii tutkimuksen vertailuryhminä. Toivon teidän vastaavan kyselyyni, jokaisen vastaus on tärkeä. Jos teillä on kysyttävää voitte ottaa minuun yhteyttä. Tel. 041-522 7040 ja e-mail: kimmo.p.parkkinen@helsinki.fi

Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Tulokset raportoidaan kokonaistuloksina, yksittäisen vastaajan, oppilaan tai luokan tunnistaminen aineistosta on näin ollen mahdotonta. **Yksittäisiä oppilaita, luokkia, kouluja tai paikkakuntia ei missään tapauksessa vertailla keskenään.**

Lomakkeiden täyttämiseen voivat osallistua myös luokan avustajat ja oppilashoitajat. Luottakaa omaan arviointikykyynne, välttäkää kuulopuheiden perusteella tapahtuvia merkintöjä. Kirjatkaa käyttäytymisen seurantalomakkeeseen oppilaan fyysinen väkivalta toisia ihmisiä, itseä (vahingoittaa omaa kehoa) ja esineitä kohtaan. Fyysinen väkivalta pitää sisällään esim. lyömisen, potkimisen, repimisen, tönimisen, raapimisen, tukistamisen, puremisen ja vääntämisen. Tutkimuksessa huomioidaan kaikki fyysinen väkivalta, niin tahallinen kuin tahatonkin väkivalta. Kokonaiskuvan luomisen kannalta olisi toivottavaa, että jokaisesta oppilaasta täytettäisiin lomake, vaikka fyysistä väkivaltaa ei ilmene.

Jos teillä ei ole aikaa tai mahdollisuutta seurata kaikkien oppilaiden päivää, niin lähettäkää kuitenkin puutteellisetkin lomakkeet takaisin. Lomakkeiden palautusta varten on valmiiksi maksettu kirjekuori, jossa on osoitteeni. Vastaukset tulee lähettää viimeistään 16.11.2001 mennessä, kiitos.

Ystävällisin syysterveisin,

- Haluan tutkimusraportin tiivistelmän
- Haluan koko tutkimusraportin
- En halua tutkimusraporttia

e-mail: _____ @ _____

Liite 2: Tutkimuslupapyyntö

Hyvä autismiluokan oppilaan vanhempi, teen Kasvatustieteen lopputyötä (pro - gradu) Helsingin yliopistossa. Olen toiminut autismikuntoutuksen alueella vuodesta 1991 oppilashoitajana, ohjaajana ja kuntoutusyksikön esimiehenä. Sen lisäksi toimin Helsingin autismiyhdistys ry:n puheenjohtajana. Tutkimukseni käsittelee autismiluokilla ilmenevää ongelmakäyttäytymistä. Kartoittamalla luokkien oppilasrakenteita ja esiintyvää ongelmakäyttäytymistä, voidaan selvittää tulevia resurssin tarpeita ja keinoja (esim. koulutuksen kautta) oppilaan paremman hyvinvoinnin turvaamiseksi.

Teidän lapsenne osana koko Suomen autismiluokkia kattavaa tutkimusta. Luokkia on mukana 40, joissa oppilaita on noin 230. Olen lähettänyt opettajallenne kaksi lomaketta. Toivon, että suhtaudutte tutkimukseeni myönteisesti, sillä jokaisesta oppilaasta kerätyt tiedot kuvaavat parhaiten koko maamme autismiluokkien oppilasrakennetta. Voitte halutessanne pyytää luokan opettajalta lomakkeet nähtäviksi.. Jos teillä on jotain kysyttävää voitte ottaa minuun yhteyttä. Tel. 041-522 7040 ja e-mail: kimmo.p.parkkinen@helsinki.fi

Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Tulokset raportoidaan kokonaistuloksina, yksittäisen vastaajan, oppilaan tai luokan tunnistaminen aineistosta on näin ollen mahdotonta. **Yksittäisiä oppilaita, luokkia, kouluja tai paikkakuntia ei missään tapauksessa vertailla keskenään.**

Kysely suoritetaan vielä tämän kevätlukukauden aikana.

Ystävällisin kevätterveisin, Kimmo Parkkinen

Myönnän luvan lastani koskevien tietojen luovuttamiseen edellä mainittuun tutkimuskäyttöön.

Allekirjoitus:

Liite 3: Oppilastietolomake

Oppilaan nimi tai nimikoodi _____ Oppilaan ikä ____ Oppilaan sukupuoli _____
Oppilaan diagnoosi (autismin aste tiedettäessä) _____
Tuottavan (ekspressiivisen) kommunikaation pääasiallinen muoto: _____
Aktiivisen sanavaraston laajuus (älä huomioi fasilitointia) _____ sanaa/kuvaa/esinettä

Rastita tarvittaessa

satunnaisesti

säännöllisesti

toisinaan, silloin tällöin

melko usein, tavanomaisesti

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Käyttää uhkailevia eleitä | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Aiheuttaa epäsuorasti vahinkoa toiselle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Sylkee toisia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Tönnii, raapii tai nipistää toisia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Vetää toisia tukasta, korvista jne. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Puree toisia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Potkii, lyö tai läimäyttelee muita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Heittelee muita esineillä | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Kuristaa muita kurkusta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Käyttää esineitä aseinaan muita vastaan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Vahingoittaa eläimiä | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Vahingoittaa tai uhkaa muuten, miten: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Repii tai pureskelee vaatteita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Repii lehtiä, kirjoja tai muuta omaisuutta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Käsittelee liian kovakouraisesti huonekaluja | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Rikkoo ikkunoita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Tukki wc-istuimen esim. vaatteilla | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Yrittää sytyttää tulipaloja | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Turmelee omaisuutta muuten, miten: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Kirkuu ja huutaa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Polkee jalkaa, hakkaa esineitä tai paiskoo ovia jne. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Heittäytyy lattialle kirkuen ja huutaen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Saa raivokohtauksia muuten, miten: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Puree tai haavoittaa itseään | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Läimäyttää tai lyö itseään | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Lyö päätänsä tai muita kehonosia esineitä vasten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Vetää itseään tukasta, korvista jne. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Raapii tai nyppii itseään aiheuttaen vammoja | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Sotkee tai tuhrii itsensä | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Tarkoituksellisesti yllyttää muita väkivaltaan itseään kohtaan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Nyppii kaikkia haavojaan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Työntää esineitä korviinsa, silmiinsä, nenään tai suuhun | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Tekee muuten väkivaltaa itselleen, miten: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. <input type="checkbox"/> Ei mitään yllä mainituista | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ympyröi lähinnä oikeaa oleva vaihtoehto

34. Lajittelu

- + Lajittelee pieniä esineitä (esim. useammanlaisia nauvoja, priikkoja, nappeja) oikein tai vain muutamin virhein tarvitsematta valvontaa.
- +/- Tarvitsee ajoittaista ohjausta TAI tekee ilman valvontaa runsaasti virheitä.
- Ei lajittele pieniä esineitä ilman jatkuvaa ohjausta.

35. Ruokailutavat

- + Hallitsee asiaankuuluvat ruokailutavat (esim. pureskelee suu suljettuna, käyttää lautasliinaa, syö sopivalla nopeudella, syö vain omalta lautaselta, syö siististi).
- +/- Tarvitsee ajoittain muistuttamista noudattaakseen hyviä ruokailutapoja TAI käyttää jatkuvasti 1-2 huonoa tapaa.
- Noudattaa harvoin hyviä ruokailutapoja ilman muistuttamista TAI käyttää jatkuvasti vähintään kolmea huonoa tapaa

(jatkuu)

36. Vapaa-ajan käyttö
- + Kun ei ole mitään suunniteltua toimintaa tai ei anneta suoria ohjeita, ryhtyy itse johonkin sopivaan puuhaan ja jatkaa sitä vähintään 30 minuuttia (esim. leikkii yksin, pelaa jotakin toisten kanssa, osallistuu vapaaseen vuorovaikutukseen tai toimii jonkin harrastuksen parissa).
 - +/- Puuhailee sopivalla tavalla 5-30 minuuttia ilman ohjausta TAI tarvitsee ajoittaista ohjausta jatkaakseen vapaa-ajan puuhia 30 minuutin ajan.
 - Ei aloita eikä jatka sopivaa vapaa-ajan toimintaa yli 5 minuutin ajan ilman toistuvaa muistuttamista ja ohjausta.
37. Omaisuuden, sääntöjen ja ohjeiden kunnioittaminen
- + Kunnioittaa johdonmukaisesti omaisuutta, sääntöjä ja ohjeita. On huolellinen toisten ja koulun omaisuuden suhteen.
 - +/- Rikkoo ajoittain (2-3 kertaa/kk) sääntöjä tai ohjeita TAI on huolimaton toisten omaisuuden suhteen.
 - Rikkoo usein (vähintään 4 kertaa/kk) sääntöjä, ohjeita tai omaisuuteen suhtautumisen normeja.
38. Perustarpeiden ilmaiseminen
- + Ilmaisee perustarpeitaan (esim. nälkä, jano, kipu, väsymys, wc-tarve) selkeästi ja ymmärrettävästi ilman muistuttamista vähintään kolmena kertana neljästä.
 - +/- Yrittää ilmaista tarpeitaan, mutta ei ole aina ymmärrettävä (esim. käyttää epämääräisiä eleitä, käyttää samaa signaalia kaikkiin tarpeisiin, uikuttaa); TAI ilmaisee vain joitakin tarpeita (onnistuu vähintään yhtenä kertana neljästä).
 - Ei ilmaise perustarpeitaan ymmärrettävästi edes yhtenä kertana neljästä
39. Käyttäytyminen ryhmissä
- + Osallistuu asianmukaisesti ryhmätoimintoihin (esim. toimii vuorotellen, noudattaa sääntöjä, käyttää yhteisiä välineitä, mukautuu ryhmän normeihin ja päätöksiin, ilmaisee mielipiteensä sopivalla tavalla).
 - +/- Osallistuu usein asianmukaisesti ryhmätoimintoihin, mutta ajoittain (2-3 kertana viidestä) tulee passiiviseksi ja vetäytyväksi tai kieltäytyy osallistumasta TAI käyttäytyy joskus (2-3 kertana viidestä) häiritsevästi tai ei ole yhteistyössä (esim. ei suostu ryhmän päätöksiin tai kieltäytyy vuorottelusta).
 - Osallistuu harvoin TAI ei koskaan osallistu ryhmätoimintoihin asianmukaisesti
40. Oman nimen kirjoittaminen (älä huomioi fasilitoinnin avulla saatuja tietoja)
- + Kirjoittaa oman nimensä paperille oikein ja luettavasti.
 - +/- Kirjoittaa oman nimensä, mutta tekee vähintään yhden virheen TAI tarvitsee hiukan ohjausta.
 - Ei kirjoita nimeään ilman jatkuvaa ohjausta

Käyttäytymisen seurantalomake, yhden viikon seuranta

Viivaa päivä yli, jos oppilas on ollut poissa koulusta tai havainnoinnin piiristä

KI	EDELTVÄVÄ TILANNE (OLETETTU SYYTEKIJÄ KÄYTTÄYTYMISELLE)	KÄYTTÄYTYMINEN	KES- TO	KUINKA HENKILÖKUNTA OHJASI?	MITEN OPPILAS KÄYTTÄYTYI HETI TILANTEEN JÄLKEEN?
MA klo:					
TI klo:					
KE klo:					
TO klo:					
PE klo:					

Liite 4: Taustatietolomake

1. Henkilökunnan määrä ja rakenne koulupäivän aikana? _____

2. Opetus ja taukotilojen laajuus yhteensä? Noin _____ m²

3. Mitä koulunkuntaa sinä edustat, mihin ohjausmenetelmät fyysisissä väkivaltilanteissa pääasiallisesti perustuvat ja miksi? _____

4. Mitä strategioita käytätte pääasiallisesti väkivaltaisen käyttäytymisen poistamiseksi tai hallitsemiseksi? _____

5. Miten toimisit seuraavissa tilanteissa

Pureminen Välittömästi: _____
 Jatkotoimenpiteet: _____

Raapiminen Välittömästi: _____
 Jatkotoimenpiteet: _____

Tukistaminen Välittömästi: _____
 Jatkotoimenpiteet: _____

Lyöminen Välittömästi: _____
 Jatkotoimenpiteet: _____

Töniminen Välittömästi: _____
 Jatkotoimenpiteet: _____

Sylkäisy Välittömästi: _____
 Jatkotoimenpiteet: _____

Oman käden Välittömästi: _____
Pureminen Jatkotoimenpiteet: _____

Kirjan Välittömästi: _____
Repiminen Jatkotoimenpiteet: _____

3. Lomakekysely ei ole mitä ilmeisemmin tuonut luokkanne koko fyysisen väkivallan ilmiötä esille. Toivon teidän lopuksi arvioivan merkintöjänne ilmiön kokonaiskuvan kannalta sekä kertovan oman näkemyksenne siitä, onko aineisto yhdenmukainen sen kanssa, miten fyysinen väkivalta yleensä luokassanne ilmenee?

Voit kommentoida halutessasi paperin kääntöpuolelle

Liite 5: Opetusministeriön turvatyöryhmän muistio

Perustuslailla turvattu henkilökohtainen vapaus voidaan henkilöltä riistää tai hänen koskemattomuuteensa puuttua vain laissa säädetyllä perusteella (Perustuslaki 731/99 7 § 3 mom.). Opiskeluympäristön turvallisuudesta huolehtiminen edellyttää kuitenkin myös välitöntä puuttumista oppilaiden vapauksiin. Opetustoimen lainsäädäntö ei varsinaisesti sisällä säännöksiä perusteista, joilla oppilaiden vapauteen ja koskemattomuuteen voidaan puuttua. Koulutuksen järjestäjälle jää varsin vähän suoraan lakiin perustuvia keinoja käytettäväksi tilanteissa, joissa muiden oppilaiden tai yleinen turvallisuus edellyttäisi välittömiä oppilaisiin kohdistuvia toimenpiteitä. Tilanteissa, joissa suojataan henkeä tai terveyttä taikka omaisuutta sitä uhkaavalta vakavalta vaaralta, joudutaan kuitenkin käytännössä edellä mainitusta huolimatta suorittamaan toimenpiteitä, jotka muutoin olisivat vastoin oikeusjärjestystä, mutta kyseisessä tilanteessa ovat hätävarjelu- ja pakkotilasäännösten nojalla käytettävissä. (Opetusministeriö, 2000)

Fyysistä väkivaltaa ei saa jättää huomiotta. Opetustoimen 1.1.1999 voimaan tulleen lainsäädännön nojalla oppilailla on lakisääteinen oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Tämä oppilaiden oikeus asettaa koulutuksen järjestäjälle velvoitteen huolehtia paitsi opetukseen tarkoitettujen tilojen ja välineiden turvallisuudesta, myös siitä, etteivät oppilaat joudu väkivallan tai kiusaamisen kohteiksi koulussa tai koulun muussa toiminnassa. (Opetusministeriö, 2000)

Juridisessa mielessä koulua koskevat samat oikeusjärjestyksen velvoitteet, vastuut ja käyttäytymissäännöt kuin muutakin yhteiskuntaa. Sekä henkilöstöä että oppilaita koskevat lailliset velvoitteet sisältyvät ensisijaisesti yleiseen lainsäädäntöön. (Opetusministeriö, 2000)

Väkivalta- ja rauhattomuustilanteissa, joissa oppilas, joka ei kuulu normaaliin luokkaan tai jota ei voida turvallisesti integroida yleisopetukseen, tulee siirtää erityisopetukseen tai järjestää opetus muulla tavoin. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että koulutuksen järjestäjä joutuu varaamaan entistä enemmän resursseja erityisopetuksen ja opetuksen erityisjärjestelyiden toteuttamiseen, jotta häiriökäyttäytymistilanteessa koulutuksen järjestäjä pystyy takaamaan muille oppilaille turvallisen opiskeluympäristön. Aikaisemman lainsäädännön aikana häiriökäyttäytymisen poistaminen on ollut nykyistä selvemmin yksittäisen opettajan varassa. Opettajan on tullut kyetä ratkaisemaan tilanne luokan sisällä. Nyt oppilaat ja huoltajat voivat vedota perusopetuslain 29 §:n säännökseen turvallisesta opiskeluympäristöstä ja vaatia koulutuksen järjestäjältä toimenpiteitä tämän turvaamiseksi. (Opetusministeriö, 2000)

Suomen perustuslaissa ilmaistuihin kansalaisten perusoikeuksiin kuuluvat oikeudet vapauteen, koskemattomuuteen ja turvallisuuteen (7§). Ne koskevat luonnollisesti myös perusopetusta saavia oppilaita. Vaikka edellä mainitut sopimukset ovat sisällöltään osittain julistuksen omaisia, niillä voidaan sellaisenaan katsoa olevan sama sitovuus kuin lainsäädännöllä yleensä. (Opetusministeriö, 2000)

Liite 6: Interventiomenetelmiä fyysisen väkivallan ehkäisyyn

TEACCH-ohjelman mukaan tuoman kokemuksen perusteella, nojautuen voimakkaasti jäävuorimalliin, on huomattu, että hyvin järjestetty (strukturoitu) oppimisympäristö ja käyttäytymisen modifioiminen ovat olleet tuloksellisia käyttäytymisongelmia silmällä pitäen. Ympäristön muokkaaminen perustuu formaalisen behaviorismin tutkimuksen. (Schopler 1995, 157-158.) Suurin osa käyttäytymisen taustalla olevista tekijöistä kyetään löytämään ja niiden avulla voidaan ehkäistä ongelmien syntymistä. Kuitenkin pieni osa käyttäytymiseen johtavista syistä jää tunnistamatta. Silloin on yleensä kyseessä pitkään jatkunut käyttäytymisen muoto, joka on vahvistunut vuosien saatossa. Näissä erityisissä tapauksissa on koettu välineellisen ehdollistumisen olevan hyödyllinen menetelmä. Toivottua käyttäytymistä tuetaan palkitsemalla ja ei-toivottua käyttäytymistä sammutetaan rankaisemalla. (Dickinson ym. 1998; Schopler 1995, 158.) Autistisen henkilön ongelmien taustalla vaikuttaa usein olevan ongelman puutteellinen motivaatio. Todellisuudessa on kysymys kuitenkin siitä, että ei ole kyetty löytämään oikeita vahvistajia. Tottakai on helpompi opettaa lasta, joka on halukas ottamaan vastaan neuvoja ja ohjeita, autististen henkilöiden kohdalla tämä voi vaatia mittavia järjestelyjä. (Kennedy 1998, 206-208; Schopler 1995, 167.)

Erityisopetuksessa on yleensä käytetty seuraamusten manipulointia käyttäytymisen muuntamisessa. Vahvistaminen ja rankaiseminen ovat tuttuja termejä tällä alueella. Oikeaoppista käyttäytymistä tuetaan palkitsemalla (mm kiittäminen tai herkkupala) ja rankaisuna voidaan käyttää jonkun mieluisan esineen tai tapahtuman poistamista. (Schopler 1995, 158-159.) Oikean vahvistamisen tekniikan löytämisessä, on huomioitava myös negatiivinen vahvistaminen. Se perustuu palkitsemiseen, kun ei-toivottu käyttäytyminen lakkaa. Positiivinen ja negatiivinen vahvistaminen toimivat usein käsi kädessä, sillä toisen huomiotta jättäminen voi tehdä toisesta merkityksettömän. (Howlin 1999, 221.)

Polettisysteemi on perustuu toivotusta käyttäytymisestä saatuihin palkkioihin. Perinteisesti se on liittynyt ansaituihin poletteihin, jotka on vaihdettu riittämän määrän jälkeen mieluisaan palkintoon. (Schopler 1995, 159.) Erottelevan käyttäytymisen vahvistaminen (Differential Reinforcement of Behavior) perustuu siihen, että henkilöä palkitaan toivotun käyttäytymisen aikana. Palkitseva tekijä poistetaan, kun lapsi käyttäytyy ei-toivotulla tavalla. Toteutuksessa voidaan palkkio antaa henkilön käyttäytyttyä tietyn ajan toivotulla tavalla. (Schopler 1995, 160; Howlin 1999, 220-221)

Ympäristön mukauttaminen (Altering the Environment) voi käyttää toiminnan rajoittamisessa. Autistien taipumus kiinnostua tietyistä esineistä tai toimintamuodoista saavuttaa toisinaan mittavia ongelmia. Kun ympäristössä olevia käyttäytymisen laukaisijoita kyetään vähentämään tai poistamaan, niin myös ei-toivottu käyttäytyminenkin vähenee. Käyttäytymistä voidaan sammuttaa mmm. rajoittamalla kulkemista tai siirtämällä tiettyjä esineitä pois näkyvistä. (Schopler 1995, 166.)

Response cost on menetelmä, jossa otetaan pois toiminnan taustalla olevia mieluisia tekijöitä. Esimerkiksi mieluisa musiikki soi kunnes ei-toivottua käyttäytymistä ilmenee. (Schopler 1995, 161.) Kyvykkäimpien lasten kohdalla voidaan kokeilla myös erilaisia rentoutumistekniikoita (Howlin 1999, 216). Ympäristön merkitys on kuitenkin toissijainen, jos lapsen huomion saanti onnistuu vain ei-toivotun käyttäytymisen kautta. (Howlin 216.)

Yhtenä menetelminä Schopler mainitsee lääketerapian. Toistaiseksi ei ole löydetty yksittäistä lääkeainetta, joka sopisi kaikkiin tapauksiin. Lääkkeitä pitää käyttää vain rajallisenä aikana tiettyyn tähdennettyyn tarkoitukseen, jolloin lääkkeen vaikutusta seurataan tarkasti. Lääkkeiden käyttäminen on yleisintä laitoshoidossa. (Schopler 1995, 174.) Tietty lääkeaineet voivat aiheuttaa jopa vastakkaisia reaktioita. Neuroleptiset lääkkeet ovat toisinaan jopa kiihdyttäneet autististen henkilöiden ei-toivottua käyttäytymistä.

Yliohjaamista ja aversiivisia terapiatekniikoita käytetään silloin kuin muista menetelmistä ei ole löytynyt apua laajamittaisiin käyttäytymisongelmiin. Näitä tekniikoita voivat olla mm. lyhyet sähköiskut tai epämiellyttävät maut (puremisen jälkeen laitetaan suuhun etikkaa), epämiellyttävät hajut (ammoniakki) tai kukittaminen. Rankaisemiseen perustuvat menetelmät ovat olleet voimakkaan kiistelystä kohteena. Ammattilaiset on aina suositelleet palkitsemista ensisijaisena keinona. (Schopler 1995, 174-175.)

Yleisesti käytetyt käyttämisen muuntamiseen liittyviä termejä. (Howlin 208.)

Time out:	Aika, jolloin ollaan poissa vahvistajan luota
Sammuttaminen:	Vahvistajan jättäminen pois toiminnon lopusta
Positiivinen vahvistaminen:	Toivotun käyttäytymisen palkitseminen
Negatiivinen vahvistaminen:	Otetaan pois jotain, mikä on haluttua
Välineellinen ehdollistaminen:	Vahvistetaan vaihtoehtoista käyttäytymisen muotoa
Rankaiseminen:	Ei-toivottuun käyttäytymiseen vastataan epämieluisasti

Liite 7: Väkivaltateorioita, AB-asteikon ja AAPEP:n ominaisuuksia

Fyysisen väkivaltakäyttäytymisen käsite kuvaa vain näkyvää käyttäytymistä, sen taustalla voi vaikuttaa erilaisia tekijöitä. Näitä tekijöitä kuvataan erilaisissa teoreettisissa koulukunnaissa eri tavoin. Pääosin ne painottuvat ihmisen fyysisten ominaisuuksien tutkimiseen, opitun käyttäytymisen tutkimiseen tai niiden yhtenäisvaikutukseen.

Kauffman (112-120, 1997) kuvaa käyttäytymishäiriöitä selittäviä käsitteellisiä malleja seuraavalla tavalla:

1. Biogeneettinen lähestymistapa: syyperusta fysiologiassa, voidaan auttaa fysiologiaan vaikuttavalla mm. lääkkeillä.
2. Psykodynaaminen lähestymistapa: syyperusta henkisessä epätasapainossa (id, ego ja superego), voidaan auttaa mm. psykoterapialla.
3. Psykokasvatuksellinen lähestymistapa: syyperusta on tiedostamattomissa motiiveissa ja konflikteissa, voidaan auttaa mm. terapeutisella keskustelulla.
4. Humanistinen lähestymistapa: syyperusta on yksilön valinnoissa, voidaan auttaa mm. suodattamalla informaatio sopivaksi.
5. Ekologinen lähestymistapa: syyperustassa korostuu yksilön taustalla oleva monimutkainen sosiaalinen systeemi, voidaan auttaa luonnollisissa tilanteissa mm. vertaistuellalla.
6. Behavioraalinen lähestymistapa: syyperusta on itse käyttäytymisessä joka on yhteydessä ympäristön tapahtumiin, voidaan auttaa mm. muutamalla ympäristön tapahtumia.

AB-asteikon reliabiliteetti, stabiliteetti ja erottelukyky

Toisen osan tulomomenttikertoimella mitattu arvioitsijareliabiliteetti oli vain .53 ja Cronbachin alfa-kertoimella laskettu konsistenssi oli .95. Tulomomenttikertoimella laskettu stabiliteetti oli .95. Toisen osan erottelukyvyn mainittiin olevan heikko. Asteikon erottelukyky oli parhaimmillaan vaikeasti ja keskiasteisesti kehitysvammaisten ryhmissä. (Saloviita 1988, 3.)

AAPEP:n reliabiliteetti, validiteetti ja varianssianalyysi

Arvioitsijareliabiliteetti on laskettu 15 testaaajan mukaan, se on korkea .88 suoran havainnoin osalta. Tässä tutkimuksessa jouduttiin nojautumaan muistinvaraiseen tietoon, joka vähentää arvioitsijareliabiliteettia. Osa-alueilla mitatut pisteet olivat samansuuntaisia lukuun ottamatta vuorovaikutustaitoja, joka sai arvokseen vain .68. Validiteetti on laskettu 30:n autistin ja 30 kehitysvammaisen ryhmällä. Kaksisuuntainen yhden muuttujan varianssianalyysi oli merkittävä ($F=138.2$, $df = 1/28$, $P<.01$ (Mesibow ym. 1997, 5.)

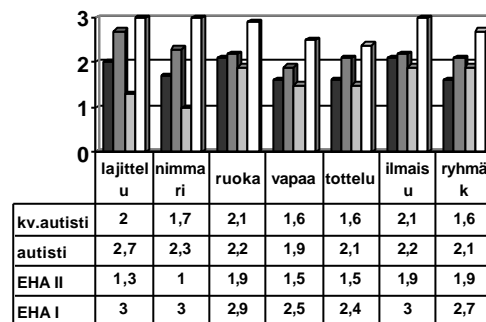
Liite 8: Korrelaatiot ja Osaamistaitojen eri osa-alueet

Correlaatiot autismiluokkalaisten AB-pisteillä

		Vakiv. muihin	vakiv. esineisiin	raivoaa	vakiv. itseen
Vakiv. muihin	Pearson Correl.	1,000	,277	,324	,413
	Sig. (2-tailed)		,006	,001	,000
vakiv. Esineisiin	Pearson Correl.	,277	1,000	,325	,508
	Sig. (2-tailed)	,006		,001	,000
Raivoaa	Pearson Correl.	,324	,325	1,000	,363
	Sig. (2-tailed)	,001	,001		,000
Vakiv. itseen	Pearson Correl.	,413	,508	,363	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	

Korrelaatiot AAPEP-pisteillä

		Lajittelu	Ruokailu	Vapaa-aika	Säännöt	Ilmaisu	Ryhmäkäyt	nimen kirj.
Lajittelu	Pearson Correl.	1,000	,341	,425	,293	,337	,449	,622
	Sig. (2-tailed)		,001	,000	,004	,001	,000	,000
	N	98	98	97	96	98	97	95
Ruokailu	Pearson Correl.	,341	1,000	,302	,443	,379	,418	,404
	Sig. (2-tailed)	,001		,002	,000	,000	,000	,000
	N	98	99	98	96	99	98	96
Vapaa-aika	Pearson Correl.	,425	,302	1,000	,409	,366	,503	,409
	Sig. (2-tailed)	,000	,002		,000	,000	,000	,000
	N	97	98	98	96	98	97	95
Säännöt	Pearson Correl.	,293	,443	,409	1,000	,290	,510	,318
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,000		,004	,000	,002
	N	96	96	96	96	96	95	93
Ilmaisu	Pearson Correl.	,337	,379	,366	,290	1,000	,423	,453
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,004		,000	,000
	N	98	99	98	96	99	98	96
Ryhmäkäyt	Pearson Correl.	,449	,418	,503	,510	,423	1,000	,407
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	97	98	97	95	98	98	95
Nimen kirj.	Pearson Correl.	,622	,404	,409	,318	,453	,407	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,002	,000	,000	
	N	95	96	95	93	96	95	96



KUVIO. Oppilaiden osaamistaidot eri taitoalueilla

Huom. Minimi 1 ja maximi 3

Liite9: Faktorinalyysit

Faktorinalyysi AB-mittarista Communalities

	Initial
Aiheuttaa epäsuorasti vahinkoa toiselle	,574
Sylkee toisia	,297
Tönnii, raapii tai nipistää toisia	,513
Vetää toisia tukasta, korvista jne.	,465
Puree toisia	,395
Potkii, lyö tai läimäyttelee muita	,478
Heittelee muita esineillä	,349
Kuristaa muita kurkusta	,237
Käyttää esineitä aseinaan muita vastaan	,329
Vahingoittaa tai uhkaa muuten, miten	,272
Repii tai pureskelee vaatteita	,384
Repii lehtiä, kirjoja tai muuta omaisuutta	,345
Käsittelee liian kovakouraisesti huonekaluja	,405
Turmelee omaisuutta muuten, miten	,350
Puree tai haavoittaa itseään	,483
Läimäyttää tai lyö itseään	,413
Lyö päätään tai muita kehonosia esineitä vasten	,462
Vetää itseään tukasta, korvista jne.	,338
Raapii tai nyppii itseään aiheuttaen vammoja	,406
Nyppii kaikkia haavojaan	,356
Työntää esineitä korviinsa, silmiinsä, nenään tai suuhun	,456

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	
1	4,571	21,765	21,765	2,412	
2	1,965	9,355	31,120	2,642	
3	1,768	8,419	39,539	2,625	
4	1,423	6,775	46,313		
5	1,342	6,389	52,703		
6	1,174	5,593	58,295		
7	1,098	5,228	63,523		
8	,948	4,514	68,038		
9	,910	4,332	72,369		
10	,772	3,674	76,043		

Extraction Method: Maximum Likelihood. a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance. Factor Matrix, a 3 factors extracted. 7 iterations required.

Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
301,576	150	,000

Pattern Matrix

Factor	1	2	3
Puree tai haavoittaa itseään	,753		
Lyö päätään tai muita kehonosia esineitä vasten	,564		
Läimäyttää tai lyö itseään			
Repii lehtiä, kirjoja tai muuta omaisuutta			
Puree toisia			
Vetää itseään tukasta, korvista jne.			
Raapii tai nyppii itseään aiheuttaen vammoja			
Aiheuttaa epäsuorasti vahinkoa toiselle		-,680	
Vetää toisia tukasta, korvista jne.		-,613	
Heittelee muita esineillä		-,503	
Tönnii, raapii tai nipistää toisia		-,488	
Potkii, lyö tai läimäyttelee muita			
Sylkee toisia			
Kuristaa muita kurkusta			
Työntää esineitä korviinsa, silmiinsä, nenään, suu			,693
Käsittelee liian kovakouraisesti huonekaluja			,556
Repii tai pureskelee vaatteita			,424
Turmelee omaisuutta muuten, miten			,408
Nyppii kaikkia haavojaan			
Vahingoittaa tai uhkaa muuten, miten			
Käyttää esineitä aseinaan muita vastaan			

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. a Rotation converged in 16 iterations.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2	3
1	1,000	-,222	,255
2	-,222	1,000	-,267
3	,255	-,267	1,000

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Faktorianalyysi AAPEP-mittarista

Communalities

	Initial
Lajittelutaito	,519
Ruokailutavat	,437
Vapaa-ajan käyttö	,426
Omaisuuuden, sääntöjen ja ohjeiden kunnioittaminen	,342
Perustarpeiden ilmaiseminen	,426
Käyttäytyminen ryhmässä	,518
Oman nimen kirjoittaminen (ei FCT)	,586

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a One or more communalities estimates greater than 1.0 were encountered during iterations. The resulting solution should be interpreted with caution.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	3,890	55,578	55,578	3,167
2	,852	12,169	67,747	2,838
3	,592	8,460	76,207	
4	,549	7,836	84,044	
5	,458	6,549	90,593	
6	,381	5,437	96,030	

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Factor Matrix, a 2 factors extracted. 17 iterations required.

Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
5,076	8	,749

Pattern Matrix

Factor	1	2
Käyttäytyminen ryhmässä	,894	
Omaisuuuden, sääntöjen ja ohjeiden kunnioittaminen	,676	
Ruokailutavat	,601	
Vapaa-ajan käyttö	,582	
Perustarpeiden ilmaiseminen	,430	
Oman nimen kirjoittaminen (ei FCT)		-,972
Lajittelutaito		-,665

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 8 iterations.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2
1	1,000	-,688
1	1,000	-,688
2	-,688	1,000
2	-,688	1,000

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Liite 10: Reliabiliteetianalyysit

AAPEP-mittarin osiot

	scale mean if del.	Var.if del.	Total correl	alpha if del.
LAJITTEL	12,6269	11,0176	,6524	,8433
RUOKAILU	12,8060	11,8418	,6417	,8454
VAPAAAIK	13,1418	11,5512	,6444	,8443
SÄÄNNÖT	13,1194	11,8353	,5297	,8601
TARVEILM	12,7388	11,8486	,6403	,8456
RYHMKÄYT	12,9627	11,9009	,6884	,8411
KIRJOIT	12,9179	10,0609	,7087	,8371

Reliability Coefficients: N of Cases = 134,0 N of Items = 7 Alpha = ,8646

AB-mittarin osiot

	scale mean if del.	Var.if del.	Total correl	alpha if del.
ELEET	6,3404	35,3261	,4723	,8431
VAHINKOA	6,4539	35,5068	,5477	,8408
SYLKEE	6,6525	38,1427	,2468	,8497
RAAPII	6,2199	34,7870	,5130	,8415
VETÄÄ	6,4894	36,7660	,3345	,8479
PUREE	6,5319	36,8508	,4025	,8457
POTKII	6,3191	35,0617	,5071	,8417
HEITTÄÄ	6,6241	37,9791	,2765	,8491
KURISTAA	6,6879	38,4876	,2200	,8503
ASEET	6,7092	38,2363	,3499	,8485
ELÄIN	6,7021	38,0106	,3254	,8483
MUUTA	6,7092	38,0934	,3156	,8486
VAATTEET	6,4468	35,8632	,4262	,8449
REPOM	6,4965	36,6803	,3399	,8478
HUONEKAL	6,5816	36,5737	,4548	,8443
MUUTAOM	6,6596	37,6119	,3382	,8477
HUUTAA	6,0851	34,3784	,4659	,8443
PAISKO	6,3050	34,8992	,4882	,8426
LAITTIAL	6,3475	36,0998	,3751	,8469
RAIVMUUT	6,5957	37,0426	,3777	,8465
PUREEITS	6,4965	36,0089	,4313	,8446
LYÖITS	6,4965	36,0375	,4387	,8444
ESINEITS	6,5745	36,9748	,3609	,8469
VETÄÄITS	6,6596	38,3119	,2126	,8504
RAAPIITS	6,6596	37,7833	,3000	,8486
TUHRII	6,6525	38,0284	,2257	,8503
HAAVANYP	6,6099	37,3110	,3225	,8480
PICA	6,5745	35,8605	,4931	,8426

Reliability Coefficients N of Cases = 141,0 N of Items = 28 Alpha = ,8510

AB-mittarin kysymys, tuhrii poistettu

	scale mean if del.	Var.if del.	Total correl	alpha if del.
ELEET	6,2270	34,0767	,4786	,8421
VAHINKOA	6,3404	34,2690	,5529	,8397
SYLKEE	6,5390	36,9217	,2399	,8492
RAAPII	6,1064	33,5957	,5124	,8407
VETÄÄ	6,3759	35,5363	,3346	,8472
PUREE	6,4184	35,6451	,3982	,8451
POTKII	6,2057	33,7645	,5209	,8403
HEITTÄÄ	6,5106	36,6945	,2855	,8482
KURISTAA	6,5745	37,2033	,2292	,8494
ASEET	6,5957	36,9568	,3605	,8476
ELÄIN	6,5887	36,8153	,3110	,8479
MUUTA	6,5957	36,8426	,3165	,8479
VAATTEET	6,3333	34,6095	,4320	,8438
REPOM	6,3830	35,4951	,3333	,8473
HUONEKAL	6,4681	35,3508	,4546	,8435
MUUTAOM	6,5461	36,3782	,3366	,8470
HUUTAA	5,9716	33,2135	,4628	,8437
PAISKO	6,1915	33,6559	,4942	,8415
LAITTIAL	6,2340	34,9234	,3691	,8464
RAIVMUUT	6,4823	35,8086	,3781	,8457
PUREEITS	6,3830	34,8380	,4243	,8441
LYÖITS	6,3830	34,8094	,4406	,8435
ESINEITS	6,4610	35,7074	,3674	,8460
VETÄÄITS	6,5461	37,1211	,1972	,8501
RAAPIITS	6,5461	36,6068	,2848	,8482
HAAVANYP	6,4965	36,0946	,3187	,8474
PICA	6,4610	34,6645	,4903	,8418

Reliability Coefficients: N of Cases = 141,0 N of Items = 27 Alpha = ,85