

Helsingin yliopisto
Dissertationes Universitatis Helsingiensis 138/2024

Erika Sirén

Autismi ja akateemiset taidot
Tarina, argumentti, ideologia ja kielikuva opetuskäytäntöjen ja
sivistyksen omaksumisen selittäjinä

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston Pienessä juhlasalissa, Fabianinkatu 33, perjantaina 23. elokuuta 2024 klo 12.00

Esitarkastajat

Emeritusprofessori Timo Ahonen, Jyväskylän yliopisto
Dosentti Antti Maunu, Turun yliopisto

Kustos

Dosentti Irene Rämä, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Professori Elina Kontu, Tampereen yliopisto
Filosofian tohtori Ritva Ketonen, Helsingin yliopisto
Dosentti Irene Rämä, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti Tanja Vehkakoski, Jyväskylän yliopisto

Helsingin yliopisto

Dissertationes Universitatis Helsingiensis 138/2024

ISBN 978-951-51-9840-2 (nid.)

ISBN 978-951-51-9839-6 (verkkojulkaisu)

ISSN 2954-2898 (nid.)

ISSN 2954-2952 (verkkojulkaisu)

PunaMusta, Joensuu 2024

Erika Sirén

Autism and academic skills

Narrative, argument, ideology, and trope as explanations for educational practices and the adoption of knowledge

Abstract

This study examines the portrayal of autism and academic skills in Finnish autism guides, the *Autism* magazine, educational journals, and parental biographies between 1985 and 2016. The meaning of academic skills in this study is multifaceted. It encompasses general knowledge which is offered in the general curriculum, but it also includes the skills students need to engage with to understand these academic subjects effectively.

The study combines various fields of study, including special education, the history of education, disability studies, and humanities. The theoretical framework of the study is critical disability studies, and the methods employed include Hayden White's methodology for analysing texts as arguments, ideologies, narratives, and tropes, as well as Greimas's actant model, which examines texts through the roles played in them.

The research task was to determine how narratives, arguments, ideologies, and tropes explain the teaching of academic skills and the adoption of knowledge in texts addressing autism, as well as the role attributed to various entities involved in learning academic skills. This topic fills a research gap and is of societal significance, as academic skills are essential for individuals in their leisure time, education, and work.

Intelligence could be used to explain the learning and teaching practices by autistic individuals in all the texts but in different ways. In a mechanistic tragedy, the absence of intelligence determined an inevitable outcome, or intellectual gifts were not acknowledged. In formist romance, it was possible to be rehabilitated from developmental disabilities or autistic individuals earned the right to education due to their intelligence. In organicist comedy, autistic individuals with developmental disabilities received rehabilitation that was found to be ineffective. There was also organicist romance in which developmental disability was proven to be a misjudgement. The attempt to combine tragedy, heroism, and comedy resulted in the fourth genre: unintentional satire. Achieving educational equity would require a re-evaluation of teaching and legislation.

Keywords: autism, academic skills, narrative, critical disability studies

Erika Sirén

Autismi ja akateemiset taidot

Tarina, argumentti, ideologia ja kielikuva opetuksen käytäntöjen ja sivistyksen omaksumisen selittäjinä

Tiivistelmä

Tutkimus tarkastelee autismin ja akateemisten taitojen kuvausta suomalaisissa autismioppaissa, *Autismi*-lehdessä, kasvatusalan lehdissä ja vanhempien kirjoittamissa elämäkerroissa vuosina 1985–2016. Akateemisten taitojen merkitys työssä on laaja. Se viittaa yleissivistykseen, jonka yleisopetuksen opetussuunnitelman tietoaineiden opetus tarjoaa ja sen vastaanottaminen edellyttää. Työssä yhdistyvät eri tieteenalat: erityispedagogiikka, kasvatushistoria, vammaistutkimus ja humanistiset tieteet. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on kriittinen vammaistutkimus ja sen välineinä Hayden Whiten metodologia, jossa asiatekstejä analysoidaan argumentteina, ideologioina, tarinoina ja kielikuvina, sekä Greimasin aktanttimalli, jossa tekstejä tarkastellaan niissä esiintyvien roolien avulla.

Tutkimustehtävä oli selvittää, miten tarinat, argumentit, ideologiat ja kielikuvat selittävät akateemisten taitojen opetuksen käytäntöjä ja sivistyksen omaksumista autismia käsittelevissä teksteissä ja mikä rooli teksteissä annetaan akateemisten taitojen oppimiseen osallistuville eri tahoille. Aihe täyttää tutkimuksellisen aukon ja on yhteiskunnallisesti merkityksellinen, sillä akateemiset taidot ovat kaikille olennaisia niin vapaa-aikana, opiskellessa kuin työssä.

Älykkyys selitti kaikissa teksteissä opetuksen käytäntöjä ja autististen yksilöiden oppimista, mutta eri tavoin. Mekanisistisissa tragedioissa älykkyuden puuttuminen määrittäi väistämättömän lopputuloksen tai älyllisiä lahjoja ei huomioitu. Formistisissa sankaritarinoissa kehitysvammaisuudesta oli mahdollista kuntoutua tai yksilö ansaitsi koulutuksen älynsä ansiosta. Organisistisissa komedioissa autistiset kehitysvammaiset yksilöt olivat hyödyttömäksi todetun mutta positiivisesti esitellyn kuntoutuksen kohteina. Mukana oli myös organisistinen sankaritarina, jossa kehitysvammaisuus osoittautui virhearvioksi. Yrityksestä yhdistää toisiinsa tragedia, sankaritarina ja komedia oli tuloksena neljäs lajityyppi, tahaton satiiri. Koulutuksellinen yhdenvertaisuus vaatisi opetuksen ja lainsäädännön uudelleenarviointia.

Avainsanat: autismi, akateemiset taidot, tarina, vammaistutkimus

Alkusanat

Autismikirjon historia kokoaa yhteen yhteiskunnan stigmatisoiduimmat ryhmät eli psyykkisesti sairaat, oudot ja kehitysvammaiset. Vaikka autismi ja akateemiset taidot on yhteiskunnallisesti merkityksellinen aihe, jota voi pitää hyvin erityispedagogisena, kukaan ei ole varsinaisesti rohkaissut minua tutkimaan sitä – eikä nähtävästi ketään muutakaan, sillä se oli todellakin jätetty rauhaan. Tuntui, että Suomessa aiheeni ei ollut vähemmän kuljettu tie vaan umpihanki.

Olen filosofian ja kasvatustieteen maisteri. Pääaineeni humanistisessa tiedekunnassa oli yleinen kirjallisuustiede ja kasvatustieteellisessä tiedekunnassa erityispedagogiikka. Sosiologiaa olen opiskellut laajana sivuaineena. Kummatkin erityispedagogiikan opinnäytetyöni, sekä kandidaatintutkielmani *Akateemiset taidot inklusioidiskursseissa* että pro gradu -työni *Kehitysvammaisten luetun ymmärtäminen tarinana selkokielen teoriakirjoissa: kriittinen diskurssianalyysi eksklusiosta ja inklusiosta* tarkastelivat diskursiivisesti akateemisia taitoja ja inklusiota. Jo niitä tehdessäni huomasin, että kehitysvammaisten akateemisten taitojen opetuksen historia on niukka, sirpaleinen ja pessimistinen – ja juuri tästä syystä tärkeä tutkittava. Akateemisten taitojen käsittely on ikävä kyllä ollut vähäistä myös autismia tarkastelevissa teksteissä.

Professori Elina Kontu, filosofian tohtori Ritva Ketonen ja erityispedagogiikan dosentti Irene Rämä, olen kiitollinen siitä, että suostuitte ohjaajikseni, sillä ilman sitä tämä väitöskirja ei olisi päässyt edes alkuun. Ritva, kiitos ystävällisestä tyylistäsi antaa palautetta. Keskustelimme jo gradustani kahvin ääressä, ja muistoni noista keskusteluista ovat hyvin positiivisia. Irene, kiitos lukuisista hyödyllisistä vinkeistäsi ja kritiikistä, jota sain jo tutkimussuunnitelmaa tehdessäni. Elina, kiitos, että pidit langat käsissäsi ja lainasit ja jopa lahjoitit minulle aineistooni kuuluvia teoksia. Joka toinen tiistai-tapaamisissa oli ilokseni muita, joiden tekeillä olevat väitöskirjat käsittelivät kehitysvammaisuutta ja neurokirjoa. Yhteinen aihe luo yhteisymmärrystä tai yhteisymmärrys yhteisen aiheen. Esitarkastajilleni sosiologian dosentti Antti Maunulle ja emeritusprofessori Timo Ahoselle suuri kiitos antamistanne aiheellisista korjausehdotuksista, jotka pyrin huomioimaan parhaani mukaan. Kiitän myös seurantaryhmäni jäseniä erityispedagogiikan dosentti, AO, LO, EO Helena Thunebergia ja erityispedagogiikan dosentti Raija Pirttimaata sekä vastaväittäjäkseni lupautunutta erityispedagogiikan dosentti Tanja Vehkakoskea. Olen kiitollinen Suomen Vammaistutkimuksen Seuran ja Tukilinja-säätiön sekä Oskar Öflundin säätiön myöntämistä apurahoista, joista ensin mainittu antoi minulle tarpeellista taloudellista tukea työskentelyn alku- ja jälkimmäinen

loppuvaiheessa, sekä Helsingin yliopiston väitöskirjan loppuunsaattamisrahasta, joka mahdollisti työskentelyni loppuvaiheessa.

Erityisesti haluan kiittää ihmisiä, joita en tunne, mutta joiden tekstit ovat minulle tärkeitä. Ensinnäkin artikkelin ”A Four Step Process for Accessing the General Curriculum for Students with Significant Cognitive Disabilities” kirjoittajia (Clayton et al., 2006), jotka käsittelivät tekstissään kaikkien ihmisten akateemisten taitojen tärkeyttä. Timo Saloviidan (1998) artikkeli ”Erityisopetus kouluorganisaation patologiana” puolestaan ei käsittele erityisesti akateemisia taitoja, mutta pidän sitä parhaana koskaan lukemanani tekstinä.

Joiltakin ihmisiltä olen oppinut vain sen, miten akateemisia taitoja ei koskaan tulisi kenellekään opettaa (hyvin vähän tai ei lainkaan, myöhään, tehottomilla metodeilla ja uskoen oppimiskyvyttömyyteen). En olisi koskaan ryhtynyt opiskelemaan erityispedagogiikkaa ilman heitä, mutta erityisoppilaat tarvitsevat vain niitä, jotka toimivat toisin kuin he.

Helsinki, 5.6.2024

Erika Sirén

Sisältö

ALKUSANAT.....	5
1 JOHDANTO	9
1.1 Tutkimuksen tausta ja peruslähtökohdat	9
1.2 Tutkimustehtävä, tavoitteet ja toteutus.....	10
1.3 Aineisto.....	11
2 LÄHESTYMISTAPA	14
2.1 Whiten tarina, argumentti, ideologia ja kielikuva	14
2.1.1 Selittäminen juonellistamalla	15
2.1.2 Selittäminen argumentilla	18
2.1.3 Selittäminen ideologialla.....	20
2.1.4 Selittäminen troopilla.....	21
2.2 Greimasin aktanttimalli	22
2.3 Kriittinen vammaistutkimus	23
2.4 Tieteenfilosofiset lähtökohdat	24
3 OPETUSKÄYTÄNTÖJEN JA SIVISTYMISEN SELITYS	28
3.1 Tragedia, mekanisismi, radikalismi ja metonymia.....	29
3.1.1 Autismi sairautena: puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet.....	29
3.1.2 Autismi muurina: omaan maailmaan sulkeutuminen	43
3.1.3 Autismi muukalaisena: hukkaan heitetyt mahdollisuudet	47
3.1.4 Yhteiskunnan musta aukko: koulutuksellinen kuolema	57
3.2 Sankaritarina, formismi, anarkismi ja metafora	68
3.2.1 Avain autismiin: kuntoutussankaritarina	70
3.2.2 Pikkuprofessorit: älykkyys pääsylippuna	123
3.2.3 Oma ääni ja vähän muidenkin: neurodiversiteettisankaritarina	145
3.2.4 Keskustelun kuohuva meri: kehitysvammaisten sankaritarina	157
3.3 Komedia, organisismi, konservatismi ja synekdokee.....	168
3.3.1 Autismi arvoituksena: pseudotieteen epävirallinen ops	168
3.3.2 Arjen sankarit: elämä päivittäistaitoina	172
3.4 Satiiri, kontekstualismi, liberalismi ja ironia	195
3.4.1 Segregaatio on inkluusio: tarinoiden tahaton kyseenalaistus	195

Erika Sirén

4 JOHTOPÄÄTÖKSET	208
5 POHDINTA.....	211
5.1 Etiikka ja luotettavuus.....	211
5.2 Akateemiset taidot ja autismi.....	214
LÄHTEET.....	219
AINEISTO	234
LIITTEET	271

1 Johdanto

George Orwellin allegorisessa satiirissa *Animal Farm* eläimet tekevät vallankumouksen ja opettelevat lukemaan. Kaikki eivät saavuta lukutaitoa yhtä nopeasti kuin toiset, vaikka se olisi olennaista väärinkäytösten huomaamiseksi (Orwell, 1945/2021, s. 81). Se, että joidenkin ryhmien akateemisten taitojen oppimista on pidetty turhana tai sitä on pyritty rajoittamaan, kertoo paljon niiden tärkeydestä.

1.1 Tutkimuksen tausta ja peruslähtökohdat

Erityisesti Suomessa akateemisten taitojen yksityiskohtainen käsittely on vähäistä ja vastakkainasettelu akateemisten ja käytännön taitojen välillä runsasta autismia tarkastelevissa teksteissä. Akateemisten taitojen vähäinen tarkastelu ei kuitenkaan saa oikeuttaa sitä, että aihe edelleen sivuutetaan. Englanniksi kirjoitettuja autismia ja akateemisia taitoja käsitteleviä verkkosivuja on helppo löytää.

Lääketieteellisesti määriteltynä autismi on laaja-alainen kehityshäiriö, johon liittyy poikkeavuutta vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa sekä rajoittunutta, kapea-alaista ja toistavaa käyttäytymistä. Tämä ei kuitenkaan ole työni lähtökohtana vaan käsitys autismista historiallisesti muuttuvana konstruktiona. Lääketieteellinen määritelmä luo ryhmän, jota se kuvaa. Autismin määrittely on tarkastelujakson aikana muuttunut, samoin yhteiskunnalliset käytännöt. Vaikka käytän yhtenäistä käsitettä, kyse ei ole ”samoista autisteista” (ks. Foucault, 2005, s. 47). Akateemisilla taidoilla tarkoitetaan usein lukemista, kirjoittamista ja matematiikkaa. Merkitys tässä teoksessa on paljon tätä laajempi. Lukeminen ei ole vain lukemaan opettelua, learning to read, vaan tiedon hankintaa, reading to learn (ks. Kalaja, 1984, s. 13). Toisaalta tiedon hankinta voi tapahtua monella muullakin tavalla kuin lukemalla. Akateemisilla taidoilla viitataan yleissivistykseen, jonka yleisopetuksen opetussuunnitelman tietoaineiden opetus tarjoaa ja jota sen vastaanottaminen edellyttää.

Työni menetelmien kehittäjien Whiten ja Greimasin vaikutus tarinarakenteiden tutkimukseen on ollut merkittävä. Whiten aloittamana kirjallisuustieteen piirissä syntynyt narratologia levisi muun muassa historian tutkimukseen niin sanotun narratiivisen käänteen ansiosta 1970-luvun alussa (Hägg et al., 2009, s. 17). Greimas kehitti aktanttimallinsa jo edellisellä vuosikymmenellä. Kriittinen autismitutkimus puolestaan on varsin uusi ilmiö. Suomalaisissa kasvatustieteellisissä teksteissä Greimasin aktanttimallia ovat käyttäneet Pikkarainen (2004) teoreettis-metodologisessa ja Portaankorva-Koivisto (2010) narratiivisessa tutkimuksessaan sekä Ryökkynen, Maunu,

Pirttimaa ja Kontu (2021) abduktiivisessa sisällönanalyysissa. Tepora-Niemi (2020) on hyödyntänyt aktanttianalyysia sosiaalipolitiikan alaan kuuluvassa väitöskirjassaan vammaisten ja pitkäaikaissairaiden toimijuutta tutkiessaan. Whitea kasvatushistorian tutkimuksessa on käsitellyt Salminen (2004). Muissa maissa kriittisen autismitutkimuksen piirissä ja sen ulkopuolella on tutkittu autismin historiallista muotoutumista (Nadesan, 2005; Waltz, 2013), samoin elämäkerrallisia ja fiktiivisiä autismitarinoita (Hacking, 2010; Osteen, 2013), mutta akateemisten taitojen oppiminen on yleensä sivuutettu näissä teksteissä. Yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus kiinnittää tyypillisesti huomiota laajoihin yhteiskuntatieteellisiin seikkoihin mutta ei siihen, mitä esimerkiksi luokkahuoneessa tapahtuu. Akateemiset taidot ovat saaneet vähän huomiota myös muussa autismitutkimuksessa. Harvat tutkimukset ovat keskittyneet akateemiseen suoriutumiseen yhteydessä oleviin ympäristökäsitteisiin, ja kehitysvammaiset ovat tutkituissa aliedustettuina. (Keen, Webster & Ridley, 2015, s. 276.)

1.2 Tutkimustehtävä, tavoitteet ja toteutus

Tutkimustehtäväni oli selvittää, miten Whiten tarinat, argumentit, ideologiat ja kielikuvat selittävät akateemisten taitojen opetuksen käytäntöjä ja sivistyksen omaksumista suomenkielisissä autismia käsittelevissä asiateksteissä vuosina 1985–2016 ja mitkä ovat Greimasin aktanttien roolit niissä.

Työni tavoitteet ovat deskriptiivisiä ja emansipatorisia. Kuvaan, miten akateemisten taitojen oppiminen on esitetty kasvatustieteiden ammattilaisille ja vanhemmille suunnatuissa autismia käsittelevissä teksteissä ja pyrin lisäämään tietoisuutta tästä kuvauksesta. Historian tutkiminen tarjoaa näkökulmia nykyisyyteen edistämään oman aikamme ongelmien ratkaisemista (White, 1978, s. 41). Tavoitteeni on rinnastamalla nykyisyys menneeseen tehdä näkyväksi, ettei tämän päivän opetuskäytäntöjä ole syytä pitää väistämättöminä ja pysyvinä, ja herättää tietoisuutta opetuslainsäädännön kehittämistarpeista.

Tutkimukseni suunnittelu, käsiteltävien tekstikohtien valikointi, analyysi ja johtopäätökset eivät seuranneet toisiaan erillisinä tässä järjestyksessä vaan limittyivät ja kietoutuivat toisiinsa monimutkaisella tavalla kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin. Aineiston valikointi täsmentyi vasta ja analyysi alkoi jo aineistoa lukiessa. Tutkimustehtävän kannalta olennaiset tekstikohdat jäsentelin Greimasin ja Whiten kategorioiden mukaisesti. Koska ne täydensivät toisiaan, en käsitellyt niitä erillisinä. Etsin siis aineistosta subjekteina, objekteina eli tavoitteina, lähettäjinä eli tehtävän antajina, vastaanottajina, apureina ja vastustajina toimivat tahot sekä sankaritarinan, tragedian, komedian ja satiirin ominaisuuksia. Whitella tragedia liittyy mekanisismiin, radikalismiin ja metonymiaan, sankaritarina anarkismiin, formismiin ja metaforaan, komedia organisismiin, konservatismiin ja synekdokeehen ja satiiri kontekstualismiin,

liberalismiin ja ironiaan. Hyvärisen (2012) mukaan ”malli tarjoaa ihanteellisen paljon tulkintavoimaa, mutta olemattomilla perusteilla” (s. 396). Itselleni Whiten luokittelu on kehikko aineiston jäsentelyn avuksi, mutta muutin aluksi Whiten jaottelua, koska olin samaa mieltä Hyvärisen kanssa: miksei jokin genre voisi yhdistyä mihin tahansa argumentointitapaan, ideologiaan tai kielikuvaan? Lopulta ilmeni, että Whiten alkuperäinen luokittelu sopi parhaiten havainnollistamaan aineistoni sisältöä, sillä se johti analyysistä synteisiin, toi konkreettisimmin esiin tekstejä yhdistävän tekijän. Harharetkeni teki minut kuitenkin hyvin tietoiseksi siitä, että erillisten genrejen sijaan aineistossa oli välimuotoja, joissa liu’uttiin genrestä toiseen. Etenkään autismioppaiden tekstien käsittely yhtenäisinä kertomuksina ei ollut mielekästä. Vaikka ne sisälsivät tarinarakenteita ja niillä oli tietynlainen yleissävy, jota voisi luonnehtia Fryen (1957/2020, s. 162) tapaan esimerkiksi tragedian ja sankaritarinan, sankaritarinan ja komedian tai komedian ja satiirin välimuodoksi, ne eivät olleet yhtenäisiä. Whitelle (1986, s. 401–402) yhtä olennaisia tai jopa tärkeämpiä ovat tekstikohdat, joissa tarkasteltavaa asiaa ei käsitellä, kuin ne, joissa sitä käsitellään. Tuon esiin, miten aineistoni tietokirjoissa, elämäkerroissa ja lehtiartikkeleissa akateemisten taitojen kuvaus ratkaistaan esimerkiksi sivuuttamalla ne, perustelemalla poisjättö tai selostamalla niiden oppimisen mahdollistavia keinoja.

1.3 Aineisto

Aineistona käytän tekstejä, sillä ne eivät muutu, vaikka niiden kirjoittamisesta on aikaa, haastateltavien menneisyyttä koskeva tarina puolestaan voisi vuosien kuluessa muuttua. Tutkijan tutkimukseen osallistuville osoittama pyyntö kirjoittaa akateemisista taidoista saa aikaan akateemisia taitoja käsitteleviä tekstejä. Aineistoni kaltaisten tutkimuksesta riippumattomien (ks. Alasuutari, 2011, s. 84) tekstien tarkastelu puolestaan tuo esiin akateemisille taidoille annetun aseman autismin yhteydessä. Aineistoni koostuu suomenkielisistä 1985–2016 ilmestyneistä autismia käsittelevistä yleistajuisista painetuista asiateksteistä. Aloitan vuodesta 1985, jolloin yleinen oppivelvollisuus alkoi koskea kaikkia oppilaita, ja lopetan vuoteen 2016, jolloin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* otettiin käyttöön. Opetussuunnitelmat ja diagnoosiluokitukset eivät ole aineistoani vaan tausta sen ymmärtämiseksi. Opetussuunnitelmat ja -lainsäädäntö asettavat vähimmäisvaatimukset akateemisten taitojen opetukselle, joten aineiston rajaus opetussuunnitelman muutoskohtaan on johdonmukaista. Analyysin kannalta käytäntöjen jonkinlainen yhtenäisyys ja diagnostisten nimikkeiden samaksi tunnistaminen on perusteltua, sillä en halua yhdistää autismia aikaan, jolloin termiä ei käytetty. Toisaalta käsitteiden muutos kertoo konkreettisesti niiden kulttuurisesta luonteesta. Aineistossani on ylimenokausia, jotka liittyvät diagnostiikkaan.

Tarkastelujakson alussa autismi oli psykoosi (Tautiluokitus, 1986, s. 77) ja Aspergerin syndrooma otettiin mukaan ICD-diagnoosiluokituksen suomalaiseen versioon vasta 1996 (Mattila, 2013, s. 19). Tätä kirjoitettaessa Aspergerin syndrooma on jo korvattu autismikirjon häiriöllä, mutta suomenkielistä versiota ei ole vielä julkaistu.

Alkuperäiseen suunnitelmaani kuului kaikkien tarkasteltavana ajanjaksona ilmestyneiden suomalaisten autismitekstien lukeminen, mutta niiden määrä osoittautui vaikeasti hallittavaksi ja osa teksteistä epärelevanteiksi tutkimustehtävän kannalta. Rajasin aineiston lopulta *Autismi*-lehtiin, kasvatusalan lehtiin, vanhempien kirjoittamiin elämäkertoihin ja autismioppaisiin, joita kaikkia yhdistää yleistajuisuus, vaikka kirjoittajissa on myös tutkijoita. Vanhempien kirjoittamat elämäkerrat ja *Autismi*-lehden artikkelit ovat mukana näkökulmavertailun vuoksi mutta myös siksi, että autismia käsittelevissä teksteissä autismiopetus kuvataan kokopäiväiseksi ja elämänmittaiseksi, ei vain kouluun kuuluvaksi asiaksi. Ajanjakson aikana ilmestyi 10 vanhempien kirjoittamaa elämäkertaa ja 80 *Autismi*-lehteä, ensimmäinen lehdistä 1992. Tiedonhakupalvelu Finnan perusteella autismia käsiteltiin 37:ssä kasvatusalan lehden artikkelissa (*EriKa: erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto, Erityiskasvatus, Lastentarha, Luokanopettaja, NMI-Bulletin, Opettaja*). Lehtien ja elämäkertojen lukumäärä oli varsin yksiselitteinen, mutta autismioppaiden määrittely ei ollut yhtä yksinkertaista. Finnassa oli 442 aikavälillä ilmestynyttä suomenkielistä autismia käsittelevää kirjaa. Niistä jätin tarkastelun ulkopuolelle käännökset, kaunokirjalliset teokset, lastenkirjat, opinnäytteet, henkilökohtaiset kuvaukset vanhempien kirjoittamia elämäkertoja lukuun ottamatta, lääketieteelliset teokset ja ne teokset, joiden käsittelyalue rajoittui selvästi tiettyyn (muuhun kuin akateemisia taitoja, koulutusta tai kuntoutusta käsittelevään) aiheeseen, kuten liikuntaan tai arkkitehtuuriin. Lisäksi halusin painottaa analyysissäni teoksia, jotka ovat olleet helposti opettajien, vanhempien ja kenen tahansa saatavissa.

Näistä mukaan ottamistani ja lukemistani teksteistä tässä lopullisessa työssä on mukana 10 elämäkertaa ja 47 autismia käsittelevää opasta tai kirjan osaa, 29 kasvatusalan lehtien ja 683 *Autismi*-lehden artikkelia tai ilmoitusta (ks. LIITE 5), joissa ääneen pääsevät ammattilaiset, tutkijat, vanhemmat ja ennen kaikkea *Autismi*-lehdessä myös autismikirjoon kuuluvat itse. Kokemusasiantuntija-artikkelien erottaminen asiantuntijoiden ja vanhempien kirjoittamista artikkeleista oli mahdotonta siksi, että kirjoittaja kuului usein useampaan ryhmistä tai ei maininnut statustaan. Kuvattavien ikä ei vaikuttanut tekstien valintaan, vaan analyysini kohteena oli akateemisten taitojen kuvaus lapsuudesta vanhuuteen.

Koska kehitysvammaiset usein suljetaan akateemisia taitoja käsittelevien tutkimusten ulkopuolelle, olin kiinnostunut ennen kaikkea kehitysvammaisten autismikirjoon kuuluvien opetuksen ja oppimisen kuvauksesta. Aspergerin

syndrooman ja HFA:n¹, ns. hyvätasoisen autismin, mukaan ottaminen osoittautui kuitenkin hyväksi ratkaisuksi kahdesta syystä. Ensimmäinen on se, että alkupuolen teksteissä kehitysvammaisia ja ei-kehitysvammaisia autistisia ihmisiä ei usein erotella. Autismidiagnooseja oli vähän ja tapauksia pidettiin haastavina. Koska teksteissä mainitaan autismidiagnoosi, niissä ei useimmiten oteta kantaa siihen, onko kuvattava yksilö kehitysvammaisen vai ei tai koskevatko käsiteltävät asiat koko kirjoa. Toinen syy on vastakkainen eli myöhempi erottelu kehitysvammaisten ja ei-kehitysvammaisten autismitermin jäsenten välillä. Tälle vastakkainasettelulle akateemisten taitojen kuvaus usein rakentuu.

¹ LIITTEESSÄ 3 on termiluettelo.

2 Lähestymistapa

Teoreettinen viitekehyseni on kriittinen vammaistutkimus. Se ei ole metodi vaan epistemologinen lähtöoletus vammaisuuden luonteesta. Sen välineinä eli metodeina käytän kahta tunnettua kertovien tekstien jäsenystapaa, Whiten (1973/2014, s. 7–13) käsitteistöä sekä Greimasin aktanttimallia (1979, s. 201–205). Kriittiseen autismitutkimukseen Whiten lähestymistapaa yhdistää konstruktionismi, valtakulttuurin legitimoivien käsitysten esiintuominen ja kyseenalaistaminen, monitieteisyys, kielikuvien käsittely sekä kielen ja kulttuurin keskeisyys tarkastelussa (vrt. toisiinsa Davidson & Orsini, 2013; Salminen, 2004).

Metodin valintaani on useampi syy. Akateemisten taitojen osaamista mittaavat testit tai tutkimukset interventiodien tehosta vastaavat tärkeisiin kysymyksiin, mutta ne eivät kerro, miten opetuksen käytäntöjen kuvaus selittää, miksi käytännöt ovat sellaisia kuin ovat. Kriittinen autismitutkimus haluaa luoda uudenlaisia autismitarinoita (Orsini & Davidson, 2013, s. 15). Whiten ajatuksiin on kohdistettu runsaasti kritiikkiä, joka koskee ennen kaikkea historian käsittelemistä tarinana (koosteet kritiikistä Salminen, 2004, s. 88–91; Sutermeister, 2005, s. 5–7). Myös hänen luokittelunsa ylihistoriallisuutta on arvosteltu (Hyvärinen, 2012, s. 395–396), mutta mielestäni juuri valmiit mallit mahdollistavat historiallisen ja tilanteisen muuttumisen tarkastelun. Aineiston analysointi Whiten metodologian ja Greimasin aktanttimallin avulla tekee tekstien sisällöt keskenään vertailtaviksi ja havainnollisiksi ja mahdollistaa samalla monipuolisen tekstien tarkastelun. Whiten ja Greimasin käsitteistön yhdistäminen tutkimuksessani on perusteltua, sillä Whiten luokittelusta puuttuvat toimijat.

2.1 Whiten tarina, argumentti, ideologia ja kielikuva

White jatkaa formalistista ja strukturalistista traditiota (Scheffel, 2014, s. 515). Toisin sanoen hän korostaa muotoa, ei sisältöä. White ei pitänyt itseään uushistoristina (Veeser, 1989, s. x), mutta myös uushistoriallisella lähestymistavalla (ks. Korsisaari, 2001, s. 308) on paljon yhteistä Whiten lähestymistavan ja kriittisen vammaistutkimuksen kanssa.

Kysymykseen ”Mikä merkitys kaikella on?” voidaan vastata monella tavalla (White, 1973/2014, s. 7). Asioita pyritään ymmärtämään esimerkiksi luonnontieteellisesti kausaalisten lakien vaikutuksina tai tarinamuotoon jäsentämällä. Kirjoittajat jakavat lukijoidensa kanssa ideologioita ja esteettisiä ennako-oletuksia siitä, kuinka asiat tulisi kertoa, millainen muoto merkittävien

inhimillisten tilanteiden täytyy ottaa ollakseen tietyissä kulttuurissa mielekkäitä (White, 1986, s. 398).

Myös tietotekstit esittävät argumenttien lisäksi tarinoita, arvokannanottoja ja kielikuvia, jotka kuvaavat, miksi esimerkiksi opetuksen käytännöt ovat tietynlaisia. Whiten luokittelussa tekstillä on epistemologinen, esteettinen ja moraalinen pintarakenne ja neljänä perustrooppina ilmenevä syvärakenne (Doran, 2010, s. xx). Teksti käyttää selittämiseen neljänlaisia strategioita: juonellistamista (emplotment) eli tarinaa, formaalia argumenttia, ideologisia seurauksia ja troopeja. Näillä strategioilla puolestaan on neljä mahdollista artikulaatiotapaa. Juonellistamisessa ne ovat sankaritarina, komedia, tragedia ja satiiri; argumenteilla formismi, organisismi, mekanisismi ja kontekstualismi; ideologioilla anarkismi, konservatismi, radikalismi ja liberalismi ja troopeilla metafora, metonymia, synekdokee ja ironia. (White, 1973, s. 7–37.) White yhdistää tragedian mekanisismiin, radikalismiin (1973/2014, s. 29) ja metonymiaan (1978, s. 128), sankaritarinan formismiin, anarkismiin (1973/2014, s. 29) ja metaforaan (1978, s. 128), komedian organisismiin, konservatismiin (1973/2014, s. 29) ja synekdokeehen (1978, s. 128) ja satiiriin kontekstualismiin, liberalismiin (1973/2014, s. 29) ja ironiaan (1978, s. 128).

2.1.1 Selittäminen juonellistamalla

Juonellistaminen antaa kuvaamilleen tapahtumille merkityksen esittämällä ne tragediana, sankaritarinana, komediana tai satiirina. Tarve antaa tapahtumille tarinoiden muoto on universaali ilmiö (White, 1987, s. 1). Kun lääkärit pyrkivät selvittämään potilaan oireita, he luovat kertomuksen, jossa on tietynlainen juoni (Waltz, 2013, s. 62). Waltz mainitsee, että White on esittänyt samanlaisia väitteitä historiankirjoituksesta, jolla on paljon yhteistä lääketieteellisten tapauskuvausten kanssa: Molemmat kertomisen tavat vaativat auktoriteetin asemaa ”totuuden” tai ”realismin” esittämisen nojalla. Kuitenkin totuudet, joita ne paljastavat, kirjoittajat luovat valinnoilla, joista osa on ideologiaan perustuvia. Kirjoittajat valitsevat mukaan ottamansa todisteet ja asiat, joille he antavat erityisen painon (Waltz, 2013, s. 62). Tutkijat ovat selvillä kertomuksen muotoiluvoimasta ja saattavat viitatakin tekstissään tarinaan, mutta kun he puhuvat erilaisista tavoista kertoa tarina, siihen sisältyy oletus, että yksi tapa kertoa on oikea (Myers, 1990, s. 120). White on lainannut erottelemansa neljä juonellistamisen tapaa eli tarinan peruslajityyppiä Fryen (1957/2020) klassisesta teoksesta *Anatomy of Criticism*. White itsekin tuo esiin, että tekstit ovat monimutkaisempia kuin hänen jäsennyksensä. Yhdeksi lajityypiksi muokattuja tarinoita voi olla vaiheena tai näkökulmana kokonaisuudessa, joka on juonellistettu toiseen muotoon. (White, 1973/2014, s. 7.)

Juonellistaminen on tapa, jolla tapahtumien sarja paljastetaan vaiheittain tietynlaiseksi tarinaksi, joka tarjoaa tapahtumille merkityksen (White,

1973/2014, s. 7; ks. myös Bruner, 1996, s. 136). Jos kirjoittaja kertoo tarinan, jolla on tragedian juonirakenne, hän selittää kuvaamiaan tapahtumia yhdellä tavalla, ja jos juonirakenne on komedian, hän selittää niitä toisella tavalla (White, 1973/2014, s. 7). Sama tapahtuma voi olla erilainen elementti erilaisissa tarinoissa sen mukaan, millainen rooli sille on annettu (White, 1973/2014, s. 6; 1986, s. 397). Useimmat tapahtumaketjut voi juonellistaa monilla eri tavoilla ja tarjota erilaisia tulkintoja ja merkityksiä niille. Kyse ei ole siitä, että ne kertoisivat erilaisen tarinan, koska kirjoittajat ovat löytäneet erilaisia faktoja, vaan he etsivät erilaisia faktoja, koska heillä on erilainen tarina kerrottavana. (White, 1986, s. 398.) Whitelle todellisuus itsessään ei ole traagista, koomista tai sankarillista (Korhonen, 2006, s. 13). Se, mikä on traagista yhdestä näkökulmasta, voi toisesta näkökulmasta olla farssi (White, 1986, s. 397).

Tragedialla on onneton loppu eikä päämäärää saavuteta. Tragedian tapahtumat kasvattavat tietoisuutta, mutta olosuhteet ovat muuttumattomat ja asettavat rajat sille, mitä voi asettaa tavoitteeksi (White, 1973/2014, s. 9). Sankaritarinan loppu on konfliktin jälkeen onnellinen ja päämäärä saavutetaan. Se on draama itsetuntemuksesta, voitosta ja vapaaksi pääsemisestä, hyvän voitto pahasta (White, 1973/2014, s. 8). Sankaritarinaan kuuluvat muutos ja uudet voimat (White, 1973/2014, s. 10). Myös komedian loppu on konfliktin jälkeen onnellinen ja tuloksena yhteiskunnasta tulee parempi paikka. Satiirilla on onneton loppu eikä päämäärää saavuteta. Satiiri on sankaritarinan vastakohta. (White, 1973/2014, s. 9.) Se kohtelee inhimillisiä toiveita, mahdollisuuksia ja totuuksia eri tavoin kuin muut lajityypit, ironisesti, (White, 1973/2014, s. 9–10) ja turhauttaa muihin genreihin liittyvät normaalit odotukset loppuratkaisusta (s. 7).

Kaikki tieto sisältää tietyn määrän olemassa olevan materiaalin muokkausta. Kaunokirjallisia tekniikoita käytetään kaikessa kirjallisuudessa. (Korhonen, 2006, s. 16.) Tapahtumista tehdään kertomus rajoittamalla joidenkin käsittelyä ja korostamalla toisia (White, 1986, s. 397; 1987, s. 10). Tapahtumien väliset suhteetkaan eivät ole läsnä tapahtumissa itsessään, vaan ne ovat olemassa vain kirjoittajan mielessä (White, 1986, s. 404). Kirjoittaja valitsee, kuka sanoi ja teki mitä, mitkä mekanismit selittävät nämä asiat ja mitkä toimijat ja rakenteet vaikuttivat, mitkä tapahtumat olivat merkityksellisiä ja mitkä eivät ja mitä teorioita ja argumentteja sovelletaan selittämään tämän kaiken merkitystä (Munslow, 2007, s. 18). Kuvausten validius riippuu sosiaalisista konventioista ja auktoriteetista, jonka alaisuudessa ne on kirjoitettu (White, 1996, s. 273). Realismi, todenmukaisuus, on myös tietoteksteissä kirjallinen konventio (Bruner, 1996, s. 140). Whiten (1978, s. 121) mukaan fiktion ja historiankirjoituksen ero on siinä, että historiankirjoitus kuvaa asioita, jotka ovat olleet todellisia, fiktio puolestaan niiden lisäksi mahdollisia asioita. Tietokirjallisuuden malliesimerkit, kuten aineistoni keksityt tyypilliset esimerkkitaupakset, eivät kuitenkaan ole todellisuudessa olemassa (ks.

Lammenranta, 1990, s. 201). Brunerin (1996, s. 133) mukaan tarinat ovat geneerisesti partikulaarisia. Kertomukset kuvaavat yksittäistapauksia, mutta ne edustavat jotakin genreä ja yksittäistapaukset ovat tyyppisiä (Bruner, 1996, s. 133), jotka toteuttavat yleistä funktiota (s. 134). Aineistoni teksteissä onkin kertomuksia yksittäisistä autistilapsista, jotka edustavat yleisiä eivätkä partikulaarisia ilmiöitä, kuten Antti kirjassa *Autismin kirjo ja kuntoutus*.

Oppikirjoista poistetaan kaikki muissa teksteissä olennaiset narratiiviset elementit, jopa tutkijoiden nimet, niin että jäljelle jää faktatoteamus, ei kertomus. Muita narratiivisia elementtejä kuitenkin lisätään. (Myers, 1990, s. 103, 104, 114.) Objektiivisina itsensä esittämissä tietoteksteissä tarina vaikuttaa kertovan itsensä (White, 1987, s. 3), mutta todelliset tapahtumat eivät tarjoa itseään tarinan muodossa (s. 5). Sekasortoiset faktat eivät puhu puolestaan vaan kirjoittaja puhuu niiden puolesta ja tekee niistä kokonaisuuden (White, 1978, s. 125). White (1978, s. 126) kritisoi ajatusta selityksestä, jonka voi kirjoittaa, kun kaikki faktat ovat tiedossa ja totuus löydetty. Vaikka tapahtumat esitetään ”löydettyinä”, ei tarinaan narratiivisilla tekniikoilla laitettuna (White, 1987, s. 21), sisältö on ainakin yhtä paljon keksitty kuin löydetty (1978, s. 82). Tekstin kirjoittaja voi tiedostaa tai jättää tiedostamatta, että sellaista asiaa kuin yksinkertainen oikea jonkin asian alkuperäinen kuvaus ei ole olemassakaan (White, 1978, s. 127). Jokainen alkuperäinen kuvaus on jo tulkinta jostakin (White, 1978, s. 127–128). Vaikka esitys perustuu oikeutettuihin uskomuksiin ja ne puolestaan lähteisiin ja evidenssiin (Munslow, 2007, s. 17), kuvattu on tällä hetkellä olemassa vain jossakin luodussa muodossa, kuten kirjoitettuna tai filmattuna (s. 8).

Niin tapahtumien alku kuin loppu ovat poeettisia konstruktioita (White, 1986, s. 406). Tapahtumat, jotka oikeaksi todetun aineiston perusteella muodostavat yksilön tai instituution historian, eivät sellaisenaan ole täydellinen ja lopetettu tarina (White, 1986, s. 401). Todellisilla tapahtumilla ei ole luonnollista koherenssia, yhtenäisyyttä, eheyttä ja loppuratkaisua (White, 1987, s. 21, 24; 1996, s. 273). Kronologinen lista tapahtumista ei vielä ole tarina (White, 1987, s. 5). Whittelle ilman tarinoita ei ole merkitystä (Abbott, 2014, s. 591; White, 1996, s. 274). Vaikka tietokirjallisuuden käsittely tarinoina on herättänyt paljon kritiikkiä, tietotekstien merkitys ei muodostu vain siitä, onko jotain tutkittu ja mikä tulos on, vaan siitä, mitä tuloksesta päätellään. Tutkimustulos, esimerkiksi $p = 0.41$, ei vielä sellaisenaan merkitse mitään. Vasta johtopäätökset ja suositukset luovat tarinan ja se kaiken merkityksellisyyden. Whiten mukaan pelkkä data sellaisenaan olisi ilman moraalialueita, juonta ja loppua (White, 1987, s. 24–25; 1996, s. 273). Vasta yhteiskuntajärjestelmä mahdollistaa juonen (White, 1987, s. 13, 14) ja juoni antaa tapahtumille muodon ja moraalisen relevanssin yhteiskunnallisissa konteksteissa. (1987, s. 25; 1996, s. 273.) Jos tarina on läsnä todellisuuden selittämisessä, myös moraalit tai moralisointi on (White, 1987, s. 24). Tarinan tehtävä on moralisoida tapahtumia (White, 1987, s. 24), ja

moraalinen standardi erottaa kertomisen arvoiset tapahtumat niistä, jotka eivät ole kertomisen arvoisia (s. 23). Loppuratkaisu on välttämätön tarinan moraaliselle merkitykselle (White, 1987, s. 21).

Sekä historian että kirjallisuuden tutkijat ovat kritisoineet Whiten näkemystä, jonka he katsovat sekoittavan faktan ja fiktion eroa (Korhonen, 2006, s. 11). White mainitsee, että häntä on syytetty radikaalista pessimismistä, joka kohdistuu mahdollisuuteen saavuttaa todellista tietoa ihmistieteissä Hän huomauttaa, ettei ole koskaan kyseenalaistanut tiedon mahdollisuutta ihmistieteissä, vain luonnontieteellisen tiedon. Meidän ei tarvitse valita luonnontieteen ja taiteen välillä emmekä voi tehdä niin. (White, 1978, s. 23.)

2.1.2 Selittäminen argumentilla

Selittäminen juonellistamalla vastasi kysymykseen mitä tapahtui (White, 1973/2014, s. 10) ja miten tapahtumat tapahtuivat tai päättyivät, kuten ne tekivät (1978, s. 128). Tässä alaluvussa käsiteltävä formaalinen argumentti puolestaan selittää, miksi asiat tapahtuivat tai päättyivät, kuten ne tekivät (White, 1978, s. 128). Whiten (1978, s. 134) mukaan faktojen arvoneutraali kuvaus ennen tulkintaa tai analyysia ei ole mahdollinen. Kysymys ei ole Mitkä ovat faktat? vaan Miten faktat on kuvattu hyväksymään yksi selitystapa toisen sijaan?

Scientific work always involves philosophical assumptions that influence the kinds of problems addressed, the methods employed for their solution, and the manner in which findings are interpreted (Hayes et al., 1988, s. 109).

Hayesin, Hayesin ja Reesen (1988, s. 97) mukaan kaikkein perustavimmalla tasolla tutkijoiden konfliktit ovat filosofisia ja koskevat sellaisia kysymyksiä kuin ihmisluonto ja tieteen päämäärät. Stephen Pepperin keskeinen oivallus teoksessa *World Hypotheses: A Study in Evidence* (1942) oli, että filosofiset järjestelmät ryhmittyyvät muutaman ydinmallin tai maailmanselityksen ympärille, joiden keskeiset opinkappaleet hän esittää kirjassaan (Hayes et al., 1988, s. 97). Hayes kollegoineen käyttää Pepperin käsitteen maailmanselitys, world hypothesis, rinnalla myös termiä maailmankuva, world view. White (1973/2014, s. 13–21) erottaa neljä erilaista argumentoimistapaa Pepperin teoksen mukaan: mekanistisen, formistisen, organisistisen, ja kontekstualistisen. Whitella (1973/2014, s. 11) selittävän argumentin ei tarvitse olla tieteellinen sääntö, vaan argumentit voivat olla lainalaisuuksiin vetoavia konventionaalisia uskomuksia. Se, että White erottaa juonellistamisen ja argumentin toisistaan, ei tarkoita, ettei tarinassa tapahtuvaa voisi selittää myös deduktiivisella argumentilla, joka perustuu oletettuihin kausaalisiin sääntöihin. Esimerkiksi tragedia voidaan nähdä ihmisluontoa ja yhteiskuntaa säätelevien lakien sovelluksena. (White, 1973/2014, s. 11.)

Mekanisistinen selitys etsii lopputuloksen määrittäviä kausaalisia lakeja. Mekanismi on yhdistävä tavoitteissaan, mutta selitys on reduktiivinen. (White, 1973/2014, s. 16.) Mekanismimin käsitys todellisuudesta on materialismia, naturalismia tai realismia (Pepper, 1942/1970, s. 186) eli kaikki on vähintäänkin palautettavissa aineelliseen todellisuuteen. Formismissa malli tai samankaltaisuus on perusta maailman ymmärtämiselle (Pepper, 1942/1970, s. 151). Formistisessa argumentoinnissa määritellään kohteen luokka, yleiset ja sitten erityiset ja uniikit ominaisuudet (White, 1973/2014, s. 13). Kyseessä ei ole konkreettinen rakenne, sillä se olisi mekaniismia (Pepper, 1942/1970, s. 177). Formismia voi syyttää pelkästä luokittelusta, josta ei ole hyötyä (Hayes et al., 1988, s. 108). Organismia kuvaa orgaanisen kehityksen prosessi (Pepper, 1942/1970, s. 280–281). Integroiva prosessi ja kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa tai eroaa siitä laadullisesti (White 1973/2014, s. 15). Periaatteet eivät ole kausaalisia. Tekstiin ei kuulu pessimistisiä päätelmiä kuten mekaniistisessa selityksessä, jossa kyse on syystä ja seurauksesta. (White 1973/2014, s. 16.) Stenlundin (2020, s. 124) mukaan organismissa totuus ilmenee käsiterakenteiden yhdenmukaisuutena. Periaatteet ovat teleologisia (White, 1973/2014, s. 18), teksti suuntautuu päämäärään, selitykseen (s. 16). Kontekstualismi kuvaa tarkasteltavaa asiaa yhteydessään. Asioiden väliset funktionaaliset suhteet tietyssä paikassa tietyssä aikana ovat selitys (White, 1973/2014, s. 17, 18). Kontekstualismissa samankaltaisuus on funktionaalista, ei formaalista kuten formismissa (Hayes et al., 1988, s. 108). Kontekstualismi on pragmatismia. Sen totuuskriteeri on menestyksekkäs toiminta: totuus on suhteessa tavoitteiden täyttymiseen. (Hayes et al., 1988, s. 101.) Argumenttien perustelussa juuri tilanteinen tieto on olennaista, eivät esimerkiksi verifioidut ennusteet (Goodnight & Hingstman, 1998). Tietomme maailmasta ei ole lopullista. Mennyt ja tuleva ovat olemassa meneillään olevassa toiminnassa. (Hayes et al., 1988, s. 100.) Kun mekaniismi tarkastelee jokaista tilannetta lakien yksilöllisenä ilmenemänä, kontekstualismi painottaa yhteyttä tilanteiden määrittelyssä. Kun formismi tarkastelee kontrolloivaa mallia inhimillisen kokemuksen tai kulttuurituotteen universalisoinnissa tai yleistämisessä, kontekstualismi korostaa vastakohtaisuutta ja muutosta. (Goodnight & Hingstman, 1998.)

Mekaniismi ja formismi ovat analyttisiä. Osat ovat perusta, josta kokonaisuus on johdettu. Organismi ja kontekstualismi ovat synteettisiä. Kokonaisuus on perusta, osat siitä johdettuja. Formismi ja kontekstualismi ovat dispersiivisiä: faktat ovat suhteessa toisiinsa aposteriorisesti, kun niin todetaan, ei oletuksen perusteella. Sattumaa ei kielletä. Mekaniismi ja organismi ovat integratiivisia: faktat ovat suhteessa toisiinsa apriorisesti oletuksen perusteella. Sattuma kiistetään. (Hayes et al., 1988, s. 98; ks. myös Karimi-Aghdam, 2017, s. 255.)

Pelkistettynä yhteenvetona Whiten argumentit mekanisismi, formismi, organisismi ja kontekstualismi selittävät tarinan tapahtumien syyt niistä kullekin luonteenomaisella tavalla joko kausaalisesti, päämäärään suuntautuvalla yhdistävällä prosessilla, luokittelemalla tai yhteydellä omaan aikaansa ja ympäristöönsä.

2.1.3 Selittäminen ideologialla

Ideologia on katsomus ihanteellisesta yhteiskunnasta, jonka nähdään toteutuneen tai toteutuvan menneisyydessä, nykyisyydessä tai tulevaisuudessa, ja keinoista sen luomiseksi. Juonellistamisen ja argumentoinnin lajeilla on yhteys tiettyyn ideologiseen positioon: anarkistiseen, radikaaliin, liberaaliin ja konservatiiviseen. Whiten (1973/2014, s. 21) mukaan luokittelu pohjautuu Karl Mannheimin vuonna 1929 ilmestyneessä teoksessaan *Ideologie und Utopie* esittämään mutta on yksinkertaistus siitä.

Utopia on kuvitelma ihanneyhteiskunnasta, joka eroaa nykyisestä sosiaalisesta tilanteesta (Mannheim, 1954, s. 36, 176). Fantasioivan fiktion lisäksi utopiaan sisältyy olemassa olevan kritiikki (Lakkala, 2010, s. 53). Ideologia on tietynlainen näkemys nykyisestä maailmasta ja sen sosiaalisista käytännöistä, joko niiden säilyttämisestä tai muuttamisesta (White, 1973/2014, s. 21). Ideologisilla selityksillä on erilaiset asenteet tieteeseen, muutoksen suuntaan, vaikutuskeinoihin ja siihen, nähdäänkö ideaalinen aika menneisyydessä, nykyisyydessä vai tulevaisuudessa (White, 1973/2014, s. 23). Nimitykset anarkismi, konservatismi, radikalismi ja liberalismi eivät viittaa tietynlaiseen poliittiseen kantaan tai puolueeseen vaan yleiseen ideologiseen preferenssiin (White, 1973/2014, s. 23). Erot eri katsontakantojen välillä ovat määrällisiä, eivät sisällöllisiä (White, 1973/2014, s. 25). Aineistoni käsittelyssä olen monissa kohdissa pelkistänyt Whiten jaottelun kaksijakoiseksi, muutospyrkimykseksi tai vallitsevan tilanteen säilyttämiseksi.

Tragedian ideologia on radikalismi. Radikaaleista strukturaalinen muutos on välttämätön ja utopia on lähellä, he tähtäävät siihen nyt. Radikaaleilla on uudelleenmuotoiltu yhteiskunta ja keinot siihen ovat tietoisia. (White, 1973/2014, s. 24.) Se, että Whiten (1973/2014, s. 9) mukaan tragedian olosuhteita ei voi muuttaa, vaikuttaa olevan ristiriidassa sen radikaalin ideologian kanssa, tai juuri ristiriita saa aikaan tragedian. Sankaritarinan ideologia on anarkismi. Anarkistit idealisoivat kaukaista menneisyyttä, jonka järjestäytynyt yhteiskunta on pilannut. Anarkisteilla toivottava tilanne ei ole yhteiskunta vaan yhteisö. Ideologian mukaan strukturaalinen muutos on välttämätön. Komedian ideologia on konservatiivinen. Se suhtautuu muutokseen negatiivisesti, vaikka pitää sitä välttämättömänä. Konservatiivit eivät halua strukturaalista muutosta. Nykyisyys on heille utopia. (White, 1973/2014, s. 24.) Ristiriidassa komedian ideologian kanssa vaikuttaa olevan se, että Whiten

(1973/2014, s. 10) mukaan komediaan kuuluvat muutos ja uudet voimat. Satiirin ideologia on liberalismi. Liberalismissa kaukainen tulevaisuus on utopia (White, 1973/2014, s. 24). Liberaalit eivät halua niinkään strukturaalista vaan parlamentaarisen muutoksen (White, 1973/2014, s. 24).

2.1.4 Selittäminen troopilla

Whitella trooppi on kielikuva, joka kaunokirjallisella tavalla pelkistää tarinan ja siinä esiintyvien argumenttien keskeisen sisällön (1978, s. 128) kuvailemalla asioita epäsuorasti (1973/2014, s. 31). Kielikuvat eivät koskaan ole viattomia, Ortega (2013, s. 70) huomauttaa. Tietyn troopin käyttäminen implikoi tietynlaista näkemystä maailmasta, vaikka todellisuus itsessään ei ole esimerkiksi metonymista vaan vain tapahtumien sekvenssi ilman narratiivista rakennetta (Korhonen, 2006, s. 13). Troopit ovat varjo, jota kaikki realistinen kuvaus yrittää paeta. Pako on kuitenkin turha, sillä trooppeja on mahdotonta poistaa ihmistieteistä. Trooppeja käyttämällä kaikki tekstit muodostavat kohteensa, joita ne teeskentelevät kuvaavansa realistisesti ja analysoivansa objektiivisesti. (White, 1978, s. 2.) Se, että kirjoittajat huomaisivat fiktiiviset elementit teksteissään, ei Whitesta merkitsisi tietotekstien alentumista ideologian tai propagandan asemaan. Se voisi päinvastoin toimia vastalääkkeenä sille, että he jäivät ideologisten käsitteiden vangiksi ja kunnioittavat niitä totuudenmukaisena ymmärryksenä siitä, miten asiat todella ovat. (White, 1978, s. 99.)

White (1973/2014, s. 30–31) käyttää analyysissään neljää klassista perustrooppia: metaforaa, metonymiaa, synekdokeeta ja ironiaa. Whiten (1978, s. 128) mukaan metafora suosii sankaritarinaa ja formistista selitystä, metonyminen esitystapa tragedian juonirakennetta ja mekanisistista selitystä, synekdokee komediaa ja organisismia ja ironia satiiria ja kontekstualismia. Metonymia on mekanisistinen, kuvauksessaan reduktiivinen palauttaessaan kokonaisuuden osaan. Autismi omaan maailmaan sulkeutumisenä, muukalaisena tai sairautena ja autismin kanssa yhteiskunnassa toimiminen mustana aukkona voidaan katsoa metonymisiksi siinä mielessä, että yksilö tai tila palautetaan yhteen autismipiirteeseen tai esimerkiksi seuraukseen (ks. White, 1973/2014, s. 33–34). Sankaritarinan trooppi metafora samastaa kaksi asiaa kuvaannollisesti ja esittää, että niillä on jaettuja ominaisuuksia huolimatta ilmeisistä eroista (White, 1973/2014, s. 32), kuten aineistossani avaimella ja autismin ymmärtämisellä tai professorilla ja autistisella lapsella. Erityinen ja yksilöllinen on selityksenä (White, 1978, s. 128) formismin ja sankaritarinan tapaan. Kielikuva synekdokee liittyy komedian juoneen ja organisistiseen selitykseen (White, 1978, s. 128). Niin synekdokeessa (White, 1978, s. 254) kuin organismissa (1973/2014, s. 15) kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa ja osat ovat orgaanisessa yhteydessä. Synekdokeessa ilmiötä luonnehditaan

käyttämällä osaa symboloimaan kokonaisuuden laatua, ei sen ulkoisia ominaisuuksia (White, 1973/2014, s. 35). Autismi ihmeenä tai mysteerinä ja ammattilaiset arjen sankareina ovat synekdokeita. Ironia liittyy satiirin juonirakenteeseen (Doran, 2010, xx) ja näin ollen liberalismiin, mutta ironiaa voi käyttää taktisesti puolustamaan niin liberaaleja, konservatiivisia, anarkistisia kuin radikaaleja ajatuksia, sillä se kyseenalaistaa ratkaisut (White, 1973/2014, s. 37). Ironiaan kuuluu relativismi ja skeptisismi (White, 1973/2014, s. 37) kuten satiiriin ja kontekstualismiinkin. Ironiassa kirjaimellisesti esitetyn väitteen todellinen merkitys on sen negaatio (White, 1973/2014, s. 36). Aineistossani tahatonta ironiaa edustaa se, että joissakin teksteissä esitellyt inkluusiokäytännöt ovat päinvastaisia inkluusioon perinteisesti liitetyille.

2.2 Greimasin aktanttimalli

Aktanttimallissa (Greimas, 1979, s. 201–205; Greimas & Courtés, 1982, s. 5) tekstiä analysoidaan siinä esiintyvien toimijoiden tai tehtävien avulla: subjektin, toiminnan kohteen (Greimas, 1979, s. 201–202), vastustajan (Greimas & Courtés, 1982, s. 220), apurin (Greimas & Courtés, 1982, s. 141), lähettäjän ja vastaanottajan (Greimas & Courtés, 1982, s. 294). Aktantin roolin toteutuma yksittäisessä tekstissä on aktori. Yksi aktantti voi tekstissä koostua useammasta aktorista ja yhdessä aktorissa voi olla useampi aktantti (Bal, 1997, s. 199; Sulkunen & Törrönen, 1997, s. 77). Esimerkiksi vastaanottaja on usein sama henkilö kuin subjekti, joka haluaa jotain itselleen (Greimas, 1979, s. 202) ja jopa ryhmä voi yhdistyä yhdessä aktantissa (Bal, 1997, s. 199; Greimas & Courtés, 1982, s. 7). Lähettäjä ja vastaanottaja ovat usein kirjallisuudessa käytetyt termit, mutta Balin (1997, s. 198) mukaan lähettäjä viittaa aktiiviseen toimintaan ja osallistumiseen, joka tehtävän antajaa ei aina koske. Lähettäjä tai muukaan aktori ei välttämättä ole ihminen vaan abstraktio, esimerkiksi yhteiskunta tai älykkyys (Bal, 1997, s. 197, 198), kohtalo, eläin, esine tai käsite (Greimas & Courtés, 1982, s. 5). Lähettäjä tai tehtävän antaja, kuten kyseistä aktanttia itse tässä kutsun, velvoittaa subjektin tavoittelemaan objektia (Aho, 2002, s. 17, 66). Tehtävän antajalla on valtaa koko tarinan tavoitteeseen, ja se on usein abstrakti (Bal, 1997, s. 201). Tehtävän antaja voi olla instituutio tai opetussuunnitelman kaltainen velvoittava teksti. Vastaanottajaa kutsun usein hyötyjäksi, sillä kyseessä on joku tai jokin, jota varten tehtävä suoritetaan tai joka saa siitä etua (Veivo & Huttunen, 1999, s. 74). Apuri auttaa subjektia, vastustaja on esteenä tavoitteeseen pääsemisessä. Vastustaja voi olla ennakkoluulo (Bal, 1997, s. 202) tai vastustajina voivat toimia esimerkiksi yhteiskunnalliset käytännöt. Objekti, tavoittelun kohde, on se, mihin tarinassa pyritään. Se voi olla oikeudenmukainen yhteiskunta tai tietty toimijan tila (Bal, 1997, s. 197). Autismikirjallisuudessa kouluopetuksen ja kotikuntoutuksen tavoitteena voi olla esimerkiksi itsenäisyys, vuorovaikutus tai akateemiset taidot.

Analyysissa merkitykselliset binääriset vastakkainasettelut jäsenyivät kolmeen tasoon (Greimas & Courtés, 1982, s. 134). Aktorit, yksittäisen kertomuksen konkreettiset toimijat, kuuluvat diskursiiviselle tasolle (Aho, 2002, s. 61; Pikkarainen, 2004, s. 113; Veivo & Huttunen, 1999, s. 73) ja aktantit narratiiviselle pintatasolle (Aho, 2002, s. 61; Pikkarainen, 2004, s. 113). Perustavat vastakkainasettelut luonto/kulttuuri ja elämä/kuolema muodostavat syvätason (ks. Aho, 2002, s. 57–58, 61, 64, 65, 68; Pikkarainen, 2004, s. 112, 120–121; Veivo & Huttunen, 1999, s. 73).

2.3 Kriittinen vammaistutkimus

Vammaistutkimus, ensimmäisenä sosiaalinen vammaismalli, syntyi reaktiona autoritaariselle medikaaliselle diskurssille (Goodley, 2014, s. 5–6). Mitchellin ja Snyderin (2002, s. 3) huomio vammaisyhteisön sisälläkin vallitsevasta hierarkiasta, jossa fyysinen vammaisuus on erotettu kehitysvammaisuudesta, ja Chappellin (1998, s. 211) kuvaus siitä, miten sosiaalinen vammaismalli on jättänyt kehitysvammaiset ulos kylmään sulkemalla heidät kirjallisuuden ulkopuolelle, kertovat yhdestä sosiaalisen mallin ongelmallisesta puolesta, joka ei koske kriittistä vammaistutkimusta. Kun sosiaalinen malli tarkasteli vammaistavia, disablistisia käytäntöjä, kriittinen vammaistutkimus on tutkinut kykyisiä ja dis/ablismia. Viimeksi mainittu pitää vammaistavia (disablismi) ja kykyisiin perustuvia (ableismi) käytäntöjä binäärisinä toisiaan täydentävinä osina (Goodley, 2014). Jotta olisi normaaliutta ja älykkyyttä, pitää olla myös outous ja kehitysvammaisuus, joista erottautua (ks. Goodley, 2017, s. 127; 2018, s. 7).²

Kriittinen autismitutkimus täydentää kriittistä vammaistutkimusta keskittymällä erityisesti autismiin liittyviin kysymyksiin (O’Dell et al., 2016, s. 168). Teoksessa *Worlds of Autism* (Orsini & Davidson, 2013) on kriittisen autismitutkimuksen määrittelyä. Kriittinen autismitutkimus ei ole yhtenäinen ilmiö kuten ei mikään tutkimussuuntaus. Kirjoittajat mainitsevat kolme keskeistä kriittisen autismitutkimuksen elementtiä: kiinnitetään huomiota tapoihin, joilla valtasuhteet muovaavat autismitutkimusta, luodaan uudenlaisia autismitutkimusympäristöitä, jotka haastavat hallitsevia vammaan keskittyviä ja alentavia konstruktioita, ja kehitetään uusia analyyttisiä monitieteisiä lähestymistapoja, jotka käyttävät inklusiivisia ja ei-reduktiivisia metodologisia ja teoreettisia lähestymistapoja tutkimaan autismin yksilöllistä luonnetta ja autismitutkimusta. (Orsini & Davidson, 2013, s. 15.) Kriittinen autismitutkimus kyseenalaistaa jaottelun korkea- ja matalatasoiseen autismiin (Orsini & Davidson, 2013, s. 16).

² Kriittisiä vammaistutkimusta kohtaan ovat esittäneet Vehmas ja Watson (2014).

2.4 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Realismin tieteenfilosofian mukaan tutkittava todellisuus on olemassa riippumatta tutkijan uskomuksista (Raatikainen, 2004, s. 83). Sen vastakohtia ovat relativismi ja konstruktionismi. Jyrkässä relativismissa ja konstruktionismissa kieli tai kulttuuri muodostavat todellisuuden, väljemmän näkemyksen mukaan on olemassa myös kielestä riippumaton todellisuus³ (Fay, 1996, s. 77; Juhila, 1999, s. 162–163; Raatikainen, 2004, s. 45). Fayn mukaan ajatuksemme todellisuudesta eivät tee sitä siksi, mikä se on, kuten jyrkkä relativismi väittää. Maailmankaikkeus ei muuttunut vuoden 1543 jälkeen, kun Kopernikus oli julkaissut teoksensa *De revolutionibus orbium coelestium*. (Fay, 1996, s. 83.) Niin epäilemättä on, mutta autismin tapaisia abstrakteja käsitteitä ei ole fyysisessä maailmassa. Koska ne kuitenkin pyritään sijoittamaan sinne, ne myös vaikuttavat siihen, yhteiskuntapolitiikkaan ja luokkahuonekäytäntöihin. Autismiin määrittely realismin mukaisesti – biologiseksi tilaksi, jota ei suinkaan ole luotu vaan löydetty – ei ole vakuuttavasti perusteltu, kuten Cushing (2013) artikkelissaan osoittaa. Myös kriittisessä autismitutkimuksessa ajatus autismista yhtenäisenä biologisena (Hassall, 2016; Timimi & McCabe, 2016) ja kvantifioitavana (Timimi et al., 2019, s. 4) ilmiönä on voimakkaasti kyseenalaistettu. Koska tiede painottaa samankaltaisuutta (Fay, 1996, s. 52), se pyrkii löytämään yhtenäisen autismin. Lukuisat autistisiksi diagnosoidut tunnetut kirjoittajat selvästi olettavat jollakin tavalla yhtenäisen biologiaan perustuvan autismin olemassaolon (Davies, 2016, s. 143). Autismi ei ole lääketieteellisesti hyödyllinen kategoria, jos kysymys on satunnaisesti yhteen ryhmitellyistä piirteistä, joilla ei ole yhteistä syytä, mutta tämä ei tarkoita, että jonkin yksittäisen ongelman, kuten kielellisten vaikeuksien, kuntouttaminen olisi turhaa (Cushing, 2013, s. 27). Vaikka psykiatriset diagnoosinimikkeet ovat konstruoituneita ja sopimuksenvaraisuuteen perustuvia (Tanskanen, 2023, s. 39), diagnosoiduilla voi siitä huolimatta olla esimerkiksi merkittäviä oppimiseen liittyviä haasteita (ja vahvuuksia), jotka vaikuttavat heidän elämäänsä ja yhteiskuntaan (ks. Parker et al., 1995, s. 135).

Jyrkkä relativismi ja siihen yhteydessä oleva sosiaalinen konstruktionismi siis katsovat, että kielestä, käsitteistä ja kulttuurista riippumatonta todellisuutta ei ole olemassa tai ihmiset eivät ainakaan pysty tarkastelemaan todellisuutta suoraan jollakin ei-välitetyllä tavalla (Raatikainen, 2004, s. 45). Goodleyn (2017) mukaan on mahdotonta irrottaa diagnoosin kuvaama biologinen tosiasia erilliseksi ja todeta: "Look, here is an objective pre-discursive entity untouched by culture" (s. 136). Koska käytämme kieltä tai muita inhimillisiä esitystapoja,

³ Eri kirjoittajien konstruktionismia ja relativismia kuvaava käsitteistö on niin kirjavaa (ja pahimmillaan sekavaa), että olen monien muiden tapaan päätenyt kirjoittamaan jyrkästä tai väljästä konstruktionismista ja relativismista esimerkiksi totuusrelativismin tai ontologisen konstruktionismin sijaan.

kuten valokuvia, piirroksia, piktoja tai viittomia, joita emme voi paeta, meillä tuskin on pääsyä "autismiin sellaisena kuin se on", vaikka se olisi todistettu yhtenäiseksi biologiseksi ilmiöksi, joka perustuu tietynlaiseen vaurioon aivoissa. Konstruktionismi ei kuitenkaan tarkoita, että asiavirheet olisivat mahdottomia. Tilastotieto esimerkiksi annettujen diagnoosien määrästä voi olla paikkansapitävä tai virheellinen (ks. Becker, 1998, s. 18).

Kulttuurit tarjoavat sanaston, käsitteet ja tiedollisen pohjan, joiden läpi ihmiset muodostavat uskomuksensa (Fay, 1996, s. 81). Jo tiettyjen termien ja psykologisten tai sosiaalisten muuttujien valitseminen selittämään ilmiötä implikoi essentialistista ja determinististä teoriaa ihmisen luonteesta (Seale, 2004, s. 411–412). En voi kuvata diskursseja ja sosiaalisia käytäntöjä ilman niihin kuuluvia käsitteitä, mutta viittaan termillä autismi ihmisten luomaan luokitteluun, en yksilöiden ominaisuuksiin. Käsitys autismista on muuttunut voimakkaasti sen jälkeen, kun se ensimmäisen kerran määriteltiin 1940-luvulla.

Akateemiset taidot ovat konstruktio autismin lailla. Johnson mainitsee Derridan (1976) käyttämänä esimerkkinä kirjoittamisen. Länsimaissa kirjoitusta on pidetty puheen laajenuksena ja sille toissijaisena teknisenä apuvälineenä (Johnson, 2000, s. 9, 29, 41). Toisaalta Derrida asettuu vastustamaan näkemystä, jossa kirjoitus käsitetään vain länsimaisen kirjaimiston käyttämiseksi (Johnson, 2000, s. 34–35, 48) ja valtaeliitin etuoikeudeksi (s. 14–15, 26–27). Kehitysvammaisten kohdalla puhe esitetään usein kirjoitusta luonnollisempana tapana välittää tietoa ja akateemisten taitojen opetuksen merkitys vähäisenä. Autismiin puolestaan liitetään visuaalisuus, kirjoituksen ensisijaisuus. Kuitenkin niin puhe kuin kirjoituskin on etuoikeutettu keino hankkia ja esittää tietoa (Nishida, 2019, s. 242). Suurin osa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014) oppimista ja suorittamista kuvaavista sanoista, kuten kuvata, tunnistaa, tutkia tai esittää, ei rajaa mahdollista työskentely- tai suoritustapaa puheeseen, kirjoittamiseen tai lukemiseen. Tapa, jolla hyväksyttävä osaaminen tulee osoittaa, voi kuitenkin olla myös kirjoittaminen tai puhuminen, jolloin jonkin kokonaisuuden suorittaminen kuvien avulla tai osoittamalla ei ole mahdollista yleisopetuksen tavoitteita noudatettaessa. Kuten Anderson (2013, s. 106) tuo esiin, sama koskee usein lääketieteellisiä arviointeja.

Kulttuurisissa keskusteluissa jotkut suljetaan ulos systemaattisesti ja valtaerot suosivat osaa ihmisistä (Fay, 1996, s. 62, 63). Olennaisia kysymyksiä ovat, miten auktoriteetti muodostaa ja mahdollistaa erilaista sosiaalista käyttäytymistä, keitä pidetään auktoriteetteina, ketkä saavat puhua, keiden kysymyksiin vastataan, keillä on pääsy materiaaleihin, keille tutkimukset on suunnattu ja miksi, keille ne ovat saavutettavia esimerkiksi kielellisesti ja ketkä voivat kommentoida tuloksia (Fay, 1996, s. 218). Garland-Thomson (2019, s. 13) ja Nishida (2019, s. 242) lisäävät muun muassa kysymyksen, mikä lasketaan tiedoksi. Foucault'n mukaan yhteiskunnassa on eksklusion järjestelmiä, joilla

diskurssia⁴ hallitaan. Yhteiskunnan ulossulkemisen sääntöjä ovat estäminen, jaottelu ja torjunta. Privilegio puhua tietyistä aiheista on yksi estämisen laji. (Foucault, 1986, s. 149.) Jotkut diskurssin alueet eivät ole kaikille avoimia (Foucault 1986, s. 155) ja mitä tahansa ei voi kirjoittaa missä tahansa ja silloin, kun haluaa (s. 149). Kuten Foucault huomauttaa, koulutus voisi olla väline, jolla jokainen yksilö voisi saavuttaa pääsyn mihin tahansa diskurssiin, mutta jokainen koulutusjärjestelmä on poliittinen keino ylläpitää diskurssin omaksumista ja siihen liittyvää tietoa ja valtaa. Toisaalta se on myös väline muuttaa niitä. (Foucault, 1986, s. 156.) Esimerkkejä jaottelusta ja torjunnasta aineistoni autististen yksilöiden määrittelyssä ovat Foucault'n (1986, s. 149) mainitseman psyykkisesti sairaan - terveen lisäksi outous - normaalius ja kehitysvammaisuus - älykkyys.

Kriittinen vammaistutkimus on lähestymistapani mutta Whiten ja Greimasin tekstirakenteiden jäsenystävät metodini. Whiten lähestymistapa on (post)struktuurilinen ja formalistinen (Salminen, 2004, s. 83; Scheffel, 2014, s. 515; White, 1973/2014, s. 3), Greimas (1979) on strukturalisti. Strukturalismin voi nähdä olevan ristiriidassa dikotomiat kyseenalaistavan kriittisen vammaistutkimuksen (Davies, 2017, s. 144; Goodley, 2017, s. 126–129; Orsini & Davidson, 2013, s. 17) kanssa. Strukturalismi on kuitenkin välineeni, ei ontologinen tai epistemologinen sitoumukseni, eikä se ole mukana sattumalta. Greimas tarjoaa valmiin kehikon vastakohtaparien analysoimiseksi, ja aineistoni tekstit perustuvat suureksi osaksi yksinkertaistaviin vastakkainasetteluihin, joita ovat älykäs - kehitysvammainen, normaali - poikkeava ja (psyykkisesti) sairas - terve.

Realistin ajatus on se, että ihmiselämässä on luonnollinen alku, loppu, nivelvaiheita ja kliimakseja samalla tavalla kuin historiallisissa tapahtumissakin (Fay, 1996, s. 179, 180, 182). Relativistien mukaan historialliset tapahtumat yhtä hyvin kuin ihmiselämä ovat muodoton tapahtumien virta, josta kirjoittaja muodostaa tarinan ja pyrkii sillä tekemään selkoa todellisuudesta (Fay, 1996, s. 190). Eri tekstien samoille tapahtumille antama merkitys on erilainen (White, 1973/2014, s. 6) ja kirjoittaja valitsee, mitä tapahtumia hän tekstiin liittää (1978, s. 84; 1986, s. 397). Meretojan (2014, s. 91, 95) mukaan White katsoo kielen ulkopuolella olevan todellisuutta. Epäilen suuresti mahdollisuutta tarkastella tätä ihmisestä riippumatonta todellisuutta erillään sosiaalisesta todellisuudesta. Se, että autismi on ihmisen luomus, ei kuitenkaan tarkoita, että autistisen oppilaan haasteet akateemisissa taidoissa katoaisivat vain muuttamalla diskursseja, eikä se tarkoita, että olisi yhdentekevää, pyritäänkö näihin haasteisiin vaikuttamaan käyttämällä opetuksessa menetelmiä, joiden tueksi löytyy runsaasti tutkittua

4 Foucault käyttää termiä diskurssi väljästi ja hieman epämääräisesti. Yleensä hän viittaa sillä tietynä aikana yhdenmukaisiin tapoihin kirjoittaa tai puhua jostakin asiasta. (Alhanen, 2007, s. 205.)

tietoa, vai ei. Sen sijaan se tarkoittaa, että institutionaalisiiin käytäntöihin, kuten käytettyihin menetelmiin, vaikuttavat diskurssit autismin sijaan ja käytännöt puolestaan vaikuttavat paitsi diskursseihin myös autististen oppilaiden akateemisiin taitoihin.

3 Opetuskäytäntöjen ja sivistymisen selitys

Tarinaksi nimitetään narratologiassa usein sitä, mikä säilyy kertomuksissa samana esitystavasta riippumatta, Harju ja Mäkelä (2020, s. 176) viittaavat Chatmanin (1978, s. 19) kuvaukseen⁵. Kertomukset ovat yksittäisiä ja erilaisia tarinan esitystapoja. Ne virittävät mieleen kulttuurin tarinamalleista ammentavia merkitysrakenteita. (Hänninen, 2018, s. 189.) Autismielämäkerrat ovat yhtenäisiä kertomuksia. Painotan, että muut aineistoni tekstit eivät yleensä muodostu yhtenäisistä kertomuksista vaan katkelmista, joissa yhdistyvät erilaiset tarinarakenteet, argumentit ja ideologiat, ja sellaisina niitä tarkastelenkin. Vammaisuuden esittäminen tragediana tai vaihtoehtoisesti sankaritarinana on perinteistä.⁶ Aineistoni ei kuitenkaan rajoitu niihin.

Nimesin jokaisen seuraavissa luvuissa esittelemäni tarinakategorian aineistosta lainatulla sisällöllä kuvaavalla kielikuvalla. Kategorioilla on muissa genreissä vastinparinsa, joissa loppu on erilainen. Tragedian puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet vastinpari sankaritarinoissa on kuntoutussankaritarina ja komedioissa tarina elämästä päivittäistaitoina. Ne ottavat kantaa opetuksen mahdollisuuksiin. Tragedian omaan maailmaan sulkeutuminen vastinpari on kehitysvammaisten sankaritarina ja komedioissa pseudotieteen epävirallinen opetussuunnitelma. Niitä yhdistää pseudotieteellisyys. Tragedian hukkaan heitetyt mahdollisuudet sankaritarinavastinpareja ovat älykkyys pääsylippuna ja neurodiversiteetti sankaritarinana, joista jälkimmäistä voi pitää ensin mainitun jatko-osana. Ne keskittyvät Aspergerin syndroomaan. Koulutuksellisella kuolemalla ei ole vastinparia. (LIITE 4.)

Greimasin aktantit ovat Whiten argumenttien lailla mekanisistisia, kontekstualistisia, formistisia tai organisistisia. Esimerkiksi mekanisistiset vastustajat liittyvät oletettuihin medikaalisiin tai yhteiskunnallisiin lainalaisuuksiin, kontekstualistiset oppimista estävien tekijöiden vuorovaikutukseen. Formistiset apurit ovat yhteydessä diagnoosiryhmän ja

5 Chatman esittelee strukturalistisen teorian termit *story* ja *discourse*, joista ensimmäinen viittaa sisältöön, siihen, mitä kerrotaan (tarina), ja toinen aktuaaliseen esitystapaan, siihen, miten kerrotaan (kertomus). Vältän käyttämästä termiä *diskurssi* omassa tekstissäni kapeasti tässä yhteydessä ja merkityksessä, koska diskurssin merkitys on erilainen lainaamillani tutkijoilla. Itse käytän termiä kuten sitä kriittisessä diskurssianalysissä käytetään: vakiintuneena tapana kuvata todellisuutta tietystä näkökulmasta osana sosiaalista toimintaa (vrt. Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 27).

6 On enemmänkin odotettavaa kuin yllättävää, että Vainion (2015) artikkelissaan esittelemät jaottelut autismille annetuista merkityksistä internetin keskustelupalstoilla muistuttavat monelta osin omaa luokitteluani, onhan kyseessä sama aihe.

yksilön ominaisuuksiin, organisistiset yksilön elimelliseen toimintaan kokonaisuutena.

3.1 Tragedia, mekanisismi, radikalismi ja metonymia

Tragedioita yhdistää, että niissä ei ole toimivaa subjektia, apuria tai opetuksen vastaanottajaa. Keskeisin aktantti on vastustaja. Sofokleen tragedioihin kuuluu toivo toisin kuin Aiskhyloksella (White, 2010, s. 66). Kaksi ensimmäistä tragedialajia, puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet ja omaan maailmaan sulkeutuminen, ovat konservatiivisia. Ne hyväksyvät status quon ja ovat siis aiskhylokselaisia. Kaksi jälkimmäistä tragediakategoriaa, hukkaan heitetty mahdollisuus ja koulutuksellinen kuolema, pyrkivät muutokseen eli ovat sofoklelaisia. Ne ovat siirtymiä kohti sankaritarinaa. Yksilöpatologian sijaan aletaan kuvata yksilön vahvuuksia ja yhteiskunnallisia mekanisistisia tekijöitä. Toisin sanoen yksilön puutteiden tarkastelusta siirrytään yhteiskunnan puutteisiin.

3.1.1 Autismi sairautena: puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet

Tässä kategoriassa autismi on taakka, sairaus. Selitys sille, ettei akateemisia taitoja opita, löytyy autistisen ihmisen aivotoiminnasta. Kognitiivisten resurssien puute on tarinan voittamaton vastustaja ja lääketieteellinen arviointi tehtävän antaja, joka määrittää tavoitteita ja samalla määrää tarinan lopputuloksen. Autistisen ihmisen ominaisuuksien nähdään kausaalisesti estävän oppimisen. Tragedia seuraa niistä, ei tietoaineiden opetuksen puutteesta. Tähän kategoriaan ei kuulu havainto, että lopputulokseen, oppimistuloksiin, vaikuttavat myös älykkyyden mukaan asetetut oppimistavoitteet. Ideologia on konservatiivinen, se ei pyri akateemisten taitojen oppimiseen eikä näe tällaista mahdollisuutta. Onneton loppu on väistämätön yksilöpatologian vuoksi. Neurobiologinen häiriö asettaa tietyt rajat kehitykselle ja toimintakyvylle, [P19]⁷ (2010, s. 45) esittää kategorian puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet pähkinänkuoressa. Vanhempien kirjoittamista elämäkerroista yksi, [M35] (2016) *Kotiin jo – autistisen poikani tarina*, kuuluu tähän kategoriaan.

Tarina puuttuvista kognitiivisista mahdollisuuksista

Pessimistiset päätelmät kuuluvat mekanisistisiin selityksiin (White, 1973/2014, s. 16). Tässä kategoriassa haasteita akateemisten taitojen oppimisessa ei liitetä opetukseen tai yhteiskunnallisiin käytäntöihin. Teksteissä ei niinkään pohdita, miten opetusta tulisi kehittää, vaan ammattilainen toimii vain toteajana. Autismi asettaa koulutuksellisia rajoitteita ([B11], 2016, s. 23). Kun tragedia ja sankaritarina ovat vaihtoehtoisia tarinassa puuttuvista kognitiivisista

⁷ Käytän aineistolähteiden merkitsemiseen koodeja.

mahdollisuuksista, riippuu koulutettavan yksilön kyvyistä, loppuuko tarina onnellisesti vai onnettomasti akateemisten taitojen suhteen. Vaikka harvat autismioppaiden tekstit muodostavat yhtenäisen kertomuksen, monissa niistä on mekanisistisia, konservatiivisia ja tragedian esittäviä osia, jotka määräävät väistämättömän lopputuloksen, vaikka nämä osat saattavat olla ristiriidassa muun tekstin kanssa.

Elämäkertojen autistilapsen kuvaukset alkavat usein terveenä syntyvästä vauvasta, joka kehittyy aluksi normaalisti ([K22], 1987, s. 22; [K23], 1991, s. 11; [S16], 2000, s. 22, 26). Autistinen lapsi on valheellinen sankari.⁸ [K113]n (1993, s. 58) mukaan on virheellinen ajatus, että autistinen lapsi on piiloälykäs tai kuin roomalainen huvila, jonka suljettujen ikkunaluukkujen takana vietetään värikkäitä juhlia. Uskomus, että hän kykenisi tekemään tehtävät, jos haluaisi, ei yleensä pidä paikkaansa ja saattaa johtaa väärin tavoitteiden asettamiseen ([F1], 1987, s. 36). Pikkuvanhasti kirjakieltä puhuva lapsi ei välttämättä ole kielellisesti lahjakas ([S60], 2001, s. 59), eikä laaja sana- ja käsitevarasto takaa ymmärtämistä ([H13], 2001a, s. 136). Käsitteiden ymmärtäminen saattaa puuttua, vaikka hän kykenisi tuottamaan pitkiä ilmauksia oikeassa tilanteessa ([F1], 1987, s. 14–15). Ulkoa opitut fraasit saattavat antaa ympäristölle kuvan, että autistinen lapsi ymmärtää enemmän kuin hän todellisuudessa ymmärtää ([S46], 1996, s. 36), ja niitä saatetaan pitää jopa poikkeuksellisen lahjakkuuden osoituksina ([K52], 2009, s. 63, 64).

Aspergerin syndrooman runsas esiintyminen julkisuudessa on aiheuttanut sen, että yksilöiden erityispiirteet saatetaan mieltää koko ryhmää koskeviksi, [S60] esittää. Vanhemmat jopa toivovat diagnoosia, ja syy voi olla toive erityislahjakkuuden löytymisestä. ([S60], 2001, s. 59.) Monilla autistisilla lapsilla on esimerkiksi matemaattisia erityistaitoja, jotka Wingin mukaan luovat vanhemmille tunteen, että lapsi olisi normaali tai erittäin lahjakas, jos joku vain keksisi oikeat koodit ([K28], 1994, s. 21). Elämäkerran [M35] (2016, s. 76) tekijä kertoo serkkunsa samantapaisesta arvelusta, että tarvittaisiin vain pienen pienen pala yhdistämään kaksi piuhaa ja Markus olisi normaali. Ehkä Markuksesta kuitenkin kehittyy niin sanottu normaali lapsi, kirjoittaja pohtii teoksen alkupuolella ([M35], 2016, s. 32). Lopussa siitä ei enää ole toivoa ([M35], 2016, s. 102). Tragediassa toivo on petollista ja loppu tarinassa onneton.

Monet seuraavassa alaluvussa Kehitysvammaisuus ja autismi vastustajina esitetyistä argumenteista ovat hyvin ehdottomia ja ehdottomuudessaan sisältävät sen, että tarinassa on lohduton tulevaisuus eikä loppu voi olla onnellinen. Mekanisismiin kuuluu ajatus ennustettavuudesta (Hayes et al., 1988, s. 98). Tekstissä on tiedossa jo etukäteen, mitä tulevaisuudessa tapahtuu. Kirjoittajat esittävät lääketieteellisiin tutkimustuloksiin pohjautuvia tarinan loppuun

⁸ Väärä sankari on Greimasille vaikutteita antaneen Proppin ihmesaduissa esiintyvä rooli (Greimas, 1979, s. 199).

viittaavia seikkoja. Siinä vaiheessa, kun autismi todetaan, aivojen neuraaliset polut ovat jo kehittyneet ([L26], 2001c, s. 47). Kommunikoivan puheen puuttuminen viiden vuoden iässä ennustaa puhuvia lapsia suurempia vaikeuksia kognitiivisella alueella myöhemmin ([T30], 2009, s. 338), ja älykkyyden mittaaminen jo hyvin varhain osoittaa aikuisiän älykkyydystason ([F1], 1987, s. 70). ”Lapsi etenee omien mahdollisuuksiensa mukaan ja sinä aikuisena autat häntä saavuttamaan nämä taidot”, [B2] (1998, s. 41) linjaa. Tragediassa olosuhteita ei voi muuttaa ja lopputulos on ennakoitavissa, mutta on silti taisteltava (White, 1973/2014, s. 9): vanhempien tavoitteet voivat vaikuttaa kuntouttajista epärealistisilta ([H13], 2001a, s. 175).

Vaikka teoksessa *Kehitysvammainen autisti opetuksen näkökulmasta* ([F1], 1987) on myös käytännön tietoa akateemisten taitojen oppimisesta, teos on tragediapainotteinen ja sen argumentointi usein mekanisistista. Tarinan loppu kuvataan, ja sitä perustellaan realismilla. On epärealistista odottaa kehitysvammaisten autistien kehittyvän itsenäisiksi aikuisiksi ja heikkotasoiset autistit eivät saavuta normaalia tai lähes normaalia tasoa aikuisiässä, kuntoutettiinpa heitä millä hoito-, terapia- tai opetusmenetelmillä hyvänsä, [F1]n (1987, s. 71) kirjoittajat toteavat. He kyseenalaistavat kirjoittajaa nimeämättä [T22]n (1986, s. 72) aiemmin esittämän väitteen oppimaan oppimisesta: koska ongelmat vaihtelevat eri ikäkausina, varhaislapsuudessa annettu opetus ei voi kovin tehokkaasti ehkäistä aikuisiän ongelmia ([F1], 1987, s. 71). Tekstissä [K101] (1999, s. 98, 105–106) arvioinnit antavat hyödyllistä tietoa suunniteltaessa päiväkotiryhmää, koulusijoitusta, tulevaisuuden työtä ja asumisvaihtoehtoa. Arvioinnin tulos vaikuttaa tarinan paikkaan, henkilöihin ja loppuratkaisuun.

Teoksessa *Kehitysvammainen autisti opetuksen näkökulmasta* vastustajia ovat ennen kaikkea autismi ja kehitysvammaisuus eikä yhteiskunnallisia järjestelyjä suoraan moitita seuraavaa kohtaa lukuun ottamatta: ”On vaikea sanoa, kuinka paljon autistien heikkomuus ja oppimisen suhteellisen hidas eteneminen johtuu autistien omien edellytysten heikkoudesta ja missä määrin opetusmenetelmien puutteellisuudesta, mutta todennäköisesti syytä on molemmissa seikoissa” ([F1], 1987, s. 61). Teoksessa esitellään toisen kirjoittajan pro gradu -työ, jossa verrataan autististen ja ei-autististen 6–14-vuotiaiden harjaantumiskoulun oppilaiden akateemisten taitojen oppimista. Tietoaineista mukana ovat myös ympäristöoppi ([F1], 1987, s. 58–59) ja uskontokasvatus (s. 56–57). Autistisilla oppilailla akateemiset taidot olivat merkittävästi heikompia kuin muilla ([F1], 1987, s. 51) ja eteneminen hitaampaa lukemisessa ja kirjoittamisessa (s. 55). Myös matematiikassa he saavuttivat tavoitteet muita oppilaita harvemmin ([F1], 1987, s. 55). Tavoitealueilla koko, muoto, avaruudelliset käsitteet ja aika oppimiserot eivät kuitenkaan merkittävästi kasvaneet toisin kuin luvun ja määrän, rahan ja mittaamisen kohdalla ([F1], 1987, s. 55–56).

Elämäkerrassa [M35] tragedia alkaa epäilystä, että jokin on vialla, koska Markus ei osaa viisivuotiaana esimerkiksi värejä ([M35], 2016, s. 13). Diagnoosiksi hänelle annetaan epätyypillinen autismi ja keskivaikea kehitysvamma ([M35], 2016, s. 32). Tekstissä mainitaan päiväkotia ([M35], 2016, s. 37), lasten neurologinen osasto (s. 17), kehitysvammaneuvo (s. 45, 64, 73), kehitysvammaisten kuntoutusneuvo (s. 32–33, 116), erityisneuvo (s. 70), sopeutumisvalmennuskurssi (s. 88), Ylisen kuntoutuskeskus (s. 114, 117, 119, 125), Peimarin hoitopaikka (s. 84, 86, 114, 117), sosiaalityöntekijä (s. 64, 70, 94, 116, 119), neurologi (s. 17, 70, 74, 94, 99), psykologi (s. 15, 17, 45, 46, 119), puheterapeutti (s. 13, 17, 35, 47, 116), toimintaterapeutti (s. 17, 19, 119) ja toimintaterapia (s. 19, 47, 55). Koulu on runsaasti esillä tekstissä ([M35], 2016, s. 19, 42–43, 47, 94, 110, 114, 116, 122). Mitään mainituista instituutioista tai toimijoista ei tekstissä liitetä akateemisiin taitoihin. Kirjoittaja kuvaa harjaantumisopetusta ja kertoo, että jokaisella oppilaalla on omat juuri hänelle räätälöidyt tavoitteet. ”Hyvin harvoin kysymyksessä on lukemaan tai kirjoittamaan oppiminen”. ([M35], 2016, s. 122.)

”Kehitysvammainen – sana kuulostaa hirveältä”, kirjoittaja toteaa ([M35], 2016, s. 33). Teokseen ei sisälly kritiikkiä yhteiskunnallisia käytäntöjä tai opetuksellisia järjestelyjä kohtaan. [M35]n (2016) mukaan ”ihmisen arvo ei ole älystä kiinni” (s. 121) ja on hienoa, että kaikki voivat käydä koulua vammastaan huolimatta (s. 122), mutta [M35]ssä kehitysvamma on muuttumaton tosiasia, johon ei voi vaikuttaa opetusjärjestelyillä. Kehitysvamma putki vie vääjäämättä sinne, minne se vie. [M35]n (2016, s. 41) tekijä kirjoittaa tosiasioiden, toisin sanoen kehitysvammaisuuden, hyväksymisestä. Toimijuuden mahdollisuus, kiinnostus tietoon, on silti läsnä kuten kaikissa elämäkerroissa. Johdot ja koneet kiinnostavat Markusta ([M35], 2016, s. 10, 15) ja hän oppii uusia asioita, kun niitä toistetaan tarpeeksi monta kertaa (s. 40). Akateemisia taitoja ei kuitenkaan kuvata tavoitteina ja kerrattavina asioina. Akateemisten taitojen kuvaus on korkeintaan viitteellistä, kun esimerkiksi [P56]ssa (2007) niitä käsitellään vähäiseen sivumäärään nähden paljon. Jotain niihin liittyvää tai mahdollisesti liittyvää sivutaan kyllä lyhyesti, kun mainitaan kello, josta näkee, kuinka paljon aikaa on jäljellä ([M35], 2016, s. 119), koulutehtävät (s. 99, 116) ja aamunavaukset, joissa selvitetään päivä, kuukausi ja sää (s. 76).

Lukeminen on käytännössä ainut akateeminen taito, joka kirjassa yksilöidään. Markuksen kohdalla se on kirjan kuuntelua ([M35], 2016, s. 28, 38, 73). Po-Ke-kuntoutusohjelmaan kuuluvat lukemisharjoitukset mainitaan ([M35], 2016, s. 81) mutta niiden onnistumisesta ei kerrota. Kulttuuriharrastukset ovat mukana joitakin kertoja: Markus katselee lastenohjelmia ([M35], 2016, s. 21, 27), yrittää käydä lastenteatterissa (s. 12) ja vieraillee koulun kanssa nukketheaterissa (s. 121). Leimallista teokselle on, että siitä puuttuu jotain, joka esiintyy lähes kaikissa muissa vanhempien kirjoittamissa elämäkerroissa ja joissakin muissakin teksteissä: kuvattavan lapsen tai perheen kielitaidon korostus ([K1], 2012, s.

105, 223; [L22], 1998, s. 110; [L23], 2007, s. 63; [S16], 2000, s. 77; [S44], 2014, s. 64, 83–84, 87).

Autismi-lehdessä lajityyppi puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet on hyvin harvinainen. Kirja-arvostelu [P77] elämäkerrasta [M35] (2016) noudattaa kuvaamansa teoksen kerrontatapaa ja ideologiaa eikä ota kriittistä etäisyyttä siihen: ”[V]ähitellen aukeaa totuus siitä, mikä on pojan tulevaisuus” ([P77], 2016, s. 25). Toinen *Autismi*-lehden tätä kategoriaa edustava teksti on [P17]. Tekijä kirjoittaa sisarestaan ja toteaa, ettei tämä autismsa takia koskaan voi rakastua tai opiskella kunnan ammattia ([P17] (2011, s. 34). Rakastumisen mainitseminen ohjaa tulkinnan opiskelusta yksilöpatologiseksi eikä yhteiskunnallisten järjestelyjen kritiikiksi. Kirjoittaja kertoo toivovansa, että hänen sisarensa olisi terve ([P17], 2011, s. 36). Mitä hän olisi opiskellut? [P17] (2011, s. 34) kysyy. Pohdinta siitä, mitä olisi tapahtunut, jos sisarelle ”olisi suotu normaali elämä” ([P17], 2011, s. 34), on samanlainen jos-ajatus kuin elämäkerrassa [K22] (1987, s. 56) ja sen uudemmassa versiossa, jossa sisarus pohtii, millainen kuvattava olisi ollut terveenä, ja toteaa, että tämä opiskelisi vielä ([K33], 2000b, s. 241). Vanhempien autistisista lapsistaan kirjoittamissa elämäkertoissa esiintyy traagisten patografoiden lisäksi kuvauksia hoidosta ja toiveita ihme paranemisesta, joskus myös hyväksynnästä (Waltz, 2013, s. 109–116). Akateemisten taitojen kohdalla nämä kaikki ovat ongelmallisia. Opetus parantaa taitoja ilman ihme paranemista, eikä jonkin tilan hyväksyntä ”sellaisenaan” ole hyödyllistä akateemisten taitojen oppimisen kannalta.

Perinteisesti luonnontieteellinen lähestymistapa on ollut mekanisistinen (Pepper, 1942/1970, s. 212). Tarina ei ole tieteellinen esitystapa, joka perustuisi testattaviin propositioihin (Bruner, 1996, s. 149) ja universaaleihin lakeihin (s. 144). Tämänkaltainen totuuden löytäminen kuuluu luonnontieteeseen, ei tarinaan (Bruner, 1996, s. 130). Kategoriassa puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet tekstit lähtevät tieteellisistä, testattavista todennäköisyyksistä mutta eivät pysähdy niihin. Toisin kuin esimerkiksi [I5] (1999b, s. 174) väittää, yksilön ominaisuudet eivät ”määrittele” opetuksen sisältöä vaan sosiaalinen toiminta, opetuksen sisällöstä päättäminen, johdetaan todetuista tai oletetuista ominaisuuksista.

Kehitysvammaisuus ja autismi vastustajina

Puheterapeuttien kirjoittaman *Jaetun ilon* ([H15], 2001c) artikkelissa [H13] (2001a, s. 125, 126, 127, 129, 132, 143, 144, 147, 148, 150, 153, 165, 168, 170) kuvattavat lapset määritellään tyypillisesti joko autismin vaikeusasteen mukaan tai kognitiivisesti hyvätasoisiksi tai kehitysvammaisiksi. Monissa aineistoni teksteissä kehitysvammaiset rajataan tai ainakin rajautuvat kohderyhmän ulkopuolelle, kun pyritään tukemaan opiskelua. Alkupuolen teksteissä kehitysvammaisuus mainitaan kuitenkin melko harvoin, vaikka niiden syntyajankohtana valtaosa autismikirjoon kuuluvista oli kehitysvammaisia.

Whiten esikuvalla Pepperillä (1942/1970, s. 186) mekanismin maailmankuvan metafora on kone. Mekanisistisissa konservatiivisissa tragedioissa kehitysvammaisuus ja autismi ovat ihmiskoneen toimimattomia osia, jotka eivät muutu. Toki autismi esitetään usein myös toimivana koneena, kuten neurodiversiteettisankaritarinasta myöhemmin ilmenee. Mekanisistiset selitykset ovat ajattomia (White, 1973/2014, s. 19). Autismia käsittelevissä teksteissä tavanomainen toteamus on, että autismi on elinikäinen tai ettei siitä parannuta ([A29], 2008, s. 57; [A40], 2008, s. 9; [B11], 2016, s. 23; [C2], 2011, s. 22; [K11], 2009, s. 111; [K52], 2009, s. 193; [K104], 1998, s. 34; [K114], 1997, s. 206; [K115], 1998, s. 155; [L26], 2001c, s. 49; [N7], 1998, s. 32; [S8], 1997, s. 186; [S60], 2001, s. 58; ks. myös Nadesan, 2005, s. 167). Autismiin ei ole lääkehoitoa ([J11], 2000, s. 6; [K11], 2009, s. 111; [K104], 1998, s. 12). Tästä huolimatta toivo autismin parantamiskeinosta voidaan jättää sofoklelaisesti ilmaan käyttämällä ilmauksia ”vielä” ([K104], 1998, s. 12), ”tällä hetkellä” ([K114], 1997, s. 206) ja ”nykynäkemyksen mukaan” ([L26], 2001c, s. 49).

Kulttuurinen kielenkäyttömme on täynnä ilmauksia, jotka perustuvat ajatukseen muuttumattomasta ymmärryksen puutteesta. Erityisoppilaan kohdalla kirjoitetaan tyypillisesti tutkimustiedon sijaan edellytyksistä, jotka mainitaan niin nykyisessä perusopetuslaissa (628/1998 § 3) kuin aiemmassa peruskoululaissa (476/1983 § 3). Aineistoni teksteissä vaatimattomien oppimistavoitteiden perusteluun käytetään sellaisia epämääräisiä ilmauksia kuin (oppimis)edellytykset, kehittymismahdollisuudet, taso, kyvyt, (kehitys)potentiaali ja kyky oppia (ilmauksiin liittyvät lähdemerkinnät löytyvät TAULUKOSTA 1). Tehtävät ([I5], 1999b, s. 157) ja oppimisympäristöt ([V32], 2000, s. 29) muokataan oppilaan edellytyksiä vastaaviksi. Yksilön oppiminen voidaan päätellä etukäteen, ja siksi koulutus tulee ansaita tietyt, joskin epämääräiset, kriteerit täyttämällä. Oppiminen selitetään älykkyysosamäärän kaltaisilla tilastollisilla taustatekijöillä. Tilastolliset tiedot puolestaan liittyvät rakenteellisiin tekijöihin, jotka aiheuttavat sen, ettei joillakin oppijoilla ole samanlaisia oikeuksia kuin muilla. Mukauttamisen ”tarkoituksena on yksilöllistää opetus siten, että oppilas hyötyy opetuksesta oppimisedellytyksiinsä nähden maksimaalisesti”, todetaan *Autismityöryhmän muistiossa* ([A37], 1993, s. 25). Saloviidan mukaan tällaisesta määritelmästä seuraa, että erityisopetus on aina hyödyllistä. ”Johtopäätös on looginen tautologia, mutta monet oppikirjat ottavat siitä kaiken irti. Ne käyttävät sellaisia voitonriemuisia sanoja kuin ’optimaalinen’, ’maksimaalinen’ tai ’täysi inhimillinen potentiaali’ korostaessaan erityisopetuksen etevämmyyttä.” (Saloviita, 2022, s. 7.)

Aina edellytykset, taso ja kyvyt eivät ole jotain muuttumatonta ja sisäsyntyistä, vaan sanat kuvaavat senhetkisiä taitoja. Esimerkiksi [V33] (2001a, s. 9, 10) mainitsee myös edistymisen ja kykyjen kehittymisen, [K34] (2001, s. 68) kirjoittaa lähtötasosta ja [K52] (2009, s. 170) senhetkisistä mahdollisuuksista. Tulokannavaraisissa tapauksissa sanojen moniselitteisyys

kuitenkin mahdollistaa, että lukija voi valita tietynlaisen merkityksen. Lisäksi oppijan pohjatiedotkin ovat osa kokonaisuutta, johon kuuluvat yksilöpatologian mukaan rajatut mahdollisuudet saada opetusta ja tukitoimia sekä niiden määrä ja laatu.

Teoksessa [M35] ei ole syyllisiä tai ammattilaisvastustajia, toisin kuin muissa vanhempien kirjoittamissa tragedioissa. Ainut selvä vastustaja ovat autistisen kehitysvammaisen kuvattavan puutteet. Akateemiset taidot eivät teoksessa ole uhattuina, sillä niitä ei juuri mainita. Koska ne eivät ole tavoitteena, vakavat terveydenhuollon puutteet ([M35], 2016, s. 125–126) ja jääminen ilman puheterapiaa (s. 75, 120) eivät vaaranna niitä. Samankaltainen mutta samalla erilainen on teksti [B3]. Siinä autismi on vihollinen, jonka kanssa elämistä vanhempi kuvaa eloonjäämiseikkailuksi. Terapioiden ja kouluasioiden järjestely vie aikaa. ([B3], 1999a, s. 292.) Kirjoittaja toteaa, että vanhemmilla on lapsensa television ja videoiden katselusta huono omatunto, vaikka tällä tulisi olla oikeus myös rentoutua ([B3], 1999, s. 291). Tekstissä televisiota ei mielletä oppimisvälineeksi, vaikka monet lastenohjelmatkin opettavat esimerkiksi yksinkertaisia tieteellisiä faktoja. Teksti mainitsee kamppailun oikeuksista sivulla 292 mutta ei mitään akateemisia taitoja.

Tekstin [S47] (2001, s. 51, 53, 58) kohdalla on välillä vaikea arvioida, kuvaavatko huomiot autistisesta lapsesta tilannetta ennen oppimista vai tavanomaista kehitystä, josta autistinen lapsi jää pysyvästi osattomaksi, mutta monet esitetyistä väitteistä ovat hyvin vahvoja eivätkä sisällä lähdeviitteitä, vaikka lopussa on lähdeluettelo. Sama koskee kirjoittajan toista tekstiä. Autistinen lapsi ei pysty käsittelemään tietoa ([S46], 1996, s. 35), ei useinkaan opi käyttämään kieltä tai mielikuvia asioiden kuvitteluun, ennakointiin, suunnitteluun, päättelyyn jne. ([S46], 1996, s. 35) ja on kiinnostunut kehittymisensä kannalta merkityksettömistä yksityiskohdista, kuten pistorasioista, naruista ja kepeistä ([S47], 2001, s. 52). Autistisen lapsen kielellinen kehitys riippuu autismin vaikeusasteesta ja älyllisestä kehitystasosta ([S47], 2001, s. 50).

Autistinen lapsi ei opi ymmärtämään, mihin kieltä käytetään ([K28], 1994, s. 26). [H13]n mukaan kaikki autistiset lapset eivät saavuta riittäviä taitoja hyötyäkseen kielellisestä kuntoutuksesta. Kieli on symbolien käyttämistä, joten lapsella on oltava symboliseen ajatteluun riittävä kognitiivinen taso. Tavoitteita laadittaessa on selvitettävä, miten konkreettisella tai abstraktilla tasolla lapsi toimii. Oppiiko hän pelkästään konkreettisiin asioihin liittyviä sanoja vai vaiko hän oppia abstraktimpia käsitteitä (aika, paikka jne.)? ([H13], 2001a, s. 152.) Kommunikointikeinon valintaan vaikuttaa esimerkiksi se, onko autistisella lapsella lukemiseen ja kirjoittamiseen tarvittavia taitoja tai valmiuksia ([O2], 2001b, s. 110). [O2] ei kerro, mitä lukemiseen ja kirjoittamiseen tarvittavat taidot ja valmiudet ovat, jos lapsi ei esimerkiksi osaa puhua. Mäen (2022, s. 125–153) kehitysvammaisten lukemista käsittelevässä teoksessa lukemisen ja

kirjoittamisen valmiudet ovat kielelliseen tietoisuuteen kuuluvia harjoiteltavia asioita.

[S12]n (2001, s. 83) mukaan lievästikin kehitysvammaisilla autistisilla lapsilla on vaikeuksia käsitteellisten asioiden ymmärtämisessä ja käsittelemisessä. Eri kirjoittajat toistavat autismiin liittyvän konkreettisen kielenkäytön sekä vaikeuden käyttää ja ymmärtää abstrakteja ilmauksia ([A36], 1989, s. 5, 10; [K28], 1994, s. 17, 28; [K34], 2001, s. 106; [K52], 2009, s. 25, 221; [K58], 2002, s. 311; [S46], 1996, s. 34; [S47], 2001, s. 50, 58; [T28], 1998, s. 75; [T30], 2009, s. 367) ja symbolisia merkityksiä ([A36], 1989, s. 5; [H13], 2001a, s. 134; [J1], 2010, s. 231; [S8], 1997, s. 186, 187). Jos ongelmia symbolien ymmärtämisessä ei liitetä opetukseen ja sen seurauksena ymmärtämisen kehittymiseen, kyseessä on juuri mekanisistinen konservatiivinen tragedia. Ajan käsite on abstrakti ja siksi konkreettisesti ajattelevalle autistiselle ihmiselle vaikeasti ymmärrettävä ([K34], 2001, s. 150). ”Ajan hallitseminen edellyttää kognitiivista potentiaalia jo siinä määrin, että moni autistinen ei siihen yllä koskaan. Moni autistinen ei ole lainkaan tietoinen ajan olemassaolosta”, [I5] (1999b, s. 167) väittää. [M9]n (2001, s. 67) mukaan käsitteellinen ajattelu vaatii kykyä luoda mielikuvia ja yleistyksiä. Vasta tähän kyetessään lapsi käyttää esimerkiksi ajan, sijainnin, lukumäärän, värien ja muotojen käsitteitä. Mielikuvien käyttö toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja kontrolloinnissa on autistisilla lapsilla usein erittäin puutteellista ([S8], 1997, s. 193). [T22] (1986, s. 76) huomauttaa, että käsitteet, esimerkiksi diagnoosit, ovat ajattelun luomia abstraktioita, eikä niitä voida käyttää ilman konkreettista yhteyttä todellisuuteen eikä selittävässä merkityksessä. Abstrakti ajattelu vaatii konkretiaa tuekseen meidän kaikkien kohdalla.

Suurin osa autistioppilaista kuului teoksen [F1] (1987, s. 61) toisen kirjoittajan pro gradu -työn tulosten mukaan harjaantumiskoulun oppilaiden heikoimpaan ainekseen. Autistisilla oppilailla oli erityisiä oppimista vaikeuttavia puutteita lähes kaikilla toiminta-alueilla motoriikkaa lukuun ottamatta. [F1]n (1987) mukaan opetus on haastava tehtävä, koska autismiin useimmiten liittyy myös matala älykkyys (s. 81) ja ÄO pysyy samana iän lisääntyessä (s. 70). Autististen lasten tiedonkäsittelyn alhainen taso viivästyttää tiedon hankintaa ja vaikuttaa opetus- ja testilanteisiin yhtenä tekijänä ([F1], 1987, s. 30). Oppimistulosten yleistymisen oppimistilanteen ulkopuolelle on haasteellista ([F1], 1987, s. 71). Opetusaste ja kehitysvamman taso selittivät menestymistä lähinnä äidinkielen, matematiikan ja ympäristöopin eri alueilla ([F1], 1987, s. 62). Opettajan arvio siitä, miten paljon autistiset piirteet haittaavat oppimista, oli tärkein oppimista selittävä taustamuuttuja ([F1], 1987, s. 61).

Akateemisten taitojen oppimisen haasteita tarkastellaan tässä kategoriassa heikkouksina, ei opeteltavina asioina, joihin voisi vaikuttaa erityispedagogisin keinoin. Mekanisistisen sisällön voi toki toisinaan kuvitella suuremman tekstikokonaisuuden osaksi, jolloin jokin muu tekstin osa kuvaa esitettyjen

haasteiden ratkaisua. Mitä kauempänä kohdat ovat toisistaan, sitä vaikeampaa lukijan on tällaisen tulkinnan mahdollisuus huomata. Autismiin liittyviä ongelmia ei yleensä liitetä suoraan akateemisiin taitoihin, etenkin ellei kuvata niin sanottua korkeatasoista autismia. Vaikka [K28] (1994, s. 27), [L26] (2001c, s. 45), [M10] (2001, s. 23), [S60] (2001, s. 59), [T22] (1986, s. 66) ja [T30] (2009, s. 367) tuovat esiin vaikeudet pronomien käytössä, tekstit eivät laajenna huomiotaan akateemisiin taitoihin asti eli ota kantaa siihen, miten vaikeus voi vaikuttaa luetun ymmärtämiseen ja kirjoittamiseen. [V32] (2000, s. 22) mainitsee kielellisten vaikeuksien kohdalla keskustelun mutta ei kirjoittamista.

Mekanismisissa autismia käsittelevissä teksteissä kirjoitetaan kehitysvammaisuudesta ikään kuin vaikeus saavuttaa akateemisia tavoitteita johtuisi lapsen aivoista tai geenistöstä selittyvistä selkeistä, konkreettisista ja tunnistettavista rajoista, jotka opettaja tai joku muu voi todella määrittellä:

Perimä ja muut fyysiset tekijät asettavat rajat - - ([P19], 2010, s. 47).

Lapsen kehitystaso luo rajat puheen ja kommunikointitaitojen kehitykselle ja myös kuntoutukselle ([S12], 2001, s. 87).

Kehitysvammaisuus tuo omat erityispiirteensä lapsen elämään ja kuntoutuksen tavoitteisiin. Joudumme tällöin myöntämään sen tosiasian, että kehitystasoa ei voi ylittää millään kuntoutuskeinolla. ([O1], 2001a, s. 77.)

[L]apsi pystyy kehittymään perimänsä rajoissa. Autismi voi kuitenkin olla raja, jota ei voi ylittää. ([V24], 2009, s. 110.)

Älylliseen kehitysvammaisuuteen liittyvä kielen ja kommunikoinnin kehitys noudattaa normaalin kehityksen lainalaisuuksia, mutta kehityksen tahti on hitaampi ja katto tulee aikaisemmin vastaan ([S12], 2001, s. 80).

Tekstissä ei kerrota, milloin ”katto” estää etenemisen ja mihin käsitteellä katto viitataan. ”Katto” kuulostaa siltä kuin jossain vaiheessa opetus olisi syytä lopettaa hyödyttömänä. Teksteissä on ajatus kehityskapasiteetista rajallisena resurssina, josta voidaan ammentaa ikään kuin jauhosäkistä, kunnes se tyhjenee.

Puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet -tekstien käsittelytapa on medikaalisen mallin mukainen (medikaalisesta mallista ks. Oliver, 1996, s. 30–37; Waltz, 2012, s. 220). Tämän kategorian tekstit kuten tyypillisesti verkosta löytyvät autismia käsittelevät populaarit tiedeartikkelitkin, keskittyvät toiseen tai

kumpaankin seuraavista kysymyksistä: mikä biologinen tekijä selittää autistien poikkeavuutta ja mitä sille voisi tehdä. Autismikirjoon kuuluvien tämänhetkisen koulutuksen kannalta edellä mainituilla kysymyksillä ei ole arvoa, sillä lääketieteellisiin käytännön sovelluksiin tuskin päästään kovin nopeasti. Teksteissä autismiin etsitään parannuskeinoa, ei interventioita, jotka auttaisivat opetuksessa. Potentiaalinen mekanisistinen apuri, medikaalinen ratkaisu, voidaan nähdä epämääräisenä tulevaisuudessa ([K114], 1997, s. 206; [M32], 2005, s. 31). Paranemisen suhde akateemisiin taitoihin on ongelmallinen, jos autististen ihmisten odotetaan ensin paranevan ja ainakin vaativampi opetus seuraa vasta tämän jälkeen.

Mekanismissa se, mikä on todellista, on aistein havaittavissa ja lain tapaisten säännönmukaisuuksien määräämää (Goodnight & Hingstman, 1998). Mekanismille perustavaa on, että kohteet ovat todellisia vain, jos niillä on paikka (Pepper, 1942/1970, s. 197, 211). Autismitekstit perustuvatkin usein näennäiseen materialismiin, jossa autismi ja kehitysvammaisuus sijoitetaan aivoihin, vaikka autismia ei ole paikannettu aivoihin sijainnin tai toiminnan tasolla (ks. Nadesan, 2005, s. 156–158). Samaan aikaan esiintyvät keskushermoston häiriöt selittävät noin 10–15 prosenttia autismitapauksista (Nadesan, 2005, s. 165). Vasta 1700-luvun lopussa sairaus alettiin lokalisoida jonnekin ruumiissa (Nadesan, 2005, s. 21).

Tämän mekanisistisen tragedian lähes ainut vastustaja on vaurio aivoissa tai aivotoiminnassa ([I4], 1999a, s. 55; [J1], 2010, s. 232–233; [J10], 2011, s. 38; [K104], 1998, s. 29) eli autismi ja kehitysvammaisuus. Mekanismia leimaa loputon autismin metsästyksen, ja kirjoittajat ilmoittavat asiantuntevasti sen löytyneen milloin mistäkin aivojen osasta tai osista ([A15], 2000; [F1], 1987, s. 30; [K31], 1997a, s. 29; [P65], 2000, s. 23; [S11], 2000, s. 10; [S56], 1997, s. 41; [T6], 1997, s. 15; [T28], 1998, s. 21). [K81]n (1988, s. 451) mukaan autismissa tietty aivojen osa menettää toimintakykynsä vaurion vuoksi, mutta hän ei kerro, mikä aivojen osa on kyseessä. Tekstissä autismista syntyvä kuva on hyvin toivoton oppimisen kannalta. Aivovaurio aiheuttaa sen, ettei autistinen lapsi kykene ajattelemaan käsitteellisesti ([K81], 1988, s. 451) eikä kykene käyttämään sanallista taitoaan kommunikaatiovälineenä, vaikka voi osata ulkoa laulujen ja lorujen sanoja (s. 450). Kohtalaisen hyvinkin puhuva autistinen lapsi käyttää viestintätilanteiden kannalta semanttisesti hyödytöntä kieltä ([A10], 1994, s. 81).

Kirjoittajat itsekin saattavat korostaa tiedon epätäydellisyyttä ([I6], 1999c, s. 317; [K104], 1998, s. 29; [S15], 1992, s. 8). [T30]n mukaan käyttäytyminen ja oppiminen ovat riippuvaisia keskushermoston toiminnasta. Lopuksi kirjoittaja kuitenkin toteaa, että keskushermoston tunteminen ei anna kaikkia käyttäytymisen ymmärtämiseen tarvittavia selitysmalleja. ([T30], 2009, s. 403.) [M29]stä (2011, s. 13) neopsy-luennot antavat käsityksen siitä, minkälaiset keskushermoston tiedonkäsittelyn pulmat ovat autismikirjon lasten oireiden

taustalla, mutta vastausta vaille artikkelissa jää, miten tietoa voisi hyödyntää opetuksessa. Biogeneettisissä lähestymistavoissa on implisiittinen ajatus, että autismin geneettisen luonteen ymmärtäminen osoittaa sen parantamiskeinojen suuntaan (Nadesan, 2005, s. 138–139; 148). Yksinkertaistavat lehtiotsikot johtavat päättämään, että tietyt geenialleelit ovat lähes kaikkien medikaalisten ja sosiaalisten patologioiden ja kykyjen (Nadesan 2005, s. 143), kuten älykkyyden (s. 145) lähde. Tutkimusaineistoni mekanisistisissa teksteissä ongelmana on se, että medikaalisilla menetelmillä pyritään vastaamaan kysymyksiin, joihin niillä ei pystytä vastaamaan, tai joihin ei ainakaan vielä ole medikaalista vastausta.

Mekanisistisissa teksteissä keskitytään opetuksen sijaan autismin syihin, vaikka ne ovat hyvin epäselviä. Perinnölliset tekijät nostetaan esiin, jopa se, että ne ehkä selittävät sisaruksien luku- ja kirjoitusvaikeuksia ([K104], 1998, s. 53–54). *Autismityöryhmän muistion* ([A37], 1993, ei sivunumeroa) tarkoitukseksi mainitaan eri-ikäisten autistien koulunkäyntiin liittyvien ongelmien kartoittaminen ja ehdotuksien tekeminen opetuksen kehittämiseksi ja tukemiseksi. Muistion luvuissa 1–3 kuitenkin käsitellään autismin määrittelyä, esiintyvyyttä ja etiologiaa. Samalla tavalla [F1] (1987, s. 29–30) esittelee otsikon ”Opetuksen vaikutusmahdollisuudet” alla pitkään oletuksia autismin aiheuttavista geneettisistä ja aivovaurioista johtuvista tekijöistä. ”Suoraan näihin - - ei voida kuntoutuksella puuttua, - - synnynnäisiä vaikeuksia ei voida poistaa”, [P19] (2010, s. 45) linjaa mekanisistisesti, vaikka synnynnäinen ei tarkoita pysyvää.

Kategorian puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet keskeiset binäärioppositiot ovat kehitysvammaisuus - älykäs ja sairas - terve, ja sairaus on kategorian kielikuva (ks. myös Nadesan, 2005, s. 102–103). Erityisesti aineiston varhaisissa teksteissä kirjoittajat käyttävät hyvin lääketieteellisiä ilmauksia. Autismi on sairaus tai tauti, joka puhkeaa ([M77], 1988, s. 13) ja jota voi potea ([M63], 1992, s. 12). Ilmaus sairastaa Aspergerin syndroomaa esiintyy jopa Asperger-kirjoittajan tekstissä ([H60], 2000, s. 26). Huomattavasti sairautta useammin autismi esitellään vastakohtana terveelle. (ks. LIITE 1.) Tilanne on samanlainen muissakin autismia käsittelevissä teksteissä aineistoni ulkopuolella. Eiläketieteellisissä autismia käsittelevissä väitöskirjoissa termien sairas ja terve määrä on massiivinen verrattuna aineistoni autismioppaisiin. Joissakin teksteissä määrittely sairaudeksi halutaan kuitenkin purkaa tai ainakin lieventää sitä ([K52], 2009, s. 179; [T41], 2013, s. 24).

Autismi on aineistoni vanhimmissa teksteissä vastustaja ja tragedia akateemisissa taidoissakin on väistämätön, jos vihollista ei nujerreta. Autismia voidaan kuvata äärimmäisen kielteisillä ilmauksilla. Autismi on piinaava kahle ([K22], 1987, s. 112) ja Schoplerin mukaan vanhemmat ovat autismin uhreja lastensa tavoin ([K113], 1993, s. 55), eivät siis yhteiskunnallisten olosuhteiden. Kasvatusalan lehdessä autismi on ikään kuin rikkaruoho, sillä sitä kitketään

([S55], 1993, s. 34). Myöhemmin retoriikka muuttuu ja kahdella viimeisellä vuosikymmenellä autismia ei käytännössä koskaan enää esitetä suoraan vihollisena. Poikkeus on artikkeli, jossa vielä viimeisenä tarkasteluvuonna kirjoitetaan dramaattisesti autismin yhteiskunnalle aiheuttamasta taakasta ([M28], 2016, s. 14).

Kritiikkiä yksilöpatologisen diskurssin perusoletuksia kohtaan aineistossani on vähän. Teoksen *Kehitysvammaisuuden käsite* ([T22], 1986, s. 61) mukaan vamma ympäristöstä eroteltuna ei voi koskaan olla tarkastelun kohteena, kun tehdään oletuksia ihmisen oppimispotentialista. Harjoittelulla tai oppimistilanteiden puuttumisella on vaikutuksensa ([T22], 1986, s. 21, 22). Teos kritisoi vallitsevaa kehitysvammakäsitettä ja käsitystä älykkyudesta ([T22], 1986, s. 17–28, 75).

Lääketieteellinen arviointi tehtävän antajana

Greimasin lähettäjä, tehtävän antaja, määrittää opetuksen tavoitteet. Mekanisistisissa teksteissä lääketiede on ratkaisevassa asemassa, sillä tehtävän antajana opetuksen suunnittelussa toimivat testitulokset tai arvioinnit, jotka osoittavat oppijan tason ja diagnoosin. Rajoittava biologia on teksteissä yhteydessä rajoittaviin yhteiskunnallisiin järjestelyihin, jotka esitetään sen luonnollisina seurauksina.

Vaikka opetus liitettäisiin mukaan, painotus on ennen kaikkea lääketieteellisessä luokittelussa ja siihen perustuvissa järjestelyissä, ei oppimisen edistämisessä. Tehtävän antajilla on teksteissä järjestys. Testien ja arviointien ([I5], 1999b, s. 176; [K101], 1999, s. 93; [V32], 2000, s. 12) perusteella määritellään diagnoosi ja taso. Diagnoosin pohjalta tehdään kuntoutus- ja opetussuunnitelma ([A36], 1989, s. 11; [K31], 1997, s. 32; [K34], 2001, s. 19; [K101], 1999, s. 91). *Opettaja*-lehdessä haastatellun lastenneurologin mukaan lääketieteellisen hoitopaikan tärkein tukimuoto on päättää yksilötutkimusten perusteella henkilökohtaiset opetustavoitteet, ei siis opettajan ([S59], 2005, s. 27). [K64]stä (1999a, s. 12) myös opettajan on hyvä suorittaa omaa arviointia eikä luottaa vain testien antamaan kuvaan. [K34]n (2001, s. 68) mukaan oppilaan edellytykset arvioi ja tarpeet päättää kasvattaja. Tämän tehtävä on ratkaista, mikä on ensisijaisinta ja mahdollista opettaa.

Arvioinnin pohjalta suunnitellaan opetuksen sisältö ([K34], 2001, s. 68), opetusmenetelmät ja lyhyen ja pitkän ajan tavoitteet ([K101], 1999, s. 97). Arviointiasteikot rajaavat myös tavoitteita määrittämällä sitä, kuinka vaativia taitoja voi arvioida opetusta suunniteltaessa. Kirjoittajat mainitsevat käyttökelpoisina arviointivälineinä PEP:n ([K113], 1993, s. 52), PEP-R:n ([K34], 2001, s. 68; [K101], 1999, s. 93; [K104], 1998, s. 33; [M18], 1999, s. 10; [R18], 2002, s. 43), edellisen uudistetun version PEP-3:n ([L3], 2012, s. 29), AAPEP:n ([D1], 1993, s. 24; [K34], 2001, s. 68; [K101], 1999, s. 93; [K104], 1998, s. 34; [K113], 1993, s. 52; [M18], 1999, s. 10), Portaat ([K28], 1994, s. 39;

[K34], 2001, s. 68; [K104], 1998, s. 34) ja älykkyystestit ([I5], 1999b, s. 176). [K28]n (1994, s. 39) otsikko on ”Portaat, AAMD ja EHA -opetussuunnitelmat – onhan meillä jo jotain!”. Jos Portaat, AAMD ja EHA-opetussuunnitelmat toimivat tehtävän antajina, akateemisten taitojen tavoitteet ovat vaatimattomia. Mataliin tavoitteisiin akateemisissa taidoissa viittaa Portaat-ohjelman ([K29], 1996a, s. 177; [K31], 1997a, s. 33) ja PEP-R:n ([H55], 2004, s. 11) käyttäminen myös koulussa, mitä [N7] (1998, s. 39) pitääkin huonona vaihtoehtona. PEP-R ja Portaat eivät mittaa kouluikäisillä ikätasoisia taitoja, sillä PEP-R (Psychoeducational Profile Revised) on käyttökelpoinen mittamaan tavanomaista korkeintaan 7-vuotiaan ([K101], 1999, s. 100) ja Portaat tavanomaista alle kouluikäisen osaamista (Bluma et al., 1986). AAPEP (Adolescent and Adult Psychoeducational Profile) on suunniteltu keskiasteisesti ja vaikeasti kehitysvammaisille ([D2], 1997, s. 23). Koska AAPEP on yli 12-vuotiaille ([K101], 1999, s. 97), suositelluista arviointimenetelmistä puuttuvat iät seitsemästä kahteentoista eli alakouluikäiset. Lievästi kehitysvammaisiksi luokitelluille autisteille ei nimetä omaa arviointimetodia tässä eikä muissakaan autistiteoksissa. Kun AAPEP on käytössä autististen aikuisten kohdalla, tilanne voi olla se, että värien tunnistamista arvioidaan (ks. Raudasoja, 2006, s. 220) mukautetussa opetuksessa opiskelien kohdalla (s. 89). Kirjoittajien mukaan testi soveltuu myös autistisen henkilön korkeamman tason taitojen arvioimiseen ([D2], 1997, s. 23), mutta he eivät kerro, mitä tarkoittavat korkeamman tason taidoilla. Adaptiivisia taitoja mittaavia testejä käsittelen luvussa 3.3.2 Arjen sankarit ja autismin astetta mittaavia luvussa 3.2.1 Avain autismiin.

Käsitys ”sopivasta opetuksellisesta tasosta” määritellään tekstissä [P75] (1999, s. 196) sanoilla normaali, koulutuskelpoinen ja harjaannutettava. Taso määrittää, mitä opetuksella voidaan saavuttaa. Koulutuskelpoisuuden ÄO-rajana oli 55, harjaannutettavuuden 40 (Ikonen, 1990, s. 16). Älykkyystesteillä pyritään ennustamaan suoriutumista muun muassa matematiikassa, lukemaan oppimisessa ja testilanteissa koulussa ([T22], 1986, s. 13). Siihen, miten kehitysmahdollisuudet testituloksista päätellään, ei oteta missään tekstissä kantaa. Jotkut kirjoittajat kuvaavat kapasiteetin arvioimista muutenkin kuin testitulosten perusteella mutta eivät yksityiskohtaisesti. Käyttäytymisestä voidaan päätellä, millaisia oppimisen edellytyksiä jollakulla on, [K34] (2001, s. 11) toteaa. [A40]n (2008) mukaan ”puolen vuoden intensiivisen kuntoutuksen jälkeen voidaan usein jo sanoa enemmän lapsen oppimiskapasiteetista ja tavoista oppia kuin ennen kuntoutuksen alkua” (s. 36). Oppimispotentiaalia voidaan analysoida sen mukaan, mitä jonkun tiedetään osaavan, ja tarkkailemalla oppimisstrategiaa ja -nopeutta, [T23] (1987a, s. 67) määrittelee.

Myös käsitys sopivasta opetussuunnitelmasta rajaa tavoitteita. [K28]n (1994) mukaan EHA ja EHA2 ovat ”varteenotettavia ohjenuoria autistisesti käyttäytyvien koululaisten kuntoutuksen suunnitteluun ja seurantaan” (s. 40). Teoksessa *Autismiopas: eri näkökulmia autismin ongelmatiikkaan* kuviossa

Kuntoutuksen elämänkaarijattelu mainitaan lapsuuden ja nuoruuden kohdalla ”mm. EMU:n, EHA-1:n ja EHA-2:n malli” ([T28], 1998, s. 61). Harjaantumisopetuksen vaatimustaso oli matala eikä siihen tyypillisesti kuulunut esimerkiksi vieraita kieliä, EHA2 opetussuunnitelmaan ei edes oppiaineita. Vaikka näissä opetussuunnitelmissa oli mukana myös kognitiiviset taidot ja [K28] (1994, s. 40) mainitsee sen, akateemiset taidot eivät niissä ole olennaisia.

Aineistossani mekanisistisiin kommentteihin liittyy harvoin pohdintaa täsmällisistä medikaalisista käytännön ratkaisuista, vaikka joitakin tällaisia poikkeuksia onkin. *Autismi*-lehdessä mainostetaan tilauskoulutusta, joka tarjoaa neuropsykologista tietoa muun muassa toiminnanohjauksesta, hahmottamisesta ja oppimisvaikeuksista opetuksen tueksi ([T7], 2012, s. 15). [T32]n (2014) mukaan tieto poikkeavien hermoverkkojen kehittymisestä tukee hermoverkkojen toimintaa vahvistavien kuntouttavien ja lääkkeellisten hoitojen kehittämistä (s. 31) ja hermoverkkojen teknologinen mallintaminen auttaa autististen ihmisten oppimisvaikeuksia helpottavien teknologisten ratkaisujen löytämistä (s. 32). Näissä teksteissä neurologia esitetään apurina, ei tehtävän antajana, joka pelkästään määrittää ja kuvaa autismia vastustajana ja sulkee osan oppilaista pois akateemisten taitojen opetuksesta.

Puuttuvat tavoitteet ja integraatioideologiana segregatio

Tämän kategorian teksteissä tavoitteet ovat ennalta määräytyneet, joskin hyvin epämääräisesti määritelty, autistisen lapsen tason perusteella: kehitystaso ja ikä määräävät annettavan opetuksen muodon ja tason ([I6], 1999c, s. 325) ja tavoitteet määräytyvät kehitysmahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä ([V33], 2001a, s. 8, 9; [V34], 2001b, s. 34).

Vaikka [B2]n (1998, s. 31) mainitsema kirjojen opiskelumateriaalin muokkaaminen edellytyksiä vastaavaksi liittyy sinänsä opetuksen käytännön järjestämiseen, sekin perustuu nimenomaan oletukseen lopputuloksesta, joka puolestaan on mekanisistinen. Kuka meistä jaksaa käyttää aikansa sen harjoitteluun, mikä on erityisen hankalaa? [K52] (2009, s. 170) kysyy. Lapsen edistymistä ei saisi verrata muiden edistymiseen, sillä kaksi autistista lasta eivät ole tässä suhteessa vertailukelpoisia, opastavat [B2] (1998, s. 41) ja [K34] (2001, s. 68). Suosituksen ongelma on siinä, että yleisopetuksen opetussuunnitelmaa ei pidetä ohjenuorana kaikkien autististen oppilaiden kohdalla, vaikka siihen kuuluu asioita, jotka on ajateltu hyödyllisiksi tai välttämättömiksi. Monissa teksteissä autismin ja kehitysvammaisuuden esitetään määrittävän opetuskäytäntöjä samalla tavalla kuin 1950-luvun koululainsäädännössä koulunkäynti katsottiin joillekin ”vahingolliseksi tai hyödyttömäksi” (kansakoululaki 247/1957 44 §). ”[L]apselle ei opeteta ensisijassa esimerkiksi matematiikkaa ja lukemista, jos häneltä puuttuu alkeellisimmatkin elämän kannalta tarpeelliset taidot kuten pukeminen ja ruokailu” ([I5], 1999b, s. 160).”[E]i ole järkevää väkisin yrittää opettaa

matematiikkaa tai virkkaamista, jos lapselta puuttuu taito pukea, löytää vessaan, ymmärtää ohjeita tai istua paikallaan”, [K52] (2009, s. 158) vahvistaa. Teksteissä on voimakas vastakkainasettelu ja ajatus luonnollisesta järjestyksestä, jossa asiat opitaan. Aineistostanikin tulee muualla ilmi ([K64], 1999a, s. 22; [N2], 2003, s. 14; [P59], 1998, s. 10), että autististen lasten kohdalla järjestys ei useinkaan päde, eikä ole sanottua, että se pätee muidenkaan lasten kohdalla. Esimerkiksi lukutaito voi olla olemassa, kun lapsi vasta opettelee itsenäistä pukemista. Väkisin opettaminen tuskin on hyödyllistä minkään asian kohdalla, myöskään paikallaan istumisen tai pukemisen.

Tämän kategorian integraatioideologia on segregatio. ”Mikäli integraatio ei ole mahdollista tai mikäli sitä oppilaan kehityksen kannalta ei voida pitää tuloksellisena, opetus tulee järjestää erityisluokalla”, [V32] (2000, s. 17) lainaa vapaasti perusopetuslakia. Autismin aste vaikuttaa opetuspaikkaan ([V32], 2000, s. 31). Opetus yleis- tai erityisopetuksen luokassa ei ole järjestelykysymys vaan riippuu oppilaan edellytyksistä ([K64], 1999a, s. 7, 10; [M37], 2004b, s. 20; [V32], 2000, s. 31). Oppilaat ovat koko ajan omaa tasoaan vastaavassa luokassa ([G1], 1996, s. 61).

Jos oppimisessa on erityisiä vaikeuksia, joudutaan arvioimaan, millaisiksi oppimistavoitteet voidaan asettaa, [K34] (2001, s. 67) ja [K52] (2009, s. 170) ohjaavat. Oppijan kehityksellisen tason mukaan opetuksessa keskitytään oppimisen perusvalmiuksiin tai korkeampiin kognitiivisiin taitoihin, kuten lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan harjoituksiin ([K34], 2001, s. 89). Tukitoimia ovat oppimistavoitteiden vähentäminen ja muuttaminen. Tavoitteissa ei lähdetä siitä, että kaikkien tulisi hallita tietyt perusasiat ja vaikeiden asioiden oppimista voisi helpottaa käyttämällä esimerkiksi kuvia, selkokieltä tai lukusuoraa. Yläkoulussa oppiaineita tulee lisää ja vaaditaan itsenäistä kykyä seurata lukujärjestystä, [K52] (2009, s. 183) kuvaa. Tukitoimien mahdollisuutta tässä kohdassa ei käsitellä, vain autistisen oppilaan taitojen mahdollista yhteensopimattomuutta vaatimuksiin.

3.1.2 Autismi muurina: omaan maailmaan sulkeutuminen

Autismi muurina on tarina omaan maailmaan sulkeutumisesta, joka on myös kategorian kielikuva. Tarina omaan maailmaan sulkeutumisesta muistuttaa toista mekanisistista konservatiivista tragediaa, puuttuvia kognitiivisia mahdollisuuksia. Keskeinen aktantti on voittamaton vastustaja, autismi, mutta tässä tragediassa kyvyttömyys oppia akateemisia taitoja on riippuvainen psyykestä. Ideologia on konservatiivinen, ei muutokseen pyrkivä. Autismi erotettiin diagnostisesti psykoosista DSM-III-luokituksessa 1980 ja ICD-10:ssä 1993 (Ousley & Cermak, 2015, s. 21, taulukko 1).

Vielä 1980-luvulla osa autismia käsittelevistä suomalaisista teksteistä oli avoimesti psykodynaamisia. Aineistoni varhaisimmissa teksteissä psykogeeniset

ja neurogeeniset teoriat sekoittuvat ([K81], 1988, s. 451) ja esiintyvät samassa teoksessa rinnakkain ([A10], 1994; [A38], 1987; [M77], 1988, s. 13; [T25], 1989, s. 144–147). Teoksella *Autistiset ja psykoottiset lapset* ([A38], 1987) on monta kirjoittajaa ja se koostuu artikkeleista, joista osa nojaa psykoanalyyttiseen viitekehukseen, osa lääkintäpedagogiseen, osa käyttäytymisanalyyttiseen ja osa ei mihinkään näistä. Myös Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisussa *Autismityöryhmän muistio* ([A36], 1989) psykoanalyyttisen holdingin lisäksi steinerlaisella vaihtoehtopedagogiikalla on merkittävä rooli, joka johtuu steinerkoulujen silloisesta hallitsevasta asemasta autismiopetuksessa. Steinerlainen lääkintäpedagogiikka oli käytössä kahdessa suomalaisessa koulussa, Marjatta-koulussa ja Sylvia-kodissa, joissa keskeisenä pedagogisena tavoitteena oli minän eheyttäminen ([A36], 1989, s. 24). Steinerpedagogiikka on mukana vain aineistoni alkupuolen teoksissa, ja sen hallitseva asema autismiopetuksessa on väistynyt, mutta Marjatta-koulun erityiskymppiluokkaa mainostetaan *Autismi*-lehdessä edelleen vuonna 2015 ([M11], 2015, s. 33).

Tarina omaan maailmaan sulkeutumisesta

[K81]ssä on vain yksi toimija tai funktio. Vastustaja on autistisen lapsen psyyke tai biologia. Tavoitteita ei voi asettaa eikä saavuttaa ylivoimaisen vastustajan vuoksi, joskin tekstissä kerrotaan yksittäistapaus myös autismista ”parantumisesta”. Yksi kirjassa esitellyistä autismin ominaisuuksista ja toteamiskriteereistäkin on, että lapsi ei halua oppia uusia tietoja ([K81], 1988, s. 450, 452). Lopuksi todetaan, että usein autistilapsi sijoitetaan leikki-iässä sairaalaan tai kehitysvammalaitokseen ([K81], 1988, s. 454). Jos autistinen lapsi kuvataan haluttomana oppimaan mitään uutta kuten joissakin muissakin teksteissä ([A10], 1994, s. 82; [H55], 2004, s. 15; [K34], 2001, s. 89), hän ei ole intentionaalinen toimija akateemisten taitojen oppimisessa. Silloin opettaja voi olla subjekti, mutta autistinen lapsi on korkeintaan opetuksen vastaanottaja, tässä kategoriassa ei sitäkään.

Psykodynaaminen näkemys piti autismia vuorovaikutussuhteista johtuvana minän kehityksen häiriönä (Nadesan, 2005, s. 103; [T33], 1998, s. 25). Myös lääkintäpedagogisessa näkemyksessä autismi nähdään minän kehityksen häiriönä ([A36], 1989, s. 22). Käsitelmä minän kehittymättömyydestä oppimista estävässä esiintyy myöhemminkin. [M10]n (2001, s. 23) selityksen mukaan persoonapronominien käyttö ei ole mahdollista, jos lapsen ”minä” [lainausmerkit alkuperäisessä tekstissä] ei ole kehittynyt eikä hän käsitä itseään itsenäisenä toimijana. [K81] (1988, s. 449) mainitsee, että sana autismi tulee latinasta ja merkitsee ihmistä, joka elää omissa maailmoissaan. Todellinen, normaali lapsi on kuoren sisälle lukittuna (Nadesan, 2005, s. 187–188). [T22] (1986, s. 63) toteaa jo 1980-luvun puolivälissä, että autismista on tullut myyttinen ilmiö ja mainitsee esimerkkinä kielenkäytöstä autistisen kuoren ja sen sisällä omassa maailmassa elämisen. Ajatus autistilapsen itseensä sulkeutumisesta ja

psykkisestä muurista hallitsi autismitutkimusta ja hoitoa vuosikymmeniä (Waltz, 2013, s. 51). Pelko omaan maailmaan sulkeutumisesta tulee hyvin esiin myös *Helsingin Sanomien* artikkelissa ”Maikun kiinnostus kouluun sammui” (1985): ”Ellei häntä aktivoi, hän saattaa vaipua tuntikausiksi omaan maailmaansa” (s. 14). Edellistä paljon tuoreemmassakin tekstissä vanhempi kertoo, että hänen autistisen lapsensa onneksi saa pois omasta maailmastaan videoiden katselun jälkeen ([K104], 1998, s. 23). Kulttuurin harrastaminen vie autistisiin maailmoihin, vaikka moni meistä muistakaan ei pitäisi siitä, että tv-sarjan tai elokuvan katselu keskeytetään. Samassa teoksessa on kuvaus Tanelista, jonka älykkyyttä vanhemmat eivät kertomansa mukaan ”ole vielä saaneet esille” ([K104], 1998, s. 9).

Kielikuvien vaarat

Psykoanalyttiset kielikuvat ovat säilyneet autismia käsittelevissä teksteissä pidempään kuin psykoanalyttinen tarkastelutapa muuten. Klassiset autismitroopit ovat samanlaisia hyvin erilaisissa teksteissä ja sävy on traaginen kaikissa. Ehkä hieman yllättäen omassa maailmassa eläminen esiintyy edelleen tällä vuosituuhannella kirjoitetuissa väitöskirjoissa (Teräväinen, 2011, s. 48; Tonttila, 2006, s. 50) aineistoni ulkopuolella. Omaan maailmaan sulkeutuminen on autismin perustuntonmerkki niin varhaisissa kuin vuosituuhannen vaihteen jälkeisissäkin teksteissä. ”Ulospäin näkyy ensimmäisenä Killen vahva autismin kuori, mutta hän on ihmisenä siellä sisällä”, [R6] (2016b, s. 14) kuvailee. Aukeaako hänen maailmansa meille koskaan? [P56] (2007, s. 162) puolestaan kysyy. Sulkeutumisesta on erilaisia variaatioita, joissa autismia kuvataan omaan maailmaan vetäytymisenä, vajoamisena, uppoamisena, pakenemisena, eksymisenä tai siellä elämisena. Metonymiaa oma maailma käyttävät ammattilaisten ja asiantuntijoiden ([A10], 1994, s. 81, 82; [A11], 2002, s. 16; [A26], 2001, s. 4; [H13], 2001a, s. 129; [J15], 1987, s. 5; [K3], 1992, s. 39; [K24], 1992a, s. 10, 11; [K52], 2009, s. 30, 228; [K103], 1999, s. 251; [K104], 1998, s. 10, 23; [K114], 1997, s. 216; [L28], 2004, s. 26; [L54], 2011a, s. 24; [M61], 2008, s. 90; [M78], 1992, s. 35; [N2], 2003, s. 19; [P18], 2007, s. 46; [P19], 2010, s. 26, 30; [S60], 2001, s. 59; [V24], 2009, s. 71) ja vanhempien ([K1], 2012, s. 41; [K23], 1991, s. 96; [K32], 2000a, s. 12; [L22], 1998, s. 31; [M35], 2016, s. 28, 94; [M79], 1993, s. 8; [P56], 2007, s. 161) lisäksi yhtä lailla Asperger-kirjoittajat ([L63], 2012, s. 245, 247; [M15], 2005, s. 23; [M25], 2014, s. 28; [P12], 2000, s. 20, 23; [R22], 1998, s. 77; [T34], 1996, s. 16). Elämäkerroissa *Lauri poikani Lauri: autistisen lapsen suljettu maailma* ([K22], 1987) ja *Jukka ja Lauri – suljetun maailman pojat* ([K33], 2000b; [S16], 2000) suljettu maailma on jo nimessä. Elämäkerroista vain [S44] (2014) ei käytä ilmausta ”omassa maailmassaan”. [L22] (1998, s. 10) viittaa teoksen *Liisan seikkailut ihmemaassa* salaoveen kirjoittaessaan omasta maailmasta ja omiin lokeroihin menemisestä.

Yksi kielikuvavariaatio omasta maailmasta on vanki(la) tai selli ([J14], 1993, s. 35; [K28], 1994, s. 91; [L63], 2012, s. 245, 246). Aina ajatus eristäytymisestä ei sisällä autismia kuvaavaa maailmaa, muuria tai lasia: autismiin tai autistiseen käyttäytymiseen voi upota ([N10], 2012, s. 4), painua ([K23], 1991, s. 11), vaipua ([K23], 1991, s. 25) tai vajota ([K37], 2003c, s. 22) ja on "tärkeää tunnistaa ihminen autismin 'takaa'" ([T10], 2001, s. 17). Artikkelissa [S9] (2001) "Autisti vetäytyy yleensä enemmän tai vähemmän todellisuudesta" (s. 26). [K1] (2012) käyttää sulkeutuneesta yksityisestä maailmasta kielikuvia muuri, jonka läpi ei pääse (s. 95), sisäinen muuri (s. 97) ja kiviseinä, josta kaikki kimpoaa takaisin (s. 101). Omasta maailmasta on myös konkreettisempia muunnelmia: "Ilman aikuisen ohjausta hän kuitenkin edelleen vetäytyi omiin autistisiin puuhiinsa" ([K114], 1997, s. 220). Parhaassa tapauksessa omasta maailmasta ([K50], 1999, s. 251; [K117], 2003, s. 29; [T34], 1996, s. 16) tai autismista ([D2], 1997, s. 95; [K104], 1998, s. 11) voi päästä pois.

Joskus autismiin liittyvät eristäytymiskielikuvat kuvaavat historiaa tai psykoanalyysin näkökulmaa toiseen koulukuntaan kuuluvan kuvauksessa ([P67], 2001b, s. 28; [P70], 2001, s. 11; [T30], 2009, s. 394). [K116] (2007, s. 14, 15) käyttää ilmausta lasipallo kirjoittaessaan kannerlaisesta ajasta menneisyydessä. Metonymia otetaan myös uuteen käyttöön. [K28]ssa (1994, s. 91) ulos autismista pääseminen ja [S17]ssä (1997, s. 51) muuri ja verho viittaavat kommunikointikeinon puuttumiseen. Ilman kommunikaatiota olet kuin lasipallossa, [N4] (2016, s. 43) toteaa parikymmentä vuotta myöhemmin.

Kielikuvien käytössä on vaaransa. Omaan maailmaan sulkeutumista ei teksteissä välttämättä yhdistetä suoraan akateemisiin taitoihin, mutta tietynlaisen autismin luonteen ja autismiin liittyvien vaarojen luominen voi vaikuttaa myös opetuskäytäntöihin ja opetuksen tavoitteisiin. Elämäkertakuvauksessa [K22] (1987, s. 98) suljetusta maailmasta pois pääseminen on opetuksen saamiseksi olennaista: jos Lauri ei ole "tullut ulos autismistaan" 9–10-vuotiaana, opetuksesta steinerpedagogisessa Sylvia-kodissa on luovuttava. Tarinan loppu psykodynaamisessa ja myöhemmissäkin autismitarinoissa oli joko institutionalisointi tai parantumisen (Waltz, 2013, s. 71). Ensimmäisissä aineistoni teoksissa autismin hoitaminen mielenterveysongelmana saattaa aiheuttaa sen, että lapsia pidetään vuosia lastenpsykiatrisella osastolla ([K23], 1991, s. 18, 24). Yksi äideistä kertoo, miten hänen lapsensa ennen Lastenlinnaa joutumistaan pyysi lukemaan kirjaa tuomalla sen ja sanomalla "ta" ([K23], 1991, s. 26). Äiti pohtii, onko Lastenlinnalla ollut kielteinen vaikutus tämän myöhempään elämään ([K23], 1991, s. 52). Psykodynaamisen lähestymistavan edustajan mukaan AS-lapsen ongelmat lukemisessa ja kirjoittamisessa johtuvat emotionaalisista ongelmista ([P67], 2001b, s. 28). Psykodynaaminen näkemys tai hoito ei kuitenkaan aina ole teksteissä akateemisten taitojen oppimisen este. Vaikka teoksessa *Autistin elämäankaari vanhempien kokemana* lastenpsykiatrisen osaston vaikutusta oppimiseen kuvataan myös negatiivisesti, vain psykiatrisessa

hoidossa olevien lasten koulunkäynnin kuvauksissa mainitaan lukemisen tai yleensä jonkin akateemisen taidon harjoittelu ([K23], 1991, s. 42, 44).

3.1.3 Autismi muukalaisena: hukkaan heitetyt mahdollisuudet

Tarina hukkaan heitetyistä mahdollisuuksista on muutokseen pyrkivä radikaali tragedia, joka kuvaa niin autismin kuin yhteiskunnan toiminnan mekanisistisesti. Hukkaan heitetyt mahdollisuudet ovat älyllisiä, liittyvät Aspergerin syndroomaan tai korkeatasoiseen autismiin ja jäävät hyödyttömiksi epäoikeudenmukaisiksi kuvattujen yhteiskunnallisten käytäntöjen vuoksi. Tavoitteena ovat koulutus ja akateemiset taidot, vastustajana tuen puute. Hukkaan heitetyt mahdollisuudet muistuttaa toista mekanisistista tragediaa koulutuksellinen kuolema mutta painottaa kuvattavien potentiaalia. Samoin se muistuttaa formistisia vastinparejaan älykkyys pääsylippuna ja sen jatko-osaa neurodiversiteetti sankaritarinana, mutta toisin kuin ne, hukkaan heitetyt mahdollisuudet on tragedia ja päättyy siis onnettomasti pettymykseen. Kategoriana ja sen Asperger-retoriikkaa kuvaavat lyhyesti toteamukset, että kohderyhmässä on kapasiteettia, joka jää tunnistamatta ([K6], 2012a, s. 12; [K7], 2013, s. 40, 41) ja ilman tukea ”Aspergerin oireyhtymästä kärsivästä tuleekin yksinäinen, masentunut ja syrjäytynyt aikuinen” menestyvän, hieman originellin huippututkijan sijaan ([A26], 2001, s. 4).

[S45]n (2000, s. 21) mukaan tutkijoilla on ajatuksia joidenkin kirjailijoiden autistisuudesta. Kafkan teksti ilmentää voimakasta ulkopuolisuuden tunnetta maailmassa, jonka sääntöjä ei kykene ymmärtämään. Kategorian hukkaan heitetyt mahdollisuudet kielikuva on muukalainen ([H78], 2016a, s. 45; [L63], 2012, s. 245; [P26], 2001b, s. 17; [V24], 2009, s. 105). Delacaton (1974) autistisesta lapsesta käyttämä ilmaus oli the ultimate stranger. Alien-trooppia on populaarikulttuurissa laajasti käytetty viittaamassa autismiin (Ortega, 2013, s. 62). Asperger-kirjoittaja puolestaan kääntää kielikuvan päinvastaiseksi: ”Autistiset ihmiset kokevat usein joutuvansa elämään ’vieraalla planeetalla’ ikään kuin muukalaisten keskuudessa” ([R28], 2016, s. 43). [P20] (1999a, s. 18), [L22] (1998, s. 10) ja [V24] (2009, s. 109) vertaavat Aspergerin syndroomaa Liisan kokemuksiin Ihmemaassa. [K1]n (2012, s. 231) kirjoittajan mukaan hänen poikansa sisältä saapuu ajoittain välähdyksiä meidän maailmaamme. Myös [L2] (2011, s. 47) kirjoittaa kahdesta erilaisesta maailmasta.

Kielikuvat ja binäärioppositiot liittyvät yhteen. Perinteisesti autismi kuvataan etäisyytenä muihin ihmisiin. Outo - normaali on binäärioppositio, joka yhdistää sankaritarinoita ja tragedioita ja kuvauksia niin kehitysvammaisten kuin ei-kehitysvammaisten autististen ihmisten oppimiseen liittyvistä pulmista. ”Autistista henkilöä puutteellisine kommunikaatiotaitoineen voidaan pitää inhimillisestä kulttuurista eksyneenä kummajaisena”, [K28] (1994, s. 10) kuvaa. Kuvaus olemisesta vieraassa maassa, jossa ei ymmärrä kieltä, toistuu

aineistossani ([K52], 2009, s. 133; [K104], 1998, s. 12; [P19], 2010, s. 24; [V3], 2007, s. 193). [K39] (2009, s. 13) rinnastaa autismiin tilanteen, jossa hän ei Japanissa osaa lukea eikä kirjoittaa. Kielikuvaa käytetään myös puuttuvien kognitiivisten mahdollisuuksien tyyppiesimerkissä [P17] (2011, s. 34–35), jossa kirjoittaja vertaa sisartaan avaruusolentoon, ja kuntoutussankaritarinassa [K39] (2009, s. 13) kirjoitetaan muukalaisesta. Metonymia muukalainen kuvaa kuitenkin parhaiten nyt käsiteltävän tragediakategorian keskeistä sisältöä siksi, että muukalaisuus on siinä loppuratkaisun kannalta olennaisin tekijä. Kuntoutussankaritarinassa muukalaisuudesta päästään eroon, kun autismiin löydetään avain, ja tragediassa puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet keskeisin binäärioppositio ja juonen kulkua määräävin tekijä on kehitysvammainen - älykäs ja omaan maailmaan sulkeutumisessa psyykkisesti sairas - terve, ei outo - normaali.

Tarina hukkaan heitetyistä mahdollisuuksista

Hukkaan heitetyt mahdollisuudet kertoo menetetyistä ammatillisista ja koulutusmahdollisuuksista. [J6]n kirjoittaja kuvaa Asperger-poikaansa. Nyt yhdeksännellä luokalla pitäisi löytää jatko-opintopaikka, mutta tasavertaiset oikeudet eivät toteudu Asperger-nuoren kohdalla. Älykkyuden hän tuo esiin. ([J6], 1999b, s. 304.) [K79]n (2014, s. 11) mukaan on lahjakkuusreservin hukkakäyttöä, että jotkut siviilissä Mensaan kuuluvat Asperger-henkilöt eivät ole onnistuneet löytämään paikkaansa työelämässä. AS-ihmisillä on kyvyttömyyttä hyödyntää ja markkinoida lahjojaan, [P60] (2000, s. 9) toteaa. Perinteisessä sankaritarinassa pieni vähemmistö päätyy käyttämään niukkoja taitoja rakentavalla tavalla. Vaihtoehtoisen loppu on kuitenkin tavallinen: kehitysvammarajan ylittävät kognitiiviset taidot eivät automaattisesti merkitse parempaa itsenäisyyden saavuttamista. ([P62], 2013, s. 39.)

Vanhempien kirjoittamista elämäkerroista Jukkaa kuvaavat osuudet teoksissa *Jukka ja Lauri – suljetun maailman pojat* ([S16], 2000) ja *Autistin elämäнкаari vanhempien kokemana* ([K23], 1991) sekä *Revitty elämä – erityislapsen matka aikuisuuteen* ([K1], 2012) ja *Yhden asian miehen jatko-osa Pakko juoda?* ([L23], 2007) kuuluvat tähän kategoriaan. *Yhden asian mies* on sankaritarina, jatko-osa tragedia muun muassa opinnoissa epäonnistumisesta ([L23], 2007, s. 47, 50, 70–71, 118, 134). Kategoriassa puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet esitelty tragedia [M35] perustui siihen, ettei älykkyyttä ole, tragediat [S16] ja [K1] puolestaan siihen, ettei sitä yhteiskunnassa hyödynnetä. Jälkimmäisissä elämäkerroissa korostetaan, ettei päähenkilö ole kehitysvammainen.

[K1]n (2012, s. 27) ja [S16]n (2000, s. 101) kirjoittajat kuvaavat poikiaan tiedonhaluisiksi, vaikka kumpikaan ei halua aloittaa koulua ([K1], 2012, s. 35; [S16], 2000, s. 40). Sisaren kotitehtävien teosta ei tule mitään, koska lapsena Jukka pyrki koko ajan viereen ([S16], 2000, s. 41). Hänen kanssaan luetaan sähköstä vaativista oppikirjoista. Kirjoittaja toteaa, että pitemmän päälle ei itse

enää ymmärtänyt tekstistä mitään, mutta Jukka komensi lukemaan eteenpäin. ([S16], 2000, s. 29.) Vuosien kuluttua tuttu diplomi-insinööri kertoo, etteivät Imatran Voiman kollegat olleet esittäneet yhtä visaisia kysymyksiä kuin Jukka ([S16], 2000, s. 30). Kun kouluikä lähestyy, äiti saa tiedon, ettei Jukkaa oteta kouluun, koska tämä on ”sielullisesti vakavasti sairas lapsi” ([S16], 2000, s. 41). Myöhemmin todetaan, ettei kyseessä olekaan sielullinen sairaus vaan Kannerin autismi ([S16], 2000, s. 42–43), vaikka autismista ei haluta puhua Lapinlahdessa, jossa opetus aloitetaan, kun Jukka tulee kouluikänsä (s. 46). Teoksen esipuheen kirjoittaja kertoo tavanneensa Jukan Lapinlahdessa vastavalmistuneena opettajana. Ryhmäopetus häiritsee Jukkaa, mutta yksilöopetuksessa kouluasiat alkavat sujua. Jukka opettelee opettajan kanssa kirjaimia, lukemista, kirjoittamista ja matematiikkaa. Vaikka Jukka ei vaikuta innostuneelta, hän oppii syksyn mittaan lukemaan tavusarjoja. ([K32], 2000a, s. 8.)

Äiti kertoo lähteneensä siitä, että oppivelvollisuus koskee myös Jukkaa ja hänet olisi saatava oikeaan kouluun. Jukan pitäisi kuitenkin pystyä istumaan paikallaan. ([S16], 2000, s. 52.) Jukan koulunkäynti aloitetaan yksityistunteina ([S16], 2000, s. 48), joilla lukeminen, kirjoittaminen ja yhteenlasku sujuvat (s. 50). Saksassa perheelle tarjotaan luokkahuone ja opettaja, mutta vanhempien on maksettava tunnit ja hankittava suomalainen tulkki. Jukan kanssa kokeillaan myös tavallista luokkaa, mutta se ei onnistu: ”Se oli meille katkera pala, kun tunsimme pojan tiedonhalun ja haaveet sähkömiehen urasta. Ala-asteen opettajan yksityistunneilla ei tätä päämäärää voisi saavuttaa.” Lopulta perheelle ehdotetaan kokeilua koulussa, joka on 600 kilometrin päässä. ([S16], 2000, s. 53.) Jukka lähtee äidin kanssa sinne. Hän ei ole tottunut odottamaan apua ja ratkaisemaan itse tehtäviä, mutta sopeutuminen luokkaopetukseen ei vaikuta mahdottomalta. Vasta nyt 11-vuotiaana hän pääsee opiskelemaan muiden joukkoon, kun kokeilukoulun opettaja löytää hänelle sopivan paikan. ([S16], 2000, s. 54.) Vaikka Jukka on joutunut tahtomattaan hyppäämään luokkien yli, uudessa koulussa hän ei enää tarvitse apua koulutehtävissä ([S16], 2000, s. 56) vaan tekee ne oma-aloitteisesti heti kotiin päästyään (s. 55).

Opettajista Jukan pitää päästä oppikouluun, hän itse haluaisi jäädä omaan kouluunsa. Rehtorit myöntävät Jukan oppimismahdollisuudet, mutta mikään koulu ei suostu ottamaan häntä oppilaakseen, eivät montessorilaiset tai steinerlaisetkaan. ([S16], 2000, s. 56.) Lopulta äiti löytää lähellä olevan fyysisesti vammaisille tarkoitetun oppikoulun törmättyään sattumalta psykologiin, joka lupaa ottaa Jukan omaan luokkaansa ([S16], 2000, s. 56–57). Jukka olisi kuulunut luokkaa alemmas mutta selviää ensimmäisestä vuodesta hyvin. Vain suulliseen opetukseen perustuvat aineet ovat hänelle haaste. Opettajat eivät suostu Jukan pyyntöön testata tiedot kirjallisilla kokeilla, kuten tehdään puhevikaisen luokkatoverin kohdalla. Jukka pysyy vaiti, ja opettajat laskevat arvosanat minimiin. ([S16], 2000, s. 57). Toisen vuoden jälkeen tulee

hankaluuksia kiusaamisen vuoksi ([S16], 2000, s. 57–58). Jukka ei puhu kouluasioista eikä tee vapaaehtoisesti kotitehtäviään ([S16], 2000, s. 58). Hän joutuu keskeyttämään opintonsa 16-vuotiaana ennen keskikoulun päättymistä, vaikka hänellä äidin mukaan olisi edellytyksiä jopa ylioppilastutkintoon ([S16], 2000, s. 62). Oppikouluhaaveet on unohdettava, mutta kansakoulun päättötodistus olisi hankittava ja lääkäri neuvoo ottamaan yhteyttä yliopistollisen lastenklinikan Pestalozzi-erityiskouluun. Sieltä Jukka saa päättötodistuksen, jonka numerot eivät opettajan mukaan vastaa kykyjä. Pestalozzi-koulu auttaa järjestämään vielä vuoden yksityisopetusta. ([S16], 2000, s. 60.)

Radioista ja kuparilangasta kiinnostunut Jukka ([S16], 2000, s. 62, 65) haaveilee sähkömiehen urasta (s. 56). Radiot ovat hänelle intohimoisen keräämisen ja purkamisen kohde, sitä ennen lukot ja kuulalaakerit ([S16], 2000, s. 67). Muita Jukan kiinnostuksenkohteita ovat kaupunkirakentaminen ([S16], 2000, s. 49, 65) ja hissit (s. 65, 75). Toiveet ammattikoulutuksestakin hupenevat, sillä asiantuntija-arvion ja työkokeilun jälkeen Jukan ammattikoulussa selviytyminen kyseenalaistetaan ([S16], 2000, s. 78–79) eikä tietä kykyjä vastaavaan ammattiin löydy (s. 79). Jukalle ei tarjota muuta kuin suojatyötä vuoden koeajalla ([S16], 2000, s. 78). Hän pääsee sähköosastolle mutta ei pidä pistotulppien kokoamista ilman palkkaa oikeana työnä ([S16], 2000, s. 79). Lopulta hän joutuu muuttamaan autistien asumisyksikköön Weidenhofiin ([S16], 2000, s. 82–89). Siellä Jukalle järjestetään radioiden purkamiseen työpaja, joka on parin vuoden kuluttua täynnä keräilyinnostuksen vuoksi ([S16], 2000, s. 94). Vapaa-aikana Jukka lukee sanomalehtiä mutta ei koske romaaneihin. Televisiossa parhaita ovat tietopuoliset ohjelmat. ([S16], 2000, s. 98.) Weidenhofissa on toinen asukas, jonka ammatillinen tutkinto on aina epäonnistunut teoreettisen osuuden takia, vaikka tämä kirjoittaa ja Australiassa kasvaneena puhuu englantia ([S16], 2000, s. 96–97). Teoksessa *Autistin elämänkaari vanhempien kokemana* Jukan äiti kertoo toivovansa, että Jukka hyväksyy kohtalonsa ([K23], 1991, s. 88), ja toteaa keskustelujen hoitavan tahon kanssa antavan etäisyyttä asioihin, joille hän ”ei voi mitään” (s. 85). Saksassa autismiliitossa toimiva henkilökin sanoo, että on parasta unohtaa, mihin kaikkeen Jukalla lahjojen puolesta olisi ollut mahdollisuuksia ([S16], 2000, s. 82). Vielä muutettuaan ryhmäkotiin Jukka tulee kysymään sisarensa ystäviltä samoja kysymyksiä häntä kiinnostavista radioista ja stereoista ([S16], 2000, s. 107–108).

Teoksen *Jukka ja Lauri – suljetun maailma pojat* esipuheen kirjoittaja mainitsee oppilaansa, joka on tehnyt itsemurhan ([K32], 2000a, s. 16). Koulun alkuaikoina tämän intohimoina olivat ovet, lukot ja sähkölaitteet. Lukutaito ja kirjoitustaito löytyivät ja matematiikassa oppilas voitiin pian liittää yleisopetuksen ryhmään. Kirjoittaja arvelee, että Aspergerin syndrooma olisi ollut oikea diagnoosi kyseiselle oppilaalle, mutta diagnoosilla ei ollut merkitystä,

koska oppiminen sujui ja käyttäytyminen kehittyi yhä paremmaksi. ([K32] (2000a, s. 17.)

Teos [K1] (2012) *Revitty elämä – erityislapsen matka aikuisuuteen* kertoo kuvaavansa yhteistyötä monien eri tahojen kanssa ja ”hitaasti kiihtyvää syöksykierrettä, jota ei mikään eikä kukaan pysty pysäyttämään”. Koska lapsen kokemusmaailma ja tapa toimia ovat erityisiä, hänen ympärillään toimiva maailma ei pysty häntä tukemaan, kirjoittaja tiivistää. ([K1], 2012, johdanto, ei sivunumeroa.) Otto osaa lukea jonkin verran jo ennen koulun alkua ja oppii kunnolla lukemaan ensimmäisen luokan syksyn aikana ([K1], 2012, s. 36). Opettaja ihmettelee, että hän vaatii oppiakseen enemmän tukea kuin muut samanikäiset oppilaat ([K1], 2012, s. 41). Todistusnumerot ovat vielä ensimmäisten luokkien aikana hyviä. ([K1], 2012, s. 47, 50), mutta pian ne alkavat laskea ja ongelmat koulussa lisääntyä. Otto väittää, ettei hänellä ole läksyjä ([K1], 2012, s. 47), ja laiminlyö kotitehtävien lisäksi tehtävät koulussa (s. 47, 67, 68, 72, 82, 90). Hän unohtelee tavaroita ([K1], 2012, s. 50) eikä pysty seuraamaan opetusta (s. 47, 72), usein edessä ovat väärät oppikirjat (s. 47, 90) ja annettujen tehtävien noudattaminen vaatii jatkuvaa ohjausta (s. 40, 113). Otolle on usein epäselvää, mitä milloinkin pitää tehdä ([K1], 2012, s. 47). Aineet ovat täynnä kirjoitusvirheitä, vaikka sisältö on taitavasti kirjoitettua tarinaa ([K1], 2012, s. 59).

Seitsemännellä luokalla Otolle tarjotaan erityisopetusta tunti viikossa ([K1], 2012, s. 89). Koska koulussa on suuria haasteita, Otto käy yläasteen viimeisen luokan erityiskoulua. Hän vastustaa siirtoa voimakkaasti, sillä aiemmin kuvatun Jukan tavoin hän haluaisi käydä koulun loppuun omassa luokassaan. ([K1], 2012, s. 102, 108.) Äiti toteaa, ettei Otolle järjestetä omassa luokassa yksilöllisiä tukimuotoja vaan hänet koetaan rasitteena, joka on saatava koulusta pois ([K1], 2012, s. 102). Kuten teoksessa [S16] peruskoulun päättötodistuksen saaminen esitetään tärkeäksi ([K1], 2012, s. 108). Erityiskoulun pienessä opetusryhmässä Otto saa päättötodistuksen ([K1], 2012, s. 175), jonka keskiarvo on lähes 8 (s. 189). Vanhemmat kannustavat Ottoa opiskelemaan ja hankkimaan hyvän ammatin ([K1], 2012, s. 113). Saatuaan hakemansa opintopaikan hän aloittaa opinnot innokkaana mutta ei jaksaa opiskella kuin muutaman kuukauden ([K1], 2012, s. 113, 114). Teoksen loppupuolella dramaattisten vastoinkäymisten jälkeen Otolla on uusi opiskelupaikka. Vanhemmat tukevat opiskelua kaikin keinoin, mutta se vie aikaa, rahaa ja voimavaroja ([K1], 2012, s. 193).

Vaikka teos loppuu edeltävää tilannetta seesteisempään vaiheeseen, sitä ei voi pitää sankaritarinana. Järjestelmä ei ole muuttunut ja lukija tuskin uskoo, että Ottokaan olisi. Whiten mukaan kirjoittaja voi vapaasti valita, minkä juonirakenteen hän kuvaamalleen tapahtumalle antaa, mutta Hyvärisen (2012, s. 396) kritiikin mukaan asia on usein päinvastainen elämäkertojen analyysissä. Elämäkerta [K1] noudattaa erityiskyvyistä kertovan Asperger-tarinan kerrontakonventioita. Teoksessa kirjoitetaan (erityis)lahjakkuudesta ([K1], 2012,

s. 91, 102, 168, 193, 228) suurten oppimisen ja arkielämän vaikeuksien ilmeisyydestä ja onnistuneiden suoritusten keskinkertaisuudesta huolimatta. Erityislahjakkuus vie Ottoa eteenpäin ([K1], 2012, s. 193). Kirjoittajan mukaan Otolla on hämmästyttäviä taitoja ja kiinnostuksen kohteita: jo kolmevuotiaana hän osaa tunnistaa ja luetella pankkien logot mainoksista ([K1], 2012, s. 27). ”Jossain Oton sisällä piilee valo ja ajattelun uskomaton, luova kirkkaus” ([K1], 2012, s. 231). Vanhemmilla on ymmärrys Asperger-lapsensa kyvyistä ([K1], 2012, s. 218). Toisaalta Oton lahjakkuuden mainitsevat kirjoittajan mukaan opettajat ([K1], 2012, s. 36, 40, 108) ja ohjaajatkin (s. 168). Myös isoisan mukaan tämä on tavattoman älykäs ([K1], 2012, s. 24).

[K1] (2012, s. 168) siteeraa Asperger-yksikön ohjaajia, joiden mukaan erityisvahvuuksia ja erityislahjakkuutta ammattimaisesti tukemalla nuori voi kuntoutua opiskelemaan ja työelämään. Otto on kiinnostunut avaruudesta ja matematiikasta ([K1], 2012, s. 24, 27). Laskutehtävissä hän on hyvin taitava ([K1], 2012, s. 28). Hän puhuu isänsä kanssa äärettömyyden olemuksesta ja laskee jo hyvin pienenä matemaattisia tehtäviä, jotka liittyivät äärettömyyteen ([K1], 2012, 27–28). Otto pystyy keskittymään voimakkaasti asioihin, jotka häntä kiinnostavat ([K1], 2012, s. 72). Tehtävien teko onnistuu hyvin silloin, kun hän rauhassa pystyy syventymään siihen ([K1], 2012, s. 41). Kun Otto palauttaa yhdeksännellä luokalla koepäivänä tehtävälomakkeen, käy ilmi, että laskukone, jonka pitäisi olla kokeessa mukana, on jäänyt jälleen kotiin. Koepaperissa kaikki vastaukset ovat oikein. Niistä puuttuvat ainoastaan vaadittavat laskutoimitukset. Otto laskee päässään tehtäviä, joihin muut tarvitsevat laskukoneen. Isä kuitenkin auttaa matematiikassa. ([K1], 2012, s. 108.) Äiti kuvaa, miten hän auttaa Ottoa maantiedon tehtävässä ja hänen suureksi yllätyksekseen Otto vaatii seuraavanakin päivänä auttamaan tehtävän tekemisessä. Hän tekee huolellista työtä hitaasti ja äärettömän tarkasti. Valmis työ onnistuu erinomaisesti ja uurastus palkitaan hyvällä arvosanalla. ([K1], 2012, s. 72–73.) Asperger-tarinat kertovat oudosta mutta lahjakkaasta lapsesta. Älykkyys ja erityislahjakkuus ovat subjekteja ja oikeutuksia koulutukseen ([K1], 2012, s. 91, 102, 168, 193, 228). Jukalle ei 7-vuotiaana ollut tarjolla muuta kuin yksityistunnit älykkyyydestä huolimatta, [K23]ssa (1991, s. 42) kuvataan.

Kehitysvammaisuus ja neurologiset ongelmat asetetaan teoksessa [K1] (2012, s. 136) vastakkain Otolla ei ole tarvittavia valmiuksia käydä koulu ikävaatimusten mukaisesti ja seurata opetusta, [K1] (2012, s. 129) toteaa. Opettajan puhe on kaukaista hälinää ja käsittämättömiä tehtäviä ([K1], 2012, s. 207) ja Otolla on vaikeuksia tehtävien tekemisessä jo ala-asteella (s. 208). ”Voiko sokeaa vaatia näkemään tai kuuroa kuulemaan? Lapseltani on vaadittu koko elämän suorituksia, joihin hän ei kykene vastaamaan” ([K1], 2012, s. 154). [K1] (2012) vertaa neurokirjoon liittyviä ongelmia näkövammaisuuteen tuen tarpeen vuoksi (s. 224, 231), mutta stigmatisoi kehitysvammaisuuden. Otto ei ole kehitysvammainen, kirjoittaja toteaa ([K1], 2012, s. 136).

”Kehitysvammaisuudesta puhuminen poikani yhteydessä on ala-arvoista”, hän vielä mainitsee myöhemmin ([K1], 2012, s. 224) ja toistaa ironista toteamustaan heikkolahjaisista vanhemmista ja äidistä (s. 189, 202, 224). Heikot kognitiiviset kyvyt mainitaan teoksen siteeraamassa Terveyskirjaston käytöshäiriöisten lasten vanhempien kuvauksessa⁹, mutta teoksen perusteella kukaan ammattilaisista ei ole väittänyt vanhemmilla olevan laaja-alaisia oppimisvaikeuksia tai Oton olevan kehitysvammainen, vaan kehitysvammaisuus tulee mukaan keskusteluun, koska ammattilaisten käsityksen mukaan joihinkin yksiköihin vaaditaan tietty diagnoosi. Terveyskirjastonkaan kuvauksessa ei teoksen lainauksen perusteella käytetty tällöin jo vanhentunutta termiä heikkolahjaisuus laaja-alaisista oppimisvaikeuksista lueteltaessa käytöshäiriön riskitekijöitä, joita ovat muun muassa vanhempien heikot kognitiiviset kyvyt. ([K1], 2012, s. 53.) Vanhentuneena tieteellisenä terminä heikkolahjaisuus oli siirtynyt lähemmäksi puhekielistä solvausta. [S16]ssa kehitysvammaisuuden ja älykkyyden erottelu tapahtuu myös konkreettisella tasolla. Jukasta kehitysvammaiset ovat täysin toiselta planeetalta ([S16], 2000, s. 79), eikä hän tule heidän kanssaan toimeen (s. 80). Kirjoittaja toteaa pysyneensä Köln-Bonnin terapiakeskuksen toiminnassa mukana, ”mutta kun yhdistyksessä näytti olevan vain yksi puhuva ja älyltään normaali autisti, olin hieman kummajainen joukossa” ([S16], 2000, s. 74).

Teoksessa [K1] (2012) tavoitteena on saada tukea opiskeluun ja toisaalta arkiasioihin, jotta opiskelu onnistuisi. Se kuitenkin osoittautuu mahdottomaksi. Tehtävän antaja, sankarillinen ja aktiivinen äiti, on elämäkerroissa sama hukkaan heitetty mahdollisuudet -tragedioissa ja älykkyys pääsylippuna -sankaritarinoissa. Vain tarinan loppu on erilainen. Sankaritarinoissa tehtävän antajaksi vaihtuu myöhemmin kuvattava autistinen päähenkilö, joka on tällöin myös opetuksen vastaanottaja ja siitä hyötyvä oppija. Tragedioissa tällaista oppijaa ei ole, koska tavoittelun kohdetta ei saavuteta. Teoksessa [K1] tehtävän antajia koulusuorituksissa ja akateemisten taitojen oppimisessa ovat molemmat vanhemmat. Äiti tekee Oton kanssa yhdessä tehtäviä, jos löytää laukusta jotain niihin viittaavaa tai saa opettajalta viestin ([K1], 2012, s. 47). Hän soittelee jatkuvasti opettajille ja saa sitä kautta tietoa esimerkiksi kokeista ([K1], 2012, s. 86). Koska koealueet ovat monisivuisia kokonaisuuksia, Otto hermostuu luettuaan hetken ja heittää kirjan lattialle ([K1], 2012, s. 85). Otto kuuntelee, kun äiti lukee tekemäänsä referaattia koealueesta. Äiti vie hänet autolla kouluun ja samalla luennoi vielä koealueesta. Tekijä toteaaakin, että ainakin hän itse osasi kirjat ulkoa Joskus Otto saa hyviä numeroita. ([K1], 2012, s. 86.) Isä opettaa asioita, jotka ovat Otolle epäselviä ja auttaa koulunkäynnissä ([K1], 2012, s. 194), usein matematiikan tehtävissä (s. 108). [K1]n (2012, s. 108) mukaan isä vastaa täysin siitä, että Otto saa peruskoulun päättötodistuksen. Kuten useimmissa aineistoni elämäkerroissa kulttuuriharrastuksilla on osansa

⁹ Nykyisessä kuvauksessa (Luoma, 2022) sitä ei ole.

teoksessa, sillä siinä mainitaan toistuvasti lukeminen ([K1], 2012, s. 15, 27, 45, 57, 62) ja elokuvien katselu (s. 27, 45, 146).

Vastustajana älykkyyden sivuuttava koulutusjärjestelmä

Hukkaan heitetyissä mahdollisuuksissa vastustajia ovat Aspergerin syndrooman kanssa yhteensopimaton jäykkä yhteiskunnallinen järjestelmä ja sitä toteuttavat viranomaiset, jotka sivuuttavat kognitiivisen potentiaalin. Luvun nimi Luvun nimi Hyvinvointiyhteiskunnan varjoisalla puolella ([K1], 2012, s. 223) ja kuvaus yhteiskunta on julma (s. 205) tuovat esiin vastustajan. Ammattilaisten tehtävän antajana pitäisi toimia tieto autismista, mutta se voi puuttua kuntoutuspäätöksistä vastaavilta ([A22], 2005, s. 27; [K49], 1990, s. 16) ja siksi myös vanhemmilta ([K1], 2012, s. 132; [K49], 1990, s. 16). Aineistossani autismitiedon puute voi olla spesifimpää tiedon puutetta kehitysvammaisista autismikirjon henkilöistä ([T21], 2012, s. 35) tai Asperger-tiedon puutetta. Opetus peruskoulun jälkeen tulisi kohdentaa jatkossa myös AS-ihmisten tarpeisiin sopivaksi, [H28] (2005, s. 48) toteaa. [P21] (1999b, s. 12) esittää, että korkeatasoisia autistisia ihmisiä tulee tukea eri tavalla kuin muita autismikirjioon kuuluvia. Asperger-oppilas vaatii erilaisia menetelmiä kuin autististen oppilaiden opettaminen, [K60] vahvistaa. "Yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen ei sovi As-oppilaalle." ([K60], 2001, s. 23.) Teksti herättää kysymyksen, sopiiko se muille kirjoon kuuluville, sillä [K52]n (2009, s. 179) mukaan Asperger-henkilöt hyötyvät samoista kuntoutuskäytännöistä kuin autistisetkin.

Hukkaan heitettyjen mahdollisuuksien integraatioideologia on sama kuin sen sankaritarinavastinparissa älykkyys pääsylippuna, ehdollinen integraatio. [K1]n (2012, s. 91, 206–207, 209, 227, 228) kirjoittaja korostaa tuen merkitystä opiskelussa. Otto olisi tarvinnut tukea koulunkäyntiin omassa luokassaan, mutta hänen erityislahjakkuuttaan ei tunnistettu tai tuettu ([K1], 2012, s. 91). Teos on täynnä metaforia, joista useimmat kuvaavat viranomaisten toimintaa ja vanhempia sen kohteena. Muuri kuvaa autismin lisäksi viranomaisverkostoa ([K1], 2012, s. 229). Autismikuntoutukseen kuuluva moniammatillinen työryhmäkin on tekstissä vastustaja, ei apuri. [K1]n (2012, s. 202) kirjoittaja esittää pitkän luettelon eri tahoista, joiden kanssa on ollut tekemisissä Oton asioiden vuoksi. Hän toteaa ymmärtäneensä, että palvelut ovat olemassa vain paperilla ([K1], 2012, s. 176) ja siteeraa *Autismi*-lehteä, jonka mukaan autistilapsen kanssa kriisejä seuraa koululaitoksen taholta jatkuvasti (s. 204). Otto jää ilman erityisopetusta, henkilökohtaisen avustajan tukea, autismikuntoutusta ([K1], 2012, s. 157) ja henkilökohtaista opetussuunnitelmaa (s. 153). Vastustajat ja syypäät opiskelumahdollisuuksien puuttumiseen ovat [K1]ssä samanlaisia kuin seuraavassa kategoriassa koulutuksellinen kuolema: päättäjät ([K1], 2012, s. 229, 230) sekä pula resursseista (s. 231) ja koulutetuista avustajista (s. 204). Oppimisvaikeudet ja koulunkäyntiin liittyvät ongelmat tuovat nuoria lastensuojelun asiakkuuteen ([K1], 2012, s. 230) ja

oppimisvaikeuksien hoitoon tarjotaan huostaanottoa (s. 214). Yhden luvun nimi päättyy ”asiantuntijat päättävät” ([K1], 2012, s. 135). Apurit eivät kuitenkaan puutu teksteistä kokonaan. Yksi [S16]n (2000, s. 56–57) kuvaamista kouluratkaisuista perustuu sattumanvaraiseen apuriin, jolta äiti saa tarvitsemaansa tietoa. Teoksessa [K1] (2012) on joitakin ammattilaisapureita, joiden kanssa kaikki sujuu, esimerkiksi yhdeksannen luokan erityisluokanopettaja (s. 108) ja tarkemmin määrittelemätön autismiasiantuntija tukihenkilönä (s. 124). Erityiskoulussa Otto opiskelee pienessä ryhmässä ja opettaja ohjaa oppilaitaan tiiviisti ([K1], 2012, s. 108). Tehtävän antaja tai apuri ei kuitenkaan teoksessa ole diagnoosi kuten joissakin autismiteksteissä. Kirjoittaja ihmettelee, mitä diagnoosilla tekee, koska kuntoutuksen saaminen on mahdotonta ([K1], 2012, s. 206). Lisäksi tukitoimenpiteet pitäisi taata myös lapsille, joilla ei ole diagnoosia ([K1], 2012, s. 209).

Erityiskykyjen lisäksi [K1] (2012) perustelee tarvittavaa tukea autismikirjon lapsen edulla (s. 228), oikeudella tukeen (s. 207) ja osallisuudella yhteiskunnassa (johdanto, ei sivua). [K1] viittaa ihmisoikeuksiin myös luvun ”Tarjolla perusoikeudet, ihmisoikeudet – kiveen kirjoitettu” nimessä. [K1]n (2012, s. 228) mukaan lapsille, joilla on oppimiseen liittyviä vaikeuksia, olisi järjestettävä lakisääteisesti tukea oppimiseen omassa koulussaan. Kirjoittaja esittää parannusehdotuksina käytäntöihin, että perusturvan tulisi taata yli 18-vuotiaan opiskelua ([K1], 2012, s. 212, 222) ja neuropsykiatrisen valmentajan tukea tulisi saada myös kouluun ja ammatillisiin opintoihin (s. 222). Syrjäytyminen maksaa yhteiskunnalle huomattavasti enemmän kuin tuen ja kuntoutuksen järjestäminen olisi maksanut, [K1] (2012, s. 211, 229) huomauttaa. Kirjoittaja ei kuitenkaan viittaa tutkimuksiin, joissa erityinen tuki tai neuropsykiatrisen valmennus olisi todettu tehokkaaksi. Työkyvyttömyyseläke on lahjakkaille nuorille ainoa vaihtoehto ([K1], 2012, s. 228). [S16]n (2000, s. 81) mukaan realistisesti katsoen älykkyydestä ei ollut Jukalle paljon iloa. Teoksessa *Jukka ja Lauri – suljetun maailman pojat* myös esipuheen kirjoittaja kuvaa, mitä tapahtuu, kun mahdollisuudet jäävät hyödyntämättä: monissa tapauksissa aikuiset Aspergerhenkilöt ovat peräkamariissa esimerkiksi tietokoneen, kirjojen tai teknisten laitteiden lumoon uppoutuneita kotityranneja ([K32], 2000a, s. 19).

Byrokratia hankaloittaa opiskelua. Otto saa tiedon, että voisi osallistua projektiin, jossa opiskelu olisi mahdollista, mutta asia ei etene ([K1], 2012, s. 152). Kuntoutustuen hylkäävissä perusteluissa lukee, että Otto on työkykyinen ja on aloittamassa opiskelua. Tämä perustuu siihen, että Otto on verkostopalaverissa miettinyt aloittavansa peruskoulun numeroiden korottamisen aikuislukiossa ja se mainitaan lääkärin B-lausunnossa. ([K1], 2012, s. 182.) Kirjoittaja nimittää poikaansa väliinputoajaksi mutta ei täsmennä, minkälaiseen väliin tämä putoaa ([K1], 2012, s. 175). Myös [U4]n mukaan autistit olivat olleet kouluopetuksen suhteen väliinputoajia ja olivat monesti edelleen. Erityistarpeista ei ollut riittävästi kyetty huolehtimaan. ([U4], 1997, s. 6.) [S16] (2000, s. 22)

puolestaan toteaa, että Jukan kohtalona oli syntyä vuosikymmeniä liian varhain. Hänkään ei tarkenna, mitä tarkoittaa. Olisiko Jukalla teoksen ilmestymisajankohtana vuosituhannen vaihteessa ollut mahdollisuuksia toivomiinsa sähköinsinöörin opintoihin sen sijaan, että hänen sijoituspaikkansa on asumisyksikkö?

Monella Asperger-diagnoosin saaneella on vaikeuksia päästä opiskelemaan ([K5], 2012a, s. 12; [K52], 2009, s. 188; [M27], 2014, s. 24; [N1], 2005, s. 29; [P19], 2010, s. 121; [P36], 2016, s. 4¹⁰) tai suorittaa opinnot loppuun ([N1], 2005, s. 29; [P19], 2010, s. 19, 121; [P65], 2000, s. 24) eikä opiskelupaikan tarjoama tuki ole riittävää ([K1], 2012, s. 231; [P19], 2010, s. 56). Opintojen keskeytyminen esitetäänkin yhtenä tukikeskustelujen aiheena ([K102], 2011, s. 27). [P60] (2000, s. 8–9) esittelee kolme lukion keskeyttänyttä, joilla on AS-diagnoosi tai AS-piirteitä. Yksi määrittellään lahjakkaaksi oppilaaksi, joka ei kyennyt suorittamaan lukiota oppimisen ja havaitsemisen erilaisuuden takia, vaikka hänellä on intensiivinen innostus eri aiheisiin, kuten arabian kieleen ([P60], 2000, s. 8). Toinen kertoo kokevansa yhteiskunnan mittaavan ihmisen arvoa liikaa pelkästään opintojen ja ammatin perusteella ([P60], 2000, s. 9). [L2]ssa (2011, s. 48) haastateltava suorittaa kahdeksannen luokan uudestaan tenttimällä ja kertoo olevansa huolissaan pikkusiskostaan, jonka koulunkäynti alkaa olla samanlaista kuin hänen omansakin on ollut. Toinen Asperger-kirjoittaja mainitsee koulumenestyksen jääneen huonoksi lukiossa. Koska hänellä on myös dysleksia, pelkkä lukemisen yrittäminen ja pakkopinnistely alkoi aiheuttaa jatkuvaa päänsärkyä ja stressaantuneisuutta. ([P51], 2011, s. 32.) Kirjoittajan mukaan lukihäiriön aiheuttamat haasteet ratkeaisivat välttämällä lukemista vaativia tehtäviä, mutta hän ei ole juurikaan kykeneväinen muuhun kuin teoreettiseen työskentelyyn ([P51], 2011, s. 34). Artikkelissa ei ole ratkaisua.

Eriyiset kiinnostuksenkohteet, jotka usein esitetään vahvuuksina, luokitellaan joissakin teksteissä vastustajiksi tai ainakin tuodaan esiin, että niistä on myös haittoja. Ne ovat yksipuolisia ja niihin liittyy ulkoa opittua tietoa ja sen esittelyä ilman syvällisempää ymmärrystä ([K34], 2001, s. 39; [M10], 2001, s. 26; [N2], 2003, s. 10; [S47], 2001, s. 52; [S60], 2001, s. 56–57, 59). Ne voivat olla vaarallisia, kuten kemialliset aineet tai aseptit ([K64], 1999a, s. 13; [K65], 1999b, s. 241). AS-lapset saattavat korjailla opettajan ja muiden oppilaiden faktavirheitä ja oikeinkirjoitusta ([N2], 2003, s. 15; [S16], 2000, s. 55). Heidän tietomääräänsä voivat samanikäiset lapset ihailia, mutta harrastuksia saatetaan pitää myös ”pimeinä” ([N2], 2003, s. 15).

¹⁰ Uusimmissa teksteissä ennakoidaan usein tuleva diagnoosimuutos kirjoittamalla autismin kirjosta, ei Aspergerin syndroomasta.

3.1.4 Yhteiskunnan musta aukko: koulutuksellinen kuolema

Tekstien tarinan onneton loppu ei aina ole autistiselta lapselta puuttuviin edellytyksiin liittyvä tai yksilön hyödyttömiksi jääviä kykyjä kuvaava. Koulutuksellinen kuolema korostaa muutostarvetta ja esittää syynä tragediaan epäoikeudenmukaiset mekanisistisesti toimivat yhteiskunnalliset käytännöt. Toivotut apurit ja tehtävän antajat tuodaan esiin, mutta ne ovat voimattomia tai niitä ei ole. Hukkaan heitetyissä mahdollisuuksissa perusteluna vedottiin älykkyyteen, tässä kaivattu tehtävän antaja on pelkästään oikeudenmukaisuus. Tavoite on koulutus, joka jää saavuttamatta, vaikka tarina päättyykin usein toivoon paremmasta tulevaisuudesta ja oppimisesta sen seurauksena. Kertoja tiedostaa epäoikeudenmukaisuuden ja toivoisi yhteiskunnallista muutosta, mutta hänen radikalisminsa ei sovi yhteen jäykkien yhteiskunnallisten järjestelyjen kanssa.

Tämän kategorian kielikuva musta aukko kuvaa yhteiskunnallista epäoikeudenmukaisuutta. [H9]n (2012b, s. 4) mukaan aikuisuuden ei tarvitse enää olla musta aukko autismin kirjon henkilöille. Ilmaus ei kuitenkaan ole kovin positiivinen, koska se viittaa pelkkään mahdollisuuteen. Myös [R3] (2008) käyttää otsikossaan samaa kielikuvaa nykyistä autismikirjon perusopetuksen jälkeistä koulutusta kuvatessaan: ”Autismin kirjon henkilön taival jatko-opintoihin ja työelämään – hallittuja siirtymävaiheita vai sarja mustia aukkoja?” (s. 32). Teksteissä mustaa aukkoa tavallisempi on taistelumetafora, joka kuvaa kamppailua yhteiskunnallista epäoikeudenmukaisuutta vastaan, mutta se esiintyy niin useammassa tragediakategoriassa kuin sankaritarinoissakin (sankaritarinassa [A34], 2001, s. 18; [L17], 2011c, s. 60; [P56], 2007, s. 99; [S58], 2008, s. 34). Kun kuntoutussankaritarinassa taistellaan autismia vastaan, tässä ja edellisessä kategoriassa taistelu liittyy vanhempien ja viranomaisten väliseen kanssakäymiseen, jossa vanhemmat tavoittelevat lapsen oikeuksia esimerkiksi opiskeluun ([J17], 2001, s. 41; [K4], 1996, s. 66; [K51], 2000¹¹, s. 155; [K52], 2009, s. 229; [M64], 1993a, s. 31; [T35], 2001, s. 26) ja koulutoimi tai jokin muun yhteiskunnallinen taho on vastustaja. Taistelukielikuva esiintyy myös kategoriaan hukkaan heitetyt mahdollisuudet kuuluvassa teoksessa [K1]. Kirjoittaja otsikoi kirjan lukuja metaforisesti muun muassa ammuntapelin ja taistelupelin mukaan ”Unreal tournament – paljon asiantuntijoita” ([K1], 2012, s. 151), ”Half-life – palaveria, palaveria, palaveria...” (s. 95) ja ”Battlefield 1942 – jälleen tutkitaan (vuodet 2005–2008)” (s. 89). Neurodiversiteettisankaritarinassa [K79] (2014, s. 11) taistelua eivät enää käy vanhemmat vaan Asperger-aikuiset. Kategoriasta omaan maailmaan sulkeutuminen tuttu kielikuva vanki on koulutuksellisessa kuolemassa

¹¹ Viittaan tekstissäni teokseen *Autismin kirjo ja kuntoutus* (2009) enkä lähes samansisältöiseen aiemmin ilmestyneeseen *Autismikuntoutukseen* (2000), ellei teoksissa ole eroa kuten tässä, tai varhaisemmalla julkaisuajankohdalla merkitystä.

merkitykseltään erilainen, koska se kuvaa yhteiskunnallisen epäoikeudenmukaisuuden eikä autistisen kuoren vangiksi joutumista. [S20]n (2001a, s. 10) otsikon *Diagnoosiin kahlitut* alla kirjoitetaan diagnoosin vangiksi jäämisestä. Myös kirjoituksessa [L57] (2012b, s. 22) vankikielikuva viittaa yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, joiden vuoksi peruskoulun normaalisti suorittanut puhumaton autistinuori ei saa mahdollisuutta opiskella kieliä ja kirjoittaa, ja [H18]ssa (1993, s. 66) kommunikointikeinon, kuten aakkostaulun, kirjoitettujen sanojen tai tietokoneen, puuttumiseen.

Aineistoni tragedioissa yksittäistapaus tai ainakin yksikkömuoto kuvaa usein yleistä. ”Autistisen ihmisen maailma” ([H25], 2005, s. 39) antaa ymmärtää, että autististen ihmisten maailmat avautuvat yhtä ihmistä kuvaavasta tekstistä. Samanlainen yleistä kuvaava metonymia on elämäkerran [K1] (2012) yhden opettajan näkemystä kuvaavan luvun nimi ”Koulun näkökulmaa” ([T19], 2012, s. 241), jossa näkemys on myös institutionalisoitu. Metonymisessa objektifikaatiossa ihminen korvataan paikalla tai organisaatiolla (Benwell & Stokoe, 2006, s. 114).

Tarinana koulutuksellinen kuolema

Ero sankaritarinoiden ja tragedioiden välillä on se, että haasteiden jälkeen tavoite menestyä koulutuksessa täyttyy sankaritarinassa mutta tragediassa ei. Koulutuksellinen kuolema voidaan kuvata tämän päivän tapahtumina tai historiallisena tragediana. Teksti [N9] (2011) on kirjoitusajankohtaa kuvaava tragedia valmentavaan koulutukseen pääsyn vaikeudesta. Kirjoittaja pohtii autistisen poikansa opiskelupolkua, johon on tullut suuria haasteita. Samalla hän kertoo kantavansa huolta muiden vahvasti autististen nuorten oikeudesta opiskella. Kirjoittajan mukaan Suomessa pidetään itsestään selvänä, että kaikki peruskoulun päättävät jatkavat opintojaan ja joidenkin vahvasti autististen nuorten kohdalla tarkoituksenmukainen paikka on valmentava koulutus. Valmentava I -koulutuksen on tarkoitus valmentaa selkeästi jatko-opintoihin, mutta moni vahvasti autistinen nuori opiskelee valmentava II:ssä. ([N9], 2011, s. 15.)

[N9] katsoo valmentava II:n olevan sopiva nuorille, jotka tarvitsevat muita enemmän aikaa jatkoon valmistautumiseen, jotta esimerkiksi opiskelu tulisi mahdolliseksi. ”Pitäisin ehdottoman mielekkäänä JOKAISEN nuoren kohdalla panostaa ammatillisiin opintoihin. Myös vahvasti autististen - - ja ennen kaikkea heidän kohdallaan”, kirjoittaja summaa. Vahvasti autististen kohdalla voidaan todeta, ettei valmiuksia ammatillisiin opintoihin ole, mutta kehoitetaan siirtymän suoraan työelämään. Todella nurinkurinen ajattelutapa on, että ilman ammatillisia opintoja voisi mennä töihin, kun muidenkaan kohdalla ei ajatella niin, [N9]ssä todetaan. Toivottuna apurina teksti näkee tuen opiskeluun, konkreettisesti avustajan: miksei olisi mahdollista opiskella ammattia avustajan kanssa, sillä päivätoiminnassakin voidaan tarvita tukea? ([N9], 2011, s. 15.)

[N9]n kirjoittajan mukaan kielteisen lausunnon kirjoittajalla on valtavan suuri valta. Hän pitää kielteistä lausuntoa subjektiivisena mielipiteenä ja kertoo pohtineensa, mikä on se ammattitaito, jolla pystytään kertomaan, ettei autistisella nuorella ole valmiuksia ammatillisiin opintoihin. Hänen poikansa valmiudet katsottiin erityisammattikoulun koulutuskokeilussa liian heikoiksi ammatillisiin opintoihin. Kuka on sopivasti vammaisen opiskelija erityisammattikouluun? [N9] kysyy ja toteaa, että jos erityisammattikoulun henkilökunnalla on näin kapea käsitys siitä, millainen opiskelijan pitäisi olla, se on hyvin surullista. Kirjoittaja lopettaa optimistisesti ajatukseen muutoksesta: ”Varmaan jossain on vielä - - opiskelussa paikka, johon hänet halutaan – näin haluan uskoa.” ([N9], 2011, s. 16.) Vaikka tekstissä ei käytetä sanaa oikeudenmukaisuus, se on implisiittisesti mukana tehtävän antajana. Tekstissä [T33] (1999, s. 44) oikeudenmukaisuus mainitaankin. Koulu kuuluu kaikille ([K28], 1994, s. 40–41) ja koulutus myös aikuisuuteen ([M74], 2013, s. 37).

Kuvaaminen historiallisena tragediana ei aina tarkoita, että nykypäivän paremmuutta korostettaisiin tekstissä, vaikka tyypillistä *Autismi*-lehdessä on kuvata tragediaa menneisyydessä sitä vasten, miten paljon asiat ovat parantuneet. Hannan menneisyyteen sijoittuvaa tarinaa käsitellään useassa artikkelissa peräkkäisinä vuosina ([H39], 2014; [M26], 2013; [U3], 2015). Menneillä vuosikymmenillä autismin kirjon henkilöille ei ollut tarjolla opetusta ([H39], 2014, s. 16; [U3], 2015, s. 15; [V37], 2007, s. 46). Hanna vapautettiin oppivelvollisuudesta 1970-luvun alussa, mutta kaupunki maksoi yksityisopetusta muutaman tunnin viikossa. Perhe joutui maksamaan opettajille lisää. ([H39], 2014, s. 16; [M26], 2013, s. 9.) Opetuksen avulla Hanna oppi lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaankin ”sen verran kuin aihe kiinnosti” ([M26], 2013, s. 9). Kun päiväkotia Tyynelässä terveydenhoitaja havaitsi, että Hannalla olisi kykyä koulunkäyntiin, hän sai 14-vuotiaana kokeilla Marjatta-koulussa syyslukukauden, mutta joutui keväällä palaamaan takaisin ([H39], 2014, s. 16; [M26], 2013, s. 9). Toinen [M71]n kirjoittajista kertoo, että 1970-luvulla hänen pojastaan annettiin Lastenlinnasta raportti, jonka mukaan mitään ei ollut tehtävissä ja aivovauriot olivat niin suuret, että vanhemmat pääsisivät helpommalla, jos lapsi sijoitettaisiin laitokseen. Poika kävi Marjatta-koulun harjaantumislukokalla. ([M71], 2007, s. 32.)

Teoksen [K23] (1991) *Autistin elämäankaari vanhempien kokemana* kertomukset päättyvät kuvattavien nuoruuteen. Sana elämäankaari kirjan nimessä onkin erikoinen mutta ymmärrettävä autismikirjoa käsittelevien teosten esitystavan vuoksi. Waltzin (2013, s. 71) mukaan autismista parantumisen ainoa vaihtoehto, laitoshoido, kuvataan eräänlaiseksi kuolemaksi. Myös muissa aineistoni elämäkerroissa tarinat päättyvät aikuisuuteen. Vanhemmat eivät tietenkään yleensä voisi kuvata lapsensa elämää vanhuuteen, mutta autististen yksilöiden elämäankaari päättyy elämäkerroissa tyypillisesti siihen, mistä sen usein katsotaan varsinaisesti alkavan. Aikuisuushan ei välttämättä ole tarinan

loppu eikä aina kuvattavan kuolemakaan. Se voisi olla tarinan loppu, keskikohta tai yhtä hyvin alku tai pelkkä siirtymä, sillä kertomus on kirjoittajan luomus (White, 1973/2014, s. 6). Käytännössä yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet akateemisten taitojen oppimisen suhteen kuitenkin loppuvat tässä vaiheessa, jos niitä on vähääkään ollut. Tarina päättyy aikuisuuden saavuttamiseen, eikä sen jälkeen tule mitään. Se tulee ilmi muun muassa Vallen äidin toteamuksesta, että tämä olisi pystynyt kehittymään paljon pidemmälle, ”jos olisi ollut resursseja” ([K23], 1991, s. 79). Kirjan ilmestyessä Valle on 23-vuotias. Itsenäistyminen tuntuu kruunaavan kaikki epäkohdat, teoksen kirjoittaja toteaa ironisesti ([K23], 1991, s. 73).

Vastustajana koulutusjärjestelmän epäoikeudenmukaisuus

Keskeisin aktantti tässä kategoriassa, kuten tragedioissa yleensä, on vastustaja. Abstraktein vaihtoehto on, että vastustaja esiintyy lain puuttumisen tai noudattamatta jättämisen muodossa, konkreettisin on yksittäinen laista tai autistisen yksilön oppimisesta piittaamaton henkilö. Ensinnäkin kirjoittajat voivat tuoda esiin epäkohtia, jotka perustuvat siihen, ettei oikeuksista ole velvoittavasti säädetty. Suurin osa autisteista oli vapautettu oppivelvollisuudesta vuoteen 1985 asti ([F1], 1987, s. 77). Koska autistit eivät ole aiemmin saaneet lainkaan opetusta, on syytä olettaa sen vaikuttaneen heikkoihin ennusteisiin, [F1] (1987, s. 50, 70) toteaa.

Opetussuunnitelmaa tehtävän antajana ei ensimmäisessä suomenkielisessä vanhemman kirjoittamassa autistilapsen elämäkerrassa [K22] (1987) *Lauri, poikani Lauri: autistisen lapsen suljettu maailma* ole, sillä kaikkia koskevaa yleistä oppivelvollisuutta ei vielä ollut 1982 elämäkertaa kirjoitettaessa ([K32], 2000a, s. 9), vaikka se ilmestyi vasta yleisen oppivelvollisuuden jo astuttua voimaan. Sama koskee useimpia toisena ilmestyneen elämäkerran [K23] (1991) *Autistin elämänkaari vanhempien kokemana* tapahtumien ajankohtia. Teoksessa kuvataan äitien näkökulmista kymmentä 1960- ja 1970-luvulla syntynyttä autismidiagnoosin saanutta lasta, jotka olivat kirjaa kirjoitettaessa nuoria aikuisia. Se käsittelee selkeästi historiaa, aikaa ennen kirjoittamisajankohtaa ja aineistoni tarkasteltavaksi valittua ajanjaksoa. Kolmas autismielämäkerta oli *Jukka ja Lauri – suljetun maailman pojat* ([K33], 2000b¹²; [S16], 2000). Näissä kolmessa ensimmäisessä elämäkerrassa lajityyppi on tragedia ja haasteena on opetukseen pääsy, edellisessä luvussa kuvatussa myöhemmässä tragediassa [K1] (2012) *Revitty elämä – erityislapsen matka aikuisuuteen* tuen saaminen oppimiseen. [K32] (2000a, s. 16) tiivistää normaalin ja poikkeavan eron toteamalla, että normaalisti kehittyvät nuoret opiskelevat. Autistilasten koulunkäynti tai edes yksityistuntien saaminen ei ensimmäisten elämäkertojen kuvaamana aikana ollut itsestäänselvyys. ”Terapiaa, koulua tai muuta autistiselle

¹² [K22] ja [K33] ovat sama teksti lukuun ottamatta sitä, että jälkimmäiseen ovat kirjoittaneet lyhyesti myös kuvattavan sisarukset ja isä.

lapselle suunnattua toimintaa lienee muutama tunti viikossa ollut, niin mitä se on auttanut näitä lapsia”, [K23]ssa (1991, s. 24) todetaan. Kirjoittaja kertoo huomanneensa, että tarjolla olevat mahdollisuudet Laurin opetukseen ja koulutukseen olivat vähäiset ja satunnaiset. Avohuoltotyöntekijä arvelee joskus voivansa pitää opetustuokioita ([K22], 1987, s. 85) ja kiertävän erityisopettajan yksityistunnit voisivat ehkä olla autistiselle lapselle sopivia, hän otaksuu (s. 114).

Tausta, jota vasten [K22] (1987, s. 19, 73, 78, 127) ja [K33] (2000, s. 241) autistisen lapsen elämää kuvaavat, on samanlainen kuin joissakin muissakin aineistoni elämäkerroissa: koti, jossa perheenjäsenet harrastavat korkeakulttuuria. Subjekti kuitenkin puuttuu *Lauri, poikani Lauri* -teoksesta. Subjekteja eivät ole vanhemmat, sillä tekijä toteaa, että hänen lapselleen pitäisi löytää hyvä paikka, jossa tämä voisi saada parempaa opetusta kuin mihin vanhemmat kotona pystyvät ([K22], 1987, s. 90). Äiti kyllä pitää opetustuokioita, joihin kuuluvat esimerkiksi katselukirjat ([K22], 1987, s. 38, 83), ja nimittää vierailuja navetassa ”eläinopin opintoretkiksi” (s. 42) mutta toivoo, että joku ottaisi terapian, opetuksen tai harjaannuttamisen kokonaisvaltaisesti valvontaansa (s. 77). Suomeen pitäisi perustaa autistilasten koulu ([K22], 1987, s. 116) ja autististen lasten keskus, jonne tulisi keskittää lääketieteellinen, psykologinen ja pedagoginen osaaminen (s. 117). Samansisältöinen on teksti [U4] kymmenen vuotta myöhemmin. Suomessa olisi oltava paikkoja, jotka ovat vain autistien opetusta ja kuntoutusta varten, jotta autistitietämys lisääntyisi ([U4], 1997, s. 9).

Steinerpedagoginen kehitysvammaisille suunnattu opetus näyttäytyy varhaisissa teksteissä lähes ainoana koulunkäyntivaihtoehtona kehitysvammahuollolle, toisin sanoen työkeskuksille, päivähuoltoloille tai keskuslaitoksille ([K22], 1987, s. 97; [K23], 1991, s. 41, 42, 47). Teoksessa *Autistin elämänkaari vanhempien kokemana* kuvatuista lapsista vain yksi on aluksi apukoulussa ([K23], 1991, s. 41). Lähes kaikki lapsista opiskelevat steinerpedagogisessa koulussa, joko Marjatta-koulussa ([K23], 1991, s. 41, 42, 43, 44) tai sisäoppilaitoksessa Sylvia-kodissa (s. 41, 47, 49). Yksi on Vaalijalan keskuslaitoksessa ([K23], 1991, s. 42) ja toinen päivähuoltolassa (s. 43). Kaksi lasta, joista toinen on edellisessä luvussa kuvattu Jukka, saa aluksi opetusta ollessaan lastenpsykiatrisessa hoidossa. Rekon äiti nimittää lastenpsykiatrisen osaston erityiskoulun oppimistuloksia lupaaviksi. Reko oppii kirjoittamaan kirjaimia ja lukutaito vaikuttaa olevan tulossa, mutta paikka pitää luovuttaa toiselle ja kouluopinnot jäävät pois, kun hänet siirretään päivisin hoitoon keskuslaitokseen Honkalammelle. ([K23], 1991, s. 44–45.) Honkalammelta Reko pääsee Sylvia-kotiin, jossa hän opettelee muun muassa pieniä tekstauskirjaimia ([K23], 1991, s. 49). Kun hän joutuu lopettamaan Sylvia-kodissakin, hän ei saa koulupaikkaa uudesta kaikille oppivelvollisuuden

myöntävästä laista huolimatta. Kouluviranomaisten seurattua luokan perällä kokeilua Reko joutuu takaisin keskuslaitokseen. ([K23], 1991, s. 49–50.)

Kuten Jussin äiti kertoo, Marjatta-koulussa noudatetaan Rudolf Steinerin opetusohjelmaa ”soveltuvien osin” eli supistetusti. Äidin arvion mukaan Jussi olisi joissakin oppiaineissa ehkä voinut edetä pitemmälle ”kuin Marjatta-koulussa oli mahdollista opettaa”. ([K23], 1991, s. 79.) Hannun äiti mainitsee, ettei steinerpedagogiikassa lukemista pidetä korostetun tärkeänä eikä sitä koulussa erikoisesti harjoiteltu ([K23], 1991, s. 55). Hän myös kehuu Marjatta-koulua, ”vaikka siellä ei ehkä ihan kaikkeen sellaiseen kiinnitetty huomiota, mitä minä pidän tärkeänä” ([K23], 1991, s. 79). Toisen äidin mukaan Marjatta-koulusta puuttui ”systemaattinen tekeminen”. Siellä opetettiin asioita, jotka ovat etäisiä arkipäivän todellisuudelle, ”teorioita, maailmankaikkeutta, historiaa, sankaritarustoja”. ([K23], 1991, s. 42–43.) Hannun, Jukan, Pekan ja Vallen äidit toteavat suoraan, etteivät lasten kyvyt päässeet käyttöön, ja vaikka muut vanhemmat ovat epävarmempia asiasta ([K23], 1991, s. 78–79), teos esittää, ettei yksikään vanhemmista voi ajatella, että lapset olisivat saaneet optimaalisen kehittymisen mahdollisuuden. ”Jos Reko olisi oppinut lukemaan ja kirjoittamaan asioita, hän olisi voinut rikastuttaa kokemusmaailmaansa ja saada ilmaisukanavan omille ajatuksilleen”, äiti toteaa. ([K23], 1991, s. 80.) Mekaaninen kirjoitustaito ei välttämättä vielä johda rikkaaseen itseilmaisuuksiin, mutta toteamus tuo esille vaihtoehdoisen tarinan. ”Kun lapsi ei ymmärrä mitään rahasta, on hänen myös vaikea ymmärtää ettei kaupoista voi ottaa noin vain karkkeja”, sama äiti huomauttaa ([K23], 1991, s. 97). Tekstistä tulee ilmi, miksei Reko voi nyt aikuisena opetella lukemista ja kirjoittamista. Ne eivät enää kiinnosta häntä ([K23], 1991, s. 76). Lukemaan ja kirjoittamaan Erik oppii 8–9-vuotiaana ([K23], 1991, s. 51) ja Hannu 12-vuotiaana äidin ansiosta (s. 54–55).

Kouluopetuksen vähäisyydestä, katkonaisuudesta ja puuttumisesta huolimatta äidit kuvaavat teoksessa vaikeasti vammaisten lastensa spontaanisti opittuja matemaattisia ja kielellisiä taitoja. Reko hahmottaa suuriakin lukuja ja tekee rakennelmia, joissa noudattaa matemaattisia sääntöjä ([K23], 1991, s. 49). Hannu oppii aakkoset hetkessä kuin ”Rain Man” ([K23], 1991, s. 54) ja osaa äidin yllätykseksi sijoittaa äänilevyn oikein muiden väliin aakkosjärjestykseen (s. 95). Valle ymmärtää myös suomea ruotsin lisäksi, sillä kumpikin vanhempi puhuu hänelle omaa äidinkieltään ([K23], 1991, s. 89).

Toinen alkupuolen teoksissa mainittu epäkohta kaikkia koskevan oppivelvollisuuden jo astuttua voimaan on autistisille lapsille suunnatun opetussuunnitelman puuttuminen ([V26], 1987, s. 58; [V27], 1988, s. 77) ja kolmas koko tarkasteleman ajanjakson ajan opetuksen loppuminen perusopetuksen jälkeen. Teksteissä ei kuitenkaan eritellä, mitä autismiopetuksen opetussuunnitelman tulisi määritellä oppimistavoitteiksi. Teoksessa [K23] (1991, s. 72) *Autistin elämänsä vanhempien kokemana* kuvatus Pekan kohdalla mainitaan kymppiluokan käyminen, mutta kouluajan jälkeen nuorille ei

ole tarjolla opintomahdollisuutta. ”Ammattikoulu kun ei hyväksynyt autisteja”, Marian äiti toteaa ([K23], 1991, s. 57). Ne äidit, joiden lapset ovat vielä koulussa, suhtautuvat edelleen toiveikkaasti jonkinlaisiin ammattiopintoihin kehitysvammapuolella ([K23], 1991, s. 71, 72). Ensimmäisessä *Autismityöryhmän muistiossa* ([A36], 1989) ei kirjoiteta lainkaan koulutuksesta perusopetuksen jälkeen. Peruskoulun jälkeen nuoret ”putosivat tyhjiin” ([H19], 1995, s. 4), ja usein koulutustaival päättyi peruskoulun jälkeen vuosituhannen vaihteessakin, sillä toisen asteen opetusta autistisille nuorille oli tarjolla vain muutamilla paikkakunnilla ([T40], 2000, s. 11). Myöhemminkään erityisopetuspaikkoja ei ollut riittävästi ([M38], 2006, s. 11; [P5], 2007, s. 34) ja valinnanvaraa oli hyvin vähän ([K52], 2009, s. 212). Osa nuorista ei edes hakeutunut koulutukseen, koska ei kuitenkaan sinne pääsisi ([M38], 2006, s. 11). Tämä siitä huolimatta, että jo edellisenä vuonna [M19]ssä (2005, s. 43) todetaan valtakunnallisen tason linjauksen olevan, että perusopetuksen jälkeinen koulutus pyritään tarjoamaan kaikille peruskoulun päättävälle. [N29]n (2016, s. 31) kirjoituksesta ilmenee, että opiskelupaikan löytäminen saattoi olla haastavaa viimeisenäkin tarkasteluvuonna. Toisaalta myös kehitysvammaisen kuvattavan toisen asteen opintoihin pääseminen voi näyttäytyy sujuvana ([T17], 2014a, s. 16; [T18], 2014b, s. 76) ”hakeutumisenä” ensimmäisen suoritettuna koulutuksen jälkeenkin ([T16], 2013, s. 44). ”Opiskelijavalintatilastoista on erittäin vaikea saada selville todellisia lukuja erilaisten oppijoiden opiskelemaan pääsyn mahdollisuuksista”, [M20] (2008, s. 9) toteaa.¹³ Ojalan ja kollegoiden (2015, s. 21–22) kartoituksessa esitellään opettajien arvioita sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitosten ja erityiskoulujen opetusryhmissä opiskelevien autististen ja kehitysvammaisten oppilaiden sijoittumisesta perusopetuksen jälkeen, mutta ei toteutuneesta tilanteesta.

Ensimmäisessä *Autismityöryhmän muistiossa* autismityöryhmän tuli selvittää muun muassa terapioiden ja päivähoidon saantiin ja perusopetukseen liittyviä ongelmia ([A36], 1989, ei sivua). Erityisesti autistisia lapsia varten suunniteltuja päivähoitopalveluja ei ollut ([A36], 1989, s. 16) ja sopivaa oppimateriaalia puuttui (s. 17). Vaikka varhain laadittu yksilöllinen suunnitelma varmistamassa kuntoutusta, opetusta ja terapiaa olisi olennainen ([A36], 1989, s. 12), päivähoito- ja opetusjärjestelyt eivät vastanneet tarpeita (s. 2) ja usein autistinen lapsi oli joutunut pois kaikista kuntoutus-, terapia- ja opetustoiminnoista (liite, s.

¹³ Myös nykyinen erityisopetukseen sijoittamisen perusteen tilastointi pelkästään tarjottavalla erityisellä tai tehostetulla tuella aiemman lääketieteellisen diagnoosin tai opetussuunnitelman (EHA, EMU jne.) sijaan (ks. Lintuvuori, 2019, s. 75) vaikeuttaa jo lähtökohtaisesti tietojen keräämistä esimerkiksi siitä, kuinka usein tiettyyn diagnoosiryhmään kuuluvilla on valinnaisaineina kieliä ja kuinka usein heidät vapautetaan kokonaan vieraan kielen opiskelusta.

1). Ratkaisuina olisivat muutokset opetuksessa ja kuntoutuksessa ja varojen ohjaaminen tähän tarkoitukseen ([A36], 1989, s. 24–25). Myös jälkimmäisessä *Autismityöryhmän muistiossa* ([A37], 1993) korostuu muutospyrkimys. Muistiot ovat yhteiskuntakriittisiä ja rakentuvat pitkälti vaihtoehdoisen tragedian tai sankaritarinan muottiin, jossa onneton loppu ei ole väistämätön vaan johtuu yhteiskunnallisista olosuhteista. Opetuksen kehittämiseksi ei ollut tarkkoja suunnitelmia eikä koulutuspaikkoja nuorille ollut riittävästi ([A37], 1993, s. 51). Lähes neljännes autistilapsista ei saanut mitään kuntoutusta 1980-luvun lopulla. Puheterapiaa sai noin kolmannes, toimintaterapiaa neljännes. ([V27], 1988, s. 58.) Neljä vuotta ensimmäisen *Autismityöryhmän muistion* julkaisemisen jälkeen *Autismi*-lehdessä ([H18], 1993, s. 67) ja viisi vuotta myöhemmin *Autismin kommunikaatio-ongelmassa* ([K28], 1994, s. 46) kirjoitetaan, että kuntoutus autisteille on täysin sattumanvaraista. Lapsen kuntoutukseksi ei riitä, että hän on päiväkodissa tai koulussa ([K50], 1999, s. 260). Neljännesvuosisata ensimmäisen *Autismityöryhmän muistion* jälkeen *Autismi*-lehdessä esitellyn Lastenneurologisen yhdistyksen¹⁴ suosituksen mukaan kuntoutuksen pääpainon tulee siirtyä yksilöterapiasta erityisopetukseen ja yli 7-vuotiaille suositellaan vain koulun erityisopetusta ([V12], 2015, s. 5). Pääpainon siirtäminen erityisopetukseen ei tarkoita opetuksen tai kuntoutuksen lisäämistä, joten artikkelin kritiikki kohdistuu yhteiskunnallisiin käytäntöihin. Kirjoittajan mukaan autistinen lapsi oppii asioita parhaiten yhden suhde yhteen -tilanteessa ja siksi yksilöterapiat mahdollistavat, että hän pystyy hyötymään opetuksesta. ([V12], 2015, s. 5). Vammaispalvelulain 2008 sanamuoto aiheuttaa, etteivät avustajaa saa sen paremmin ne, joilla on Aspergerin oireyhtymä, kuin monet vaikeimmin vammaiset, [W3] (2012, s. 5) erittelee lainsäädännön puutteita.

Syyksi heikkoihin oppimismahdollisuuksiin voidaan teksteissä esittää pula koulutetuista avustajista ja erityisopettajista ([A36], 1989, s. 16, 17; [A37], 1993, s. 30, 52; [M30], 2002, s. 19; [P2], 2009, s. 10; [P4], 2013, s. 22; [V26], 1987, s. 57; [V27], 1988, s. 77). Ensimmäisen *Autismityöryhmän muistion* ilmestymisen aikoihin vain puolessa autistien opetusryhmistä oli koulutettu erityisopettaja ([A36], 1989, s. 17; [V26], 1987, s. 57) ja 40 %:ssa kouluavustaja. ([V26], 1987, s. 57). Lapsen autismia ei huomioitu 95 %:ssa tapauksista suunniteltaessa opetusryhmää ja opiskelutiloja ([A36], 1989, s. 17). [K24] (1992a, s. 11) kysyy, mikä taho huolehtisi varhaiskuntoutuksesta ja maksaisi sen. Jos kirjoittaja kuvaa vastustajaksi taloudelliset resurssit eikä niistä päättäviä viranomaisia, hän jättää myös lukijan tietylle abstraktiotasolle. Rajalliset resurssit mainitaan niin päiväkodin ([K52], 2009, s. 220; [S49], 2005, s. 11–12), koulujen ([H3], 2009, s. 22; [K64], 1999a, s. 6; [S26], 2012b, s. 30;

14 Artikkelissa kirjoitetaan yhdistyksestä Lastenneurologiset hoitajat, mutta myöhemmän numeron korjauksen mukaan kyseessä ei ole Lane eli Lastenneurologiset hoitajat vaan Suomen Lastenneurologinen yhdistys Lane ry.

[S49], 2005, s. 11–12; [S59], 2005, s. 27), toisen asteen ([M39], 2008, s. 44; [W3], 2012, s. 5), kuntoutuksen ([N30], 2005, s. 11; [P50], 2000, s. 34) kuin asumisyksikön kirjoittamismahdollisuuksien ([K119], 2001, s. 35) kohdalla. *Autismi*-lehdessä lainataan *Pohjalaista*, jossa ilmestyneen artikkelin mukaan tutkija Kielinen toivoo kuntien ohjaavan resursseja hoito- ja opetuspuolelle, sillä tosiasiassa se tuo säästöjä ([N30], 2005, s. 11). Mitä myöhemmin kuntoutus aloitetaan, sen kalliimmaksi se tulee ([K64], 1999a, s. 6). Koska monien kuntien taloudellinen tilanne ei ollut hyvä, koulutuksen ja kuntoutuksen alkuun pääsemiseksi oli saatava ulkopuolista apua esimerkiksi säätiöiltä tai Raha-automaattiyhdistykseltä ([K65], 1999b, s. 235). Tukitoimet vaihtelivat kunnittain erittäin paljon, sillä kunnan sijainti ja varallisuus asettivat rajoituksensa ([K64], 1999a, s. 10). Kuntien erilainen taloudellinen tilanne ei aina selitä vammaispalvelujen tarjontaa, haastateltu kuitenkin huomauttaa tekstissä [M30] (2002, s. 20). Artikkelissa [S48] lääkäri kannustaa suuntaamaan koulujen resursseja nimenomaan ryhmäkokojen pienentämiseen jopa valinnaisaineiden kustannuksella. Hänen mukaansa valinnaisuus ei ole niin suuri etu kuin pienet ryhmät. Lasten kehitystä tukevana apurina hän mainitsee tietokoneet. ([S48], 2011, s. 69.) Tekstistä tulee ilmi, miksi tässä tehtävän antajana opetusta arvioimassa toimii lääkäri eikä opettaja. ”On lapsia, joiden on vaikea oppia kirjoittamaan käsin. Kunnalla voi olla varaa ostaa neljä tietokonetta näiden lasten avuksi, mutta kun tietokoneen hankkimiseen tarvitaan todistus erikoislääkäriltä, menee varoja jo kahden tietokoneen verran”, [S48] (2011, s. 69) siteeraa haastateltua.

[P50]n (2000, s. 35) mukaan tuen saaminen voi olla hyvin byrokraattista. Avustaja, päivähoito, koulupaikka ja tukijärjestelmä on usein erikseen anottava lapselle jopa joka vuosi uudelleen ([K104], 1998, s. 54–55). Koulunkäynnin kynnyskysymykset liittyvät usein avustajaan, esimerkiksi siihen, saadaanko sellainen ([K52], 2009, s. 222). Vaikka lapsen tunteminen on tärkeää, avustajien työsuhteet ovat usein lyhyitä ([K104], 1998, s. 62). Kirjassa *Autismin kirjo ja kuntoutus* kuvattavan Antin taidot taantuvat, kun avustaja vaihtuu ([K52], 2009, s. 176). Mikäli on tietoa ja ymmärrystä siitä, missä autismissa on kyse, ei voida edes ajatella avustajan jatkuvaa vaihtumista puolen vuoden välein, [K50] (1999, s. 263) toteaa. [T30] (2009, s. 327) kuitenkin huomauttaa, että tutkimusten mukaan lapsella tulee olla useita opettajia, jotta taidot yleistyvät.

Oikeudet voivat jäädä toteutumatta myös siksi, että voimassa olevan säädöksen noudattaminen laiminlyödään. Monissa alkupuolen teoksissa tragedian aiheuttaja on oppivelvollisuuden toteutumatta jääminen. Opetuslainsäädännöstä huolimatta osa autistisista lapsista ei saanut opetusta, todetaan teoksissa *Autistiset ja psykoottiset lapset* ([C3], 1987, esipuhe, ei sivunumeroa) ja *Autismi Suomessa* ([V27], 1988, s. 60–61) sekä *Autismityöryhmän muistiossa* ([A36], 1989, s. 17). Myös myöhemmissä teksteissä lakiin säädettykin oikeudet jäävät toteutumatta. Ammatillista

koulutusta koskevasta laista huolimatta monet autistiset nuoret jäivät toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle ([M39], 2008, s. 44). Erityistä tukea tarvitsevien koulutustakuu ei toteutunut Varsinais-Suomessa, sillä aloituspaikat olivat riittämättömiä ([M45], 2012a, s. 56). [P4]n (2013, s. 22) mukaan samaan aikaan kun on säädetty työ- tai opiskelupaikan peruskoulun päättäneille takaava laki yhteiskuntatakuusta, toisen asteen aloituspaikkojen määrää leikataan. Vastustajana tekstissä on valtiovalta, joka vaikuttaa yhteiskunnallisiin järjestelyihin. [P35] (2015b, s. 4) huomauttaa, että Suomen perustuslaki takaa jokaiselle yhtäläiset mahdollisuudet saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti perusopetuksen lisäksi myös muuta opetusta sekä kehittää itseään, mutta tämä oikeus ei toteudu kaikkien kohdalla. [A22]n (2005, s. 27) mukaan perustuslakiin kirjattuja perusoikeuksia on voitava käyttää aikuisten autistien koulutusoikeuden perusteluna.

Kirjoituksen [U4] (1997, s. 6) mukaan autististen opetus oli toteutettu hyvin eri tavoin Suomessa. Kuusitoista vuotta myöhemmin julkaistiin Kokon ja kollegoiden (2013) vaativaa erityistä tukea käsittelevä kyselytutkimus, jonka 526 vastaajasta (s. 10) 40 opetti autismikirjon oppilaita (s. 12). Siinä eroja oli kuntien ja koulujen, ei suurempien alueiden, kuten Etelä- ja Pohjois-Suomen välillä (Kokko et al., 2013, s. 11). Autismin kirjon oppilaiden opettajilla vertaistuen ja ulkopuolisen ohjauksen tarve oli pienempi kuin muilla (Kokko et al., 2013, s. 60). Tietoaineiden opetuksen kannalta merkillepantavaa on, että aineenopettajilta kaivattiin tukea harvoin (Kokko et al., 2013, s. 48). Toisaalta täydennyskoulutustarpeena vaativaa erityistä tukea saavien oppilaiden opettajat mainitsivat myös aineenopetuksen, jossa yksittäinen oppiaine ei painottunut (Kokko et al., 2013, s. 53). Ulkopuolista apua opettajat kokivat tarvitsevansa esimerkiksi matemaattisten oppimisvaikeuksien laajuuden kartoittamiseen ja kehitysvammaisten lukemaan opettamiseen (Kokko et al., 2013, s. 56). Vaikeavammaisten oppilaiden opettajat toivoivat koulutusta muun muassa lukemaan opettamisesta, tietotekniikasta ja uusista opetusmenetelmistä (Kokko et al., 2013, s. 53). Kokon ja kollegoiden (2013, s. 36) mukaan opettajat eivät käyttäneet eriyttämistä tarpeeksi opetuksessa. Tekstissä eriyttämisen määritelmä (Kokko et al., 2013, s. 37) on kuitenkin epämääräinen. Yksi kyselyyn vastannut kysyi, mikä on eriyttämisen ja yksilöllistämisen tarkka raja, ja toinen, miten arvostelu tapahtuu, jos oppilas käyttää apuvälineitä (Kokko et al., 2013, s. 22). Erään kyselyyn vastanneen mukaan on tehty turhia yksilöimisiä, jopa varalle. Tukiopetus ja muu tuki jää kokeilematta ennen erityisen tuen piiriin siirtymistä. (Kokko et al., 2013, s. 19.) Noin viidesosan mielestä tukiopetus ei toteutunut ja 44,2 %:n mukaan se toteutui silloin tällöin tai harvoin. (Kokko et al., 2013, s. 41).

Tekstien vastustajia autistisen yksilön itsensä lisäksi voivat olla yhteiskunta ([S56], 1997, s. 40), yhteiskunnalliset käytännöt, kuten edellä, ja joskus tietyn (ammatti)ryhmän edustajia yleisesti. Yksi sellainen ovat päättäjät ([V16], 1992,

s. 13; [S56], 1997, s. 41), toinen opettajat. Tutkimusta ja suomenkielistä tietoa autismista ei juuri vielä ollut Suomessa ensimmäisen *Autismityöryhmän muistion* ([A36], 1989, s. 17) ilmestyessä. Siksi ”opettajat olivat joutuneet kohtaamaan autistisen lapsen neuvottomina” ([A36], 1989, s. 17). [K65] (1999b, s. 239) toteaa, että toisella asteella opettajat olettavat autismin olevan poissa. Erityisopettajan tehtävissä toimi paljon ei-kelpoisia henkilöitä vielä 2013. Tasavertaisia oppimismahdollisuuksia heikensi entisestään se, että kehitysvammaisten opettaminen ei kiinnostanut opettajia vaan uudet erityisopettajat valitsivat mieluiten laaja-alaisen erityisopettajan työn. (Kokko et al., 2013, s. 8.) Ei-kelpoisten erityisopettajien ryhmissä opiskeli enemmän oppilaita, joilla oli autismin kirjon diagnoosi kuin kelpoisten erityisopettajien ryhmissä. Toisin sanoen ei-kelpoisten opettajien ryhmissä olivat oppilaat, joiden opettamiseen tarvittaisiin vahvaa pedagogista osaamista. (Kokko et al., 2013, s. 53.) Kyselyn vastauksissa aineenopettajia kritisoitiin asiantuntemuksen puutteesta ja vastuuttomasta suhtautumisesta ja erityisoppilaiden tuen tarpeeseen (Kokko et al., 2013, s. 22). Kyselyyn vastasi kuitenkin myös aineenopettajia, sillä 18 vastaajan taustakoulutus oli erityisopettajan opinnot aineenopettajan opintojen jälkeen (Kokko et al., 2013, s. 13).

Vaikka autismioppaissa vastustajat eivät ole yksittäisiä ihmisiä, *Autismi-*lehdessä ja vanhempien kirjoittamissa elämäkerroissa on toisin. Niissä on autismia ymmärtämättömiä tai sen torjuvia ammattilaisvastustajajäykäsilöitä. Olemme toistuvasti kokeneet, että lukuvuoden suunnittelu käynnistyy niinkin myöhään kuin joulun aikoihin, [W3] (2012, s. 5) toteaa nimeämättä suoraan syyllistä. Teksteissä [K22] (1987, s. 111–112), [K23] (1991, s. 50) ja [K49] (1990, s.17) vastustajia ovat kouluviranomaiset. Kirjoittajan mukaan ”paljon varmaan riippuu yksityisen kouluvirkamiehen hyvästä tai pahasta tahdosta, miten hän säädöksiä tulkitsee” ([K22], 1987, s. 114). Kaikissa elämäkerroissa kahta lukuun ottamatta on voimakasta kritiikkiä yhteiskunnallisia käytäntöjä ja ammattilaisten toimintaa kohtaan. Autismi on kaikissa teoksissa vastustaja ja kehitysvammaisuus akateemisten taitojen kohdalla voittamaton vastustaja, mutta [M61]stä puuttuvat ammattilaiset vastustajina ja [M35]ssä vastustajat eivät liity akateemisten taitojen oppimiseen.

Ammattilaistenvastustajien ongelmana on neurokirjon diagnooseja koskevan tiedon puute, kun ammattilaisapurien tehtävän antaja on autismitieto ja -osaaminen. Jo teoksessa *Autistin elämänkaari vanhempien kokemana* nostetaan yhä uudestaan esille tragedian syy: autismitietouden puuttuminen ([K23], 1991, s. 24, 61, 63, 66, 81). Kirjoittaja ja vanhemmat käsittelevät sitä, millaista autistilasten opetuksen tulisi olla ([K23], 1991, s. 45, 90). Yksi äideistä erittelee lyhyesti sitä, mikä on ollut vialla lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. Opiskelussa oli katkoksia, opettaja ja luokka vaihtuivat ja opetuksessa käytettiin eri kirjainmuotoja. ([K23], 1991, s. 80.) Tieto ja taito ovat olleet riittämättömiä opetuksessa, todetaan myöhemmissäkin teksteissä ([U4], 1997, s. 7; [W3], 2012,

s. 5). Vastustajaksi voidaan esittää myös yhteistyön puuttuminen tai keho yhteistyö vanhempien kanssa ([F1], 1987, s. 84; [H38], 2000, s. 7; [J17], 2001, s. 41). Erityislasten vanhempien elämään kuuluvia moniammatillisia palaverreja ammattilaisten kanssa kuvataan useimmissa autismielämäkerroissa negatiivisesti ([K1], 2012, s. 67, 91–92, 153, 163–164, 196, 203, 206, 214, 218; [L22], 1998, s. 62; [M35], 2016, s. 37–38; [P56], 2007, s. 13–14, 98–99, 100–101). Jopa asiantuntijoiden kirjoituksessa todetaan, että yhteistyöpalaverit voivat olla ajan haaskausta ([K50], 1999, s. 258). Artikkelin [J17] on poikkeuksellinen, sillä se kyseenalaistaa arvioinnit ja samalla koko järjestelmän, joka perustuu niihin. [J17] (2001, s. 41) aloittaa kuvaamalla yksittäistapauksen, itsestään annetut arviot siitä, että matematiikassa ja muissa tarkkuutta vaativissa oppiaineissa tulisi olemaan suuria vaikeuksia.

Integraatioideologia inkluusio

Tässä kategoriassa integraatioideologia on kriittinen vallitsevaa tilannetta kohtaan ja toiveena on inkluusio. Tekstissä [S26] (2012b, s. 30) kirjoitetaan kaikkien lasten oikeudesta yhdenvertaiseen oppimiseen samassa luokkahuoneessa ironisen otsikon ”Etanan vauhdilla kohti inkluusiota” alla. ”Pelkkä akateeminen keskustelu inkluusiosta yliopistojen opettajankoulutuslaitoksilla valuu kuin vesi hanhen selästä” ([S26], 2012b, s. 30). [H65]n mukaan koulusijoitukset viitoittavat suuntaa elämän ratkaisuille, mutta viimeistään siirryttäessä yläkouluun kasvavat inkluusiivisen opetuksen haasteet niin suuriksi, että segregoivat ratkaisut ovat yleisin vaihtoehto. Teksti loppuu optimismiin, kun siinä esitellään apuri ja parempi tulevaisuus: autismin kirjon oppilaat sopeutuvat riittävien tukitoimien, kuten henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan, avulla yhteiseen opiskeluun, joka suuntaa osallistavaan tulevaisuuteen yhteiskunnassa. ([H65], 2012, s. 4.) Kokon ja kollegoiden (2013, s. 21) tutkimuksessa opetushenkilöstö kuitenkin katsoi erityisen tuen ryhmien varmistavan oppimisen. Vain 2,5 % arvioi, että autismikirjon oppilaiden opetus olisi tehokkainta tavallisissa perusopetuksen ryhmissä (Kokko et al., 2013, s. 26), mutta erityisoppilaiden yhteistä koulunkäyntiä muiden oppilaiden kanssa piti keskeisenä vielä pienempi määrä, 1,6 % (s. 25).

3.2 Sankaritarina, formismi, anarkismi ja metafora

Kirjalliset tekstit esittävät uskottavia vaihtoehtoja sille, millainen todellisuus voisi olla. Ne voivat olla myös varoittavia antiutopioita. (Barone, 1990, s. 311.) Mekanisistisen tragedian onneton loppu oli väistämätön autismiin liittyvän yksilöpatologian tai siitä tehtyjen tulkintojen ja niillä perusteltujen käytäntöjen vuoksi. Etenkin aineistoni ensimmäisen ajallisen kolmanneksen teksteissä vastakkainasettelu sankaritarinan ja tragedian välillä tuo usein ilmi, että traaginen loppu olisi vältettävissä. Opetuksen tai yhteiskunnallisten käytäntöjen

avulla voidaan saada aikaan onnellinen tai onneton lopputulos, ja tekstit esittävät kummatkin vaihtoehdot. Kuntoutussankaritarina on siirtymä tragediasta sankaritarinaan. Kahdessa seuraavassa sankaritarinaluokassa älykkyys pääsylippuna ja neurodiversiteetti sankaritarina Whiten tragediaan yhdistämä radikalismi vaihtuu anarkiaan, autismitiedostavasta lainsäädännöstä yksilöä korostavaan näkemykseen. Viimeinen kategoria kehitysvammaisten sankaritarina on puolestaan siirtymä sankaritarinasta komediaan. Se on komedioiden tapaan organisistinen ja konservatiivinen. Vaikka tämän kategorian ihmetarinat vaikuttavat muutokseen pyrkiviltä, niiden ideologiassa keskeistä ei lopulta ole nopea muutos yhteiskunnallisissa olosuhteissa, vaan onnellinen loppu perustuu siihen, että joku on väärin kehitysvammaiseksi luokiteltu.

Aineistossani formismi on ajatus ihmisen erityislaadusta, jonka mukaan häntä tulisi kohdella ja hänet tulisi ryhmitellä. Autismitieto on formistisissa kategorioissa tehtävän antaja. [K37]n (2003c, s. 22) mukaan tieto koskee sitä, millainen on autistisen ihmisen tapa oppia ja ajatella. Vastakkaisuutta autismikirjon ja autismikirjioon kuulumattomien välille luovat sellaiset yksilöä tai käyttäytymistä kuvaavat sanat kuin erilainen, toisenlainen, outo ja poikkeava. Pejoratiivisimmat sanat voivat kuvata myös muiden näkökulmaa tai olla ironisia. Erilaisuuden vastakohtia teksteissä ovat esimerkiksi normaali, neurotyypillinen ja tavallinen. (LIITE 1.) Normaali tai poikkeava, oudosta puhumattakaan, eivät ole täsmällisiä ja yksiselitteisiä käsitteitä, mihin tieteellisten termien kohdalla pyritään, sillä niille ei ole tarkkaa mittaria. Niiden epämääräisyys ei *Autismi*-lehden ja vanhempien kirjoittamien elämäkertojen tapaisissa kansantajuisissa teksteissä ihmetytä. Outo autismia kuvaamassa esiintyy kuitenkin hyvinkin tieteellisissä yhteyksissä kuten useamman kerran DSM-III:n suomalaisessa versiossa *Psykiatrinen diagnostiikka* (1983, osio 4, s. 24–25) ja sen perintönä väitöskirjoissa (Kangas, 2008, s. 46; Kerola, 1997b, s. 1, 54; Timonen, 1991, s. 23, 53, 54, 55, 56).

Formismissa osoitetaan kohteen yksilöllisyys jossakin joukossa (White, 1973/2014, s. 13, 14). Tämä on peruslähtökohta useimmissa autismia käsittelevissä teksteissä. Formismiin kuuluu autismiteksteissä ajatus autismista muista tiloista eroavana mutta yksilöllisenä. Niissä tuodaan esiin yleinen luokittelu eli autismikirjo ja samalla korostetaan jokaisen yksilöllisyyttä ([A36], 1989, s. 1; [J10], 2011, s. 38; [K28], 1994, s. 17; [K53], 2000, s. 11; [M67], 1996, s. 4; [P1], 1999, s. 14; [T10], 2001, s. 17; [V26], 1987, s. 57, 58). [K65] (1999b, s. 237) ja [K50] (1999, s. 263) toteavat, ettei ole olemassa valmista mallia, joka sopisi jokaiselle autismikirjon oppilaille.

Aineistossa erilaisuuden suhde akateemisiin taitoihin on moninainen. Se voidaan kuvata taidoista erillisenä tai yhdistää tietynlaisiin taitoihin ja oppimiseen. Karkeasti ottaen suhtautumista erilaisuuteen on kolmenlaista:

1. Erilaisuutta pyritään vähentämään. Tämä on tavallisinta varhaisissa asiantuntijoiden ja vanhempien kuntoutussankaritarinoissa.

2. Se pitäisi hyväksyä.

3. Se on voimavara, jota ylistetään. Kolmas ryhmä kuuluu tyyppillisesti kokemusasiantuntijoiden teksteihin vuosituhaten vaihduttua.

Joissakin teksteissä sanan erilainen merkitys on enemmänkin moninainen tai vaihteleva kuin dualistisesti jaotteleva, ja jaottelu oudon ja normaalin välillä myös kyseenalaistetaan tai sitä lievennetään monissa varhaisissakin teksteissä eri tavoin. Lainausmerkkeihin saatetaan sulkea niin sana normaali kuin poikkeavakin. [T22]ssa (1986, s. 69, 72–73) *Kehitysvammaisuuden käsite – teoreettinen analyysi* jopa autismi on lainausmerkeissä. Rituaalit, erityisrutiinit, totunnaiset tavat ja pitkälle viedyt lempiharrastukset ovat kaikki normaaliin ihmisenä olemiseen kuuluvia asioita, jo ensimmäisessä *Autismityöryhmän muistiossa* ([A36], 1989, s. 6) todetaan.

3.2.1 Avain autismiin: kuntoutussankaritarina

Kuntoutussankaritarinassa tavoittelun kohteena on normaalius ja erilaisuuden vähentäminen ([D2], 1997, s. 88; [K52], 2009, s. 26), joka mahdollistaa akateemiset taidot. Tavoite esiintyy yhtenäisimmillään behavioristista kuntoutusta käsittelevässä *Lovaasin autismi-projektissa* ([T27], 1992b) ja äärimmäisimmillään artikkelissa [U8] (2001, s. 9) *Autismi*-lehdessä. [U8]ssa konkretisoituu asiantuntijoiden ja vanhempien autismitietodiskurssin vastakkaisuus kokemusasiantuntijoiden teksteihin. Se, mitä Asperger-kirjoittajat kritisoivat kovin sanakääntein luvussa 3.2.3 Oma ääni ja vähän muidenkin, on [U8]ssa (2001) tavoitteena: terapiassa ”autistin käyttäytymistä muokataan normaalimmaksi” (s. 9). Tavoitteena on toimeen tuleminen normaalissa ympäristössä ja kommunikointi normaalilla tavalla ([U8], 2001, s. 9). Vastustaja tässä kategoriassa on autismi, vaikka siihen liittyvät ominaisuudet voivatkin toimia samanaikaisesti myös apureina, joista on etua akateemisten taitojen oppimisessa. Etenkin tarkastelemani ajanjakson loppupuolen teksteissä autismitietoon liitetään myös vaatimus hyväksynnästä ([H64], 2011, s. 4; [I7], 2011, s. 45; [K104], 1998, s. 38; [K107], 2004, s. 14; [M52], 2013a, s. 40; [M78], 1992, s. 35; [R4], 2012, s. 19; [S28], 2013, s. 56).

[K34]n (2001, s. 87) mukaan erilaisuus ilmenee henkilön oppimismahdollisuuksissa ja vaikuttaa menetelmiin, joilla häntä voidaan opettaa. Kuntoutussankaritarinassa yksilölliset autismiin kohdistetut toimenpiteet takaavat oppimisen. Kategorian keskeisenä kiteyttäjänä voi pitää *Autismikuntoutuksen* toteamusta, että autistisen henkilön opetus poikkeaa tavanomaisesta ([K53], 2000, s. 11), jota ei teoksen uudemman laitoksen *Autismin kirjo ja kuntoutus* ([K54], 2009, s. 15–16) esipuheesta enää löydy. Sairaalakoulussa erityisopettaja saattoi kohdata autistisen oppilaan mutta oli ymmällään ”erikoisen lapsen kanssa, joka pystyi oppimaan mutta käyttäytyi oudosti ja omaperäisesti”, [K52] (2009, s. 241) kuvaa. Oppimistavat ovat

tavallisesta poikkeavia ([C2], 2011, s. 22), outoja ([K101], 1999, s. 96) tai erikoisia ([K52], 2009, s. 50), harrastukset ([A37], 1993, s. 5) ja kiinnostuksenkohteet ([K60], 2001, s. 20; [V32], 2000, s. 26) erikoisia tai poikkeavia ([N1], 2005, s. 30) jo diagnoosiluokitusten kuvauksen mukaan ([R29], 1999, s. 78, 79) ja keskustelunaiheet ”hyvinkin erikoisia” ([H48], 2001, s. 65), samoin kykyprofiili voi olla erikoinen ([A27], 1999, s. 9; [H19], 1995, s. 3; [K28], 1994, s. 103; [P21], 1999b, s. 12) tai erilainen ([V32], 2000, s. 28). Teksteissä ei määritellä, millainen on poikkeava kohde tai hyvin erikoinen keskustelunaihe. Välttämättä poikkeavuutta ei taitoihin liitetä ([D2], 1997, s. 77). Outous halutaan essentialistisesti säilyttää teksteissä, vaikka sitä olisi vaikea määritellä tai havaita. ”On niitä, joista hädin tuskin aavistaa tilanteen oikean laidan”, [L58]ssa (2012c, s. 4) kirjoitetaan. Useat kertoivat kokeneensa olevansa jollain määrittelemättömällä tavalla erilaisia, [P19] (2010, s. 11–12, 69) kertoo. ”Oudot stereotyyppiset rutiinit saattavat olla hyvin hallitsevia, tai niitä ei erota lähes mitenkään normaalista toiminnasta”, [K28] (1994, s. 22) kuvaa. Jos stereotyyppisiä rutiineja ei juuri erota normaalista toiminnasta, ne eivät voi olla kovin ”outoja”. Määrittelemätön on keskeinen asia autismin määrittelyssä. On vaikea määritellä jopa käyttäytymiseen liittyviä autismin merkkejä (Nadesan, 2005, s. 9).

Kuntoutussankaritarinan kielikuva on tietoa kuvaava avain ([K40], 2011, s. 33; [K117], 2003, s. 30; [M29], 2011, s. 13; [N19], 2011b, s. 58). Tragedioissa tilanne on päinvastainen eikä avainta löydy ([K1], 2012, johdanto, ei sivunumeroa; [K22], 1987, s. 97, 125) tai avointa ovea käytetä hyväksi ([S16], 2000, s. 113). Jo vuonna 1987 *Helsingin Sanomien* autismitekstin yhteydessä oli kuva, jossa lapsen otsassa on avaimenreikä ja ympärillä leijuu avaimia (Stenbäck, 1987, s. 13). Avainmetafora yksinkertaistaa tiedon kumulatiivisen luonteen. Autismitieto herättää toivon paremmasta tulevaisuudesta ([K113], 1993, s. 50). Varhaiskuntoutus takaa onnellisen lopun yksilölle, perheelle ja varhaisimmassa *Autismi*-lehdissä, toisin kuin autismioppaissa, toisinaan myös yhteiskunnalle. Ennakoidut kuntoutuksen tulokset ovat kuntoutussankaritarinan utopia. Joissakin teksteissä autismituntoutusta tai sen tulosta verrataan kehittyvään hyvinvoivaan kasviin ([H16], 2002, s. 26, 28, 29; [K25], 1992b, s. 36; [K41], 2012a, s. 14; [R16], 2004, s. 29). Tähän kategoriaan kuuluu myös metafora kenttä, joka luo kuvan yhtenäisestä ajattelusta, yhteisistä arvoista ja tarpeista autististen ihmisten kanssa työskentelevien keskuudessa ([K49], 1990, s. 17; [P2], 2009, s. 10; [P4], 2013, s. 22; [P8], 2000; [S26], 2012b, s. 30).

Kuntoutus sankaritarinana

Sankaritarinaan kuuluu paha vastustaja ja valon voitto pimeydestä (White, 1973/2014, s. 8). Varhaisissa aineiston teksteissä 1990-luvulla autismi on vastustaja, jota vastaan taistellaan tiedolla ja siihen perustuvilla opetusohjelmilla tai terapioidilla. Tiedon ([K113], 1993, s. 50) ja kuntoutuksen ([K49], 1990, s. 17)

puutetta verrataan pimeyteen. Sama metafora on myös myöhemmässä neurodiversiteettisankaritarinassa Pimennosta assiksi ([O10], 2005, s. 16). Kuntoutussankaritarinan metodiapurit, struktuurit, eivät ole kahleita, vaan niiden avulla löytyy valoa, iloa ja vapautta ([K34], 2001, s. 8).

Oppimista painottava sankaritarina, jossa vastoinkäymiset voitetaan, voi koostua jopa yhdestä virkkeestä: ”Terapian päättymisajan selvittäminen ratkesi opettamalla Pepe seuraamaan kellon viisareitten asentoa” ([H13], 2001a, s. 134). Tragedia muuttuu sankaritarinaksi, jos oppimisen ongelmat liitetään opetukseen ja oppimiseen sen seurauksena. Mekanisistisessa tragediassa autistisen ihmisen ominaisuudet tai niistä yhteiskunnassa tehdyt tulkinnat jokseenkin kausaalisesti asettivat rajat oppimiselle, mutta formistisessa kuntoutussankaritarinassa pyritään löytämään ratkaisu tragedioissa mekanisistisina esitettyihin ongelmiin. Kun teksteissä siirrytään mekanisismista formismiin, muuttuu myös tarina:

Autistinen lapsi saattaa oppia nimeämään erilaisia esineitä ja toimintoja, mutta abstraktien käsitteiden (ylä-, väri-, muoto-, aika-, paikka- ja lukukäsitteet sekä tunteisiin liittyvät käsitteet) ymmärtäminen on vaikeaa. Niillä on kuitenkin suuri merkitys maailman jäsentämisessä, joten niitä kannattaa harjaannuttaa. ([H13], 2001a, s. 154.)

Teksteissä [V39] ja [V38] luetellaan aluksi vastustajia koulutyössä. Sujumattomuus jättää oppimiseen aukkokohtia eivätkä vahvuudet pääse esiin, tietoja ei saada näkyviin koulussa tai kotona ollaan kouluasioissa äärirajoilla, vaikka koulussa ei ole ongelmia ([V39], 2014, s. 46). Koulussa on luettavana yhä laajempia kokonaisuuksia ja laadittava esseevastauksia ([V38], 2013, s. 44). Sen jälkeen teksteissä tarjotaan runsaasti keinoja ongelmien ratkaisemiseksi.

Lovaasin tutkimus on varmasti tunnetuin autismitutkimus. Teoksissa *Lovaasin autismi-projekti* ([T27], 1992b, esipuhe, ei sivunumeroa) ja *Autismin kirjo ja kuntoutus* ([T30], 2009, s. 275–280) esitellään vuonna 1962 Yhdysvalloissa alkanut tutkimus, joka kesti kokonaisuudessaan yli 20 vuotta. Lovaasin koeryhmä sai 40 tuntia ohjausta viikossa. Ohjelman loputtua normaali ÄO oli 47 %:lla eli yhdeksällä lapsella, lievän kehitysvamman taso 42 %:lla eli kahdeksalla lapsella ja vaikean kehitysvamman taso 10 %:lla eli kahdella lapsella. Kontrolliryhmät eivät saaneet tai saivat vain 10 tuntia ohjausta. Normaali ÄO oli 2 %:lla, lievän kehitysvamman taso 45 %:lla ja vaikean kehitysvamman taso 53 %:lla. ([T27], 1992b, s. 1–2.) Seurannan perusteella älykkyysosamäärät olivat pysyviä 13-vuotiaaksi ([T30], 2009, s. 278). Kahdeksan yhdeksästä lapsesta oli edelleen normaalilla koululuokalla, jossa he toimivat ikätasoisesti. Yksi lapsi oli siirretty erityisluokkaan, mutta yksi aiemmin erityisluokalla ollut lapsi oli päässyt normaaliluokkaan ja menestyi

hyvin. Kontrolliryhmän kaikki lapset olivat erityisluokalla. ([T30], 2009, s. 278–279.)

[T27]n (1992b, s. 1–2) mukaan Lovaasin tutkimustuloksista voi päätellä, että autististen lasten sijoittaminen normaaliin koululuokkaan on mahdollista, kunhan he saavat ensin systemaattista kuntoutusta. Tässä ([K28], 1994, s. 34; [M67], 1996, s. 5; [S8], 1997, s. 201; [U7], 2000, s. 7; [V22], 2016a, s. 53) ja muissa sankaritarinakategorioissa, oli teoreettinen viitekehys sitten mikä tahansa, tavalliselle luokalle pääseminen toimii kehityskriteerinä ja autistisuuden vähenemisen mittarina. Se on sankaritarinan loppu, triumfi. Vaikka ajatus toivottavasta tilanteesta Lovaas-teksteissä on mahdollisimman normaaliksi muutettu ihminen normaalissa ympäristössä, yksi tulkinnallinen pulma Lovaasin tutkimuksissa on [T27]n mukaan normaaliuden käsite koulusuorituksissa. Se on ymmärrettävä tietynä arviointiajankohtana tiettyjen mittareiden antamaksi tulokseksi. Kirjoittaja huomauttaa, ettei Lovaasin tutkimustulosta pidä ymmärtää niin, että lapset olisivat ”täydellisesti parantuneet”. ([T27], 1992b, s. 2.)

[T30] (2009) esittelee suuren joukon muitakin tutkimuksia, joissa on saatu vaikuttavia tuloksia autististen lasten kuntoutuksessa, ja myös toisissa teksteissä niitä mainitaan. Keskityn tuloksiin akateemisten taitojen osalta. Kriteereinä onnistumiselle ovat siirtyminen normaaliin koululuokkaan ([T30], 2009, s. 332–333, 336–337), ryhmäopetukseen ([F1], 1987, s. 72–76; [T30], 2009, s. 330–331), normaali kognitiivinen taso ([T30], 2009, s. 280–281) tai merkittävä älykkyydosamäärän kohoaminen ([K56], 1999, s. 280, 281; [T30], 2009, s. 282, 323–324, 337). Mauricen kaksi autistiseksi diagnosoitua lasta sai kuntoutusta 10–35 tuntia viikossa ([T30], 2009, s. 284). Riippumattomien asiantuntijoiden mukaan he parantuivat autismista ([T30], 2009, s. 285). Maurice käyttää sanaa triumfi jopa kirjansa nimessä *Let Me Hear Your Voice: A Family's Triumph over Autism* (1993). Mauricen lapset suoriutuivat päiväkodissa muiden tavoin, koulussa he olivat normaaliluokalla ja menestyivät hyvin. ([T30], 2009, s. 285). Kamps kollegoineen (1992) tutki siirtymistä yksilöohjauksesta pienryhmään. Se onnistui hyvin lukemisessa ja matematiikassa. ([K56], 1999, s. 281.) Ozonoffin ja Cathcartin (1998) tutkimuksessa mukana olleet lapset saivat strukturoitua opetusta muun muassa kognitiivisissa ja esiakateemisissa taidoissa 10 tuntia viikossa. He edistyivät 3–4 kertaa kontrollisryhmää nopeammin ([K56], 1999, s. 277.) [T30] kertoo myös Higashi-kouluista Japanissa ja Yhdysvalloissa. Yksi sen kolmesta pääpainoalueesta on akateemiset taidot. ([T30], 2009, s. 343.) Kyselyssä vanhemmat olivat tyytyväisiä koulun tuloksiin, mutta jäi epäselväksi, miksi he pitivät ohjelmaa onnistuneena ja lasten etenemistä parempana kuin aiemmin saaduissa palveluissa ([T30], 2009, s. 343–344). Kyseessä ei ollut tutkimus, jossa olisi selvitetty koulun käyttämien opetusmetodien tehokkuutta.

Esitellyissä tutkimuksissa kuntoutus saatettiin aloittaa jo kolmevuotiaana ([T30], 2009, s. 282, 283; [U6], 1999, s. 23). Vaikuttavat tulokset eivät kuitenkaan koskeneet kaikkia ([T30], 2009, s. 283, 284). Toisaalta [S8]ssa

(1997, s. 201) esiteltyssä tutkimuksessa heikoimmin menestyneillä lapsilla parasta edistymisen oli älyllisessä suoriutumisessa ja sosiaalisuudessa ja AKIVA-projektissa Portaat-arvioinnissa suurin edistysaskel tapahtui kognitiivisella alueella ([K56], 1999, s. 268). Tekstissä [S8] (1997, s. 198) toinen heikoimmin menestyneistä lapsista oli oppinut kirjoittamaan yksittäisiä sanoja 5-vuotiaana. Lasten älyllinen suoriutuminen edistyi artikkelissa kuvatun käyttäytymisterapeuttisen kuntoutuskokeilun aikana, mutta nopeudessa oli eroja ([S8], 1997, s. 196). Vaikka lähestymistapa olisi opetuksellinen, tekstit eivät välttämättä pyri rakenteelliseen tai lainsäädännön muutokseen, joka turvaisi mahdollisuuden akateemisten taitojen opetukseen kaikille, vaan tässäkin teoksessa hyvätasoiset erotellaan muista ([S8], 1997, s. 187).

Osa kuntoutussankaritarinoista on historiallisesta muutoksesta kertovia uljaan uuden maailman muodossa olevia kehitystarinoita, joissa siirrytään lähemmäksi oikeaa autismitietoutta. Tämä alakategoria kuvaa muutosta tragediasta sankaritarinaan, synkästä menneisyydestä valoisaan tähän päivään. Opetusta ja kasvatuksellista kuntoutusta ei 1960-luvulla vajaamielisosastojen autistisille asukkaille järjestetty ([K52], 2009, s. 241). Koska autistiset lapset eivät parantuneet psykoterapialla, siitä vedettiin johtopäätös, ettei heitä voi kuntouttaa ([H20], 1999, s. 10). Hoidot alkoivat painottua opettamisen ja harjaannuttamisen suuntaan 1970-luvulla, jolloin saatiin hajanaisia kokemuksia autistisen lapsen oppimisesta ja kehitymisestä ([K52], 2009, s. 241–242). [15] (1999b, s. 156) ja [F1] (1987, s. 31) toteavat, että vasta tällöin alettiin uskoa autistien hyötyvän merkittävästi opetuksesta. Artikkelissa [H16] käsitellään autismikuntoutuksen kehittymistä Pääjärven kuntayhtymässä. Vielä yleisen oppivelvollisuuden astuttua voimaan opettajat antoivat opetusta autistisille oppilaille vain 3–5 tuntia viikossa. Muun opetuksen määrä vaihteli, tai sitä ei ollut ollenkaan. ([H16], 2002, s. 26.) Vaikka kouluissa ei aiemmin ollut tietoa autismikirjon erityispiirteistä ([H39], 2014, s. 16), Suomessa herättiin laajemmin hankkimaan tietoa 1980-luvulla ([K29], 1996a, s. 168), kun Yhdysvalloista alkoi tihkua tietoa autistisen oppilaan opetuksesta ja kuntoutuksesta ([K52], 2009, s. 242; [M71], 2007, s. 32). Autismiin liittyvä tieto lisääntyi edelleen 1990-luvulla ([K29], 1996a, s. 173; [P1], 1999, s. 14; [V32], 2000, s. 26, esipuhe, ei sivunumeroa). TEACCH- materiaalia suomennettiin ([K52], 2009, s. 245) ja Elizabeth Houser toimi kouluttajana ja konsulttina Käpylän projektissa, joka alkoi 1992 ([M71], 2007, s. 34). Houser oli saavuttanut erinomaisia oppimistuloksia ([K52], 2009, s. 242). Hänen autismiluokassaan harjoiteltiin aamupäivällä akateemisia taitoja ([K52], 2009, s. 242; [M71], 2007, s. 32). Teoksen *Jukka ja Lauri – suljetun maailman pojat* esipuheessa kirjoitetaan yhteiskunnallisesta muutoksesta. AKIVA-projekti alkoi 1993 ([K32], 2000a, s. 13), ja autismikuntoutuksessa oli tapahtunut hyvää edistystä. Kirjoittaja pitää kuntoutuksen ansiona, että koulunsa aloittavien joukossa oli vuosituhannen vaihteessa aiempaa enemmän puhuvia ja jäsentyneesti toimivia autistisesti käyttäytyviä lapsia mutta ei esitä lukuja tai

tutkimusviitteitä. Hyvän varhaiskuntoutuksen saaneet autistiset lapset tarvitsevat hyvää edellytystensä mukaista opetusta, hän toteaa. ([K32], 2000a, s. 15.) Päiväkodeissa monilla paikkakunnilla oli toteutettu erinomaisia varhaiskuntoutusprojekteja, [K32] (2000a, s. 14) ja [K52] (2009, s. 235) kuvaavat.

"Entisestä toivottomuuden leimaamasta suhtautumisesta on päästy eroon. - - Nyt uskotaan, että autistiset ihmiset oppivat ja kuntoutuvat ja että myös heitä kannattaa opettaa ja kuntouttaa." ([H22], 2002, s. 4.) Myös [H20] (1999, s. 10) ja [P3] (2011, s. 7) ovat muodoltaan tarinoita, joissa edetään kohti täydellisempää tietoa. [K52]n mukaan alkavalla 2010-luvulla peruskoulu pystyy vastaamaan autismikuntoutuksen haasteisiin. Tekstissä luetellaan asioita, jotka ovat 2010-luvulla kunnossa. ([K52], 2009, s. 247.) Myös artikkelissa [M71] (2007, s. 35) keuhataan autismitietouden määrää melko hyväksi ja tulossa oleva 2010-luku määritellään valoisaksi tulevaisuudeksi. Vuosituhannen alussa esitetty toteamus "Kun aiempina vuosina autistiset henkilöt saivat opetusta ja kuntoutusta vain satunnaisesti, heillä on nyt parhaassa tapauksessa mahdollisuus niihin vaikka koko valveillaolonsa ajan" ([H12], 2001, s. 89) herättää epäilemään, kuinka usein näin todella käytännössä tapahtui. Tragedia muuttuu sankaritarinaksi, mutta lukija saattaa jäädä pohtimaan, kuinka aito sankaritarina on. Järjestötoimintametaforan mukaan Autismi- ja Aspergerliitosta on puberteettiin jälkeen hyvää vauhtia kehitymässä seesteinen aikuinen ([H8], 2012a, s. 5). Kapinallisuus on poistunut, mutta menneisyyden nimittäminen murrosikäisyydeksi vie huomion pois siitä, ettei *Autismi*-lehti enää esitä yhtä kärkevää kritiikkiä koulutuksellisen yhdenvertaisuuden puolesta kuin joskus aiemmin.

Autismi-lehdessä on myös ulkomainen versio historiallisesta sankaritarinasta. Nykyisin Thaimaassa on sairaalakoulu autistisille lapsille, erityisopetusta on saatavilla kaikkialla maassa ja vammaispalvelulaki turvaa koulutuksen myös erityislapsille. ([N19], 2011b, s. 57.) Thaimaalainen lääkäri uskoi uransa alkuaikoina, ettei autistista henkilöä voi kuntouttaa. Hän kuitenkin huomasi, että kuntoutuminen on mahdollista, jos edetään yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. ([N19], 2011b, s. 58.) Jää epäselväksi, johtavatko sankaritarinaan madalletut tavoitteet, mutta myös menestystarinat yliopisto-opinnoista mainitaan ([N19], 2011b, s. 58).

Vaikka aikuisen Reijon tarinaa teoksessa [K104] (1998) *Ensitieto autismista* voi pitää sankaritarinana, loppu herättää kysymyksen, onko kyseessä oikeastaan opiskeluhaluista ja ilman opiskelumahdollisuutta jäävää miestä kuvaava tragedia. Kouluaikana Reijo oppi laskemaan, lukemaan ja kirjoittamaan. Matematiikka oli mieliaine "eivätkä muut tahtoneet pärjätä hänelle päässä laskussa ollenkaan" (s. 26), mutta vieraat kielet eivät sujuneet yhtä helposti. Nykyisin Reijo laskee päässä saman, minkä muut laskevat taskulaskimella. Kaupassa hän laskee tarkasti ostostensa summan. ([K104],

1998, s. 26.) Hän käy kirjastossa, lukee kirjoja fysiikasta, kemiasta ja maantiedosta sekä hengellisiä kirjallisuutta, kirjoitushetkellä kirjaa mitoista ([K104], 1998, s. 27). Reijo on siirtymässä 30-vuotiaana ([K104], 1998, s. 26) avoimille työmarkkinoille työkeskuksesta. Hän miettii, mitä vaaditaan, että voi opiskella yliopistossa. ([K104], 1998, s. 27.)

Kolmessa varhaisessa teoksessa, molemmissa *Autismityöryhmän muistioissa* ([A36], 1989; [A37], 1993) ja kirjassa *Autistiset ja psykoottiset lapset* ([A38], 1987) sankaritarina on vanhan ja uuden taistelu, jossa uusi, oikeudenmukaisuus, voittaa vanhan (ks. White, 1973/2014, s. 154). Subjektin ja vastustajan taistelussa toinen on eliminoitava, jotta tarina saavuttaisi huipennuksen. *Autismityöryhmän muistiot* ovat oppimisoptimistisia ja yhteiskuntakriittisiä. Ei ole poikkeuksellista, että autismia käsittelevissä teksteissä aikuisiän elämään liitetään aiempi opetus ja kuntoutus, kuten jälkimmäisessä *Autismityöryhmän muistiossa* ([A37], 1993, s. 8), mutta teoksen mukaan ”jokaisella tulee olla jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisesti joustava mahdollisuus koulutukseen ja oppimiseen kaikkina ikäkausina” (s. 24) ja ”Tuntijaon ja opetussuunnitelman perusteiden avulla on - - varmistettava tietty yleissivistävä oppiaines, joka kaikkien on hallittava” (s. 26). ”Erityispedagogiikka rakentuu tiedolle vammaisuuden laadusta sekä uskolle jokaisen yksilön kykyihin ja kehitysmahdollisuuksiin” ([A36], 1989, s. 30).

Sankaritarinan optimistinen mutta haasteita painottava henki esiintyy teksteistä selkeimmin [T23]ssa (1987a), jossa todetaan, että ”aina tulee uskoa edistykseen ja edistyminen vaatii tuen ohella haasteita” (s. 73), [B6]ssa (1987), jonka mukaan ”kukaan ei voi käsittää kuinka pitkälle lapsuuspsykoottinen henkilö voi kehittyä kun hänestä kerran on saatu oikea ote” (s. 105) ja [K52]ssa (2009, s. 195), joka kertoo, että autismikuntoutuksella voidaan saada lähes ihmeitä aikaan. Avustaja ei osaa kuvitella ”missä raja [oppimisessa] tulee vastaan” ([S56], 1997, s. 41). Opettaminen vaatii kärsivällisyyttä ja kertaamista. Lapsen kehittymiseen ja mahdollisuuksiin on kuitenkin uskottava. ([K104], 1998, s. 60.) Kuntoutus ja opetus tuovat parhaan tuloksen, kun lapsi on pieni, mutta koskaan ei ole liian myöhäistä ([K104], 1998, s. 31). Artikkelissa [K86] (2016, s. 21) opinnoissa tuetaan ja vahvistetaan tarvittavia taitoja, kykyjä ja valmiuksia. Jos tehtävä on liian vaikea, asia pitää opettaa uudestaan ([H55], 2004, s. 17). Sankaritarina tiivistyy kehitysoptimistisessä toteamuksessa, että kaikki voivat oppia ([K34], 2001, s. 19; [L4], 2016, s. 35), on vain löydettävä yksilölle sopivat opetustavat ([H2], 2011, s. 28) ja opetettava lapselle hänen tarvitsemansa taidot ([K29], 1996a, s. 174; [K31], 1997, s. 32; [K95], 1996b, s. 42). Oppimisoptimismi voi ilmetä myös lievemässä muodossa edellisen tarkennuksena, että autistisilla yksilöillä on oma kehityspotentialinsa ([H2], 2011, s. 28) tai vakuutuksena, että kuntoutuksella voidaan vaikuttaa kehitykseen ([A40], 2008, s. 13; [K117], 2003, s. 30), on vain löydettävä yksilölle sopivat opetussisällöt ([K34], 2001, s. 19). Mitä tiiviimpää ja suunnitelmallisempaa

opetus on, sitä paremmat mahdollisuudet lapsella on saada kehityspotentiaalinsa käyttöön, [H2] (2011, s. 28) kuvaa.

Teoksessa *Kehitysvammaisuuden käsite – teoreettinen analyysi* autismitarinan loppu jää auki, mutta *Autismityöryhmän muistioiden* tapaan siinä yhdistyy kehitysoptimismi yhteiskuntakritiikkiin. Painotus on opetuksessa – onhan tarkoitus opettaa lasta itseään oppimaan ([T22], 1986, s. 72) – eikä yksilön kyvyttömyydessä saavuttaa oppimistuloksia. Sosiaalisten taitojen luokittelussa on mukana myös akateemisia taitoja, numeerinen käsitys ja kynän ja paperin kanssa työskentely ([T22], 1986, s. 14–15) ja ongelmanratkaisun kohdalla esimerkkinä on yhtälön ratkaisu (s. 37). Teoksen mukaan nykytutkimus ei vielä täysin pysty sanomaan, mihin tavoitteisiin ja minä ikä kautena autististen lasten kuntoutuksessa tulisi pyrkiä ([T22], 1986, s. 72). On kuitenkin myös arvokysymys, ei puhdas tehokysymys, mihin resursseja tulisi suunnata ja kuinka paljon niitä tulisi käyttää. Autismi on teoksessa [V24] (2009) *Mitä minä teen tämän lapsen kanssa* sekä apuri että vastustaja. Jos se on voittamaton vastustaja, kyseessä on tragedia ja jos suuri haaste, josta subjekti selviytyy, sankaritarina.

[S46]n alku on traagisen mekanisistinen, arkielämä painottuu tavoitteissa ja kielellinen kuntoutus loppuu alkeellisiin taitoihin, mutta toisin kuin monet muut, teksti mainitsee [M18]n (1999, s. 10) tavoin akateemiset taidot erikseen opeteltavien pääsisältöjen joukossa ja mukana on ajatus oppimisesta ja edistymisestä ([S46], 1996, s. 40). Lukutaito esitetään vaihtoehtona toisen ihmisen jatkuvalla avulla: jos autistisen lapsen pitää selvittää pelkän kielen varassa, hän tarvitsee koko ajan aikuisen tuekseen tai hänen pitää osata lukea sanallisia ohjeita ([S46], 1996, s. 35). Alun pessimistisyydestä huolimatta tekstissä lähdetään oletuksesta, että lapsi voi oppia abstrakteja käsitteitä. Mainitut opeteltavat asiat tosin ovat helppoja, kuten muoto ja paikka, eikä oppimista kuvata pidemmälle. ([S46], 1996, s. 40.)

Kuntoutussankaritarinaan kuuluu edistyminen ja opetuksen sisältöjen vaikeuttaminen oppimisen mukana ([H55], 2004, s. 18; [K34], 2001, s. 89, 183; [K101], 1999, s. 104–105; [O1], 2001a, s. 78). Se, että opetus vähentää oppimisen ongelmia ([V32], 2000, s. 20) ja harjoittelu kasvattaa akateemisia taitoja ([H1], 2008, s. 71; [H55], 2004, s. 13) on kuntoutussankaritarinassa olennaista. [M69]n (1999, s. 20) mukaan jokaista autistista lasta pitäisi opettaa lukemaan ja kirjoittamaan jo ennen kouluikää.

Subjektina moniammatillinen työryhmä

"Poikamme sai 2,5-vuotiaana - - autismidiagnoosin ja suosituksen erityiskouluun laittamisesta. - - Ammatti-ihmiset löivät kyllä käteen autismidiagnoosin, mutta lapsen kehittymismahdollisuuksista ei kerrottu", kirjoittaja kuvaa. ([S49], 2005, s. 10.) Hänen mukaansa koulu ja päiväkotit eivät kykene lasta pelastamaan, koska niillä ei ole tarpeeksi resursseja vaikeasti vammaisen oppimiseen ja kehittymiseen ([S49], 2005, s. 11–12). HOJKS on pelkkä paperi, jos koulussa ei

ole mahdollisuuksia yksilöopetukseen ja tavoitteet määräytyvät koulun resurssien eivätkä vammaisen erityistarpeiden mukaan ([S49], 2005, s. 12). Vaikka [S49]n (2005, s. 11) kirjoittaja mainitsee älykkyyden kertoessaan, että puheterapeutin mukaan lapsi saattoi olla pysyvästi älyllisesti jälkeenyäännyt, aiheen käsittelytapa ei ole mekanisistinen. Seuraavan lainauksen voi toki tulkita mekanisistiseksi: "Aloittaessamme emme edes tienneet, kykeneekö hän käsitteelliseen ajatteluun, mikä on puheen oppimisen edellytys" ([S49], 2005, s. 11). Kirjoitus on kriittinen sankaritarina, jossa vastustajia ovat ammattilaiset ja subjektina on perhe. Tehtävän antajana toimii käyttäytymisanalyyttinen kuntoutusmenetelmä ABA. ([S49], 2005, s. 10.)

Elämäkerran [P56] (2007, s. 14) alkupuolella päiväkotohenkilökunta ilmoittaa, että kirjoittajan Miro-pojan on parasta siirtyä toiseen päiväkotiin, jossa on erityisryhmä autistisille lapsille. Koulun alettua hän joutuu luokkaan, jossa oppiminen ei toteudu. Tarinan vastustaja, opettaja, on aiemmin opettanut vaikeasti kehitysvammaisia ja yrittää soveltaa samoja metodeja autistisiin lapsiin. ([P56], 2007, s. 99.) Kirjoittaja kuvaa, ettei opettaja opeta ensimmäisenä vuonna mitään ja vähät tehtävät, joita koulussa tehdään, ovat samoja kuin päiväkodissa 3–4-vuotiaana ([P56], 2007, s. 98–99). Opettaja antaa ymmärtää, ettei tiedä autistisista lapsista juuri mitään ([P56], 2007, s. 99), vaikka on kaupungin konsultoiva autismiopettaja (s. 100). Hän toteaa, että oppilaat oppivat, jos ovat oppiakseen. Kirjoittaja haluaa siirtää poikansa toiseen kouluun ja ottaa yhteyttä rehtoriin ja kouluvirastoon ([P56], 2007, s. 99), mutta ei saa kouluvirastosta koskaan vastausta, kun kysyy opettajan pätevyystä. Lopulta Miro pääsee jonoon toiseen kouluun. ([P56], 2007, s. 100.) Hänen lukujärjestykseensä otetaan oikeita oppiaineita, kuten ensimmäisen luokan matematiikka ja äidinkieli, jotka kirjoittajan mukaan "tietysti olisi pitänyt aloittaa jo edellisenä lukuvuotena". "On aika erikoista, että joutuu tappelemaan tällaisista perusoikeuksista", hän toteaa. ([P56], 2007, s. 101.) Mirolla on ilmeisesti 11-vuotinen oppivelvollisuus ja mahdollisesti yksilöllistetty opetussuunnitelma. Ajatus, että ensimmäisen vuoden matematiikka olisi pitänyt aloittaa jo aiemmin, ei siis ole itsestäänselvyys. Mielekästä oppimisen kannalta se hyvinkin voisi olla, mutta ei opetuslainsäädännön määräämää. Päästyään toiseen kouluun Miro oppii kolmessa kuukaudessa lukemaan ja kirjoittamaan. Tämä on kirjoittajan mukaan hänelle yksi suurimmista hetkistä. "Mitkä ovat hänelle tulevatkaan avautumaan kirjojen myötä!" ([P56], 2007, s. 101.) Lopussa Miro lukee ääneen äitinsä kirjoittaman kirjan omistuskirjoituksen ([P56], 2007, s. 165–166).

Edellisissä teksteissä subjekteja ovat vanhemmat, mutta kuntoutussankaritarinassa subjekteina toimivat yleensä niin vanhemmat kuin opetusalan ammattilaiset. Subjektit ovat tyypillisesti henkilöitä, sillä opetusmateriaali ei muutu opetuksiksi ilman opettavia ihmisiä eikä se toisaalta velvoita toimijoita, vaikka se toki voi ohjata tehtävän suorittamista kuten

[K34]ssä (2001, s. 181) huomautetaan. [T22]n (1986, s. 72) ja [S49]n (2005, s. 12) mukaan autistilasta pitää opettaa oppimaan itse, kunnes hän siirtyy opetuksen vastaanottajasta subjektin paikalle. [K49]ssä (1990, s. 16) todetaan, että jopa normaali koulutie on mahdollinen, mutta se edellyttää terapian ja opetuksen aloittamista viimeistään 3-vuotiaana. "Autisti oppii todennäköisesti nopeasti ja jopa helposti, jos vaan opettaa oikein ja motivoi oikein (opetus tosin pitää alkaa ajoissa, pienenä lapsena)" ([U8], 2001, s. 9). Kirjoittajan mukaan esteenä on asenne, ettei autisti opi tai oppii vain toistamalla asia monta kertaa. Toinen este on ajatus, että hänet tulisi hyväksyä sellaisena kuin hän on. "[O]n todennäköistä, että joku muukin perheemme lisäksi hyväksyy (rakastaa) poikaamme helpommin kun hän näyttää, käyttäytyy ja PUHUU niin (tai lähes) kuin muutkin ihmiset." ([U8], 2001, s. 9.) [M81] kuvaa koritehtäviä kotona. Vanhemmat halusivat tietää, voiko heidän lapselleen opettaa asioita. Ilmaus implikoi, että vanhemmilla on ainakin joskus ollut käsitys, että joillekin lapsille ei voi opettaa asioita. Eliel on aloitettaessa viisivuotias. ([M81], 2010, s. 37.) Aluksi vanhemmat eivät ole tehtävän antajia, sillä toiminta on yleensä päiväkodin henkilökunnan sekä puhe- ja toimintaterapeutin suunnittelemaa ja myös isoveljen autismikirjoon perehtynyt opettaja auttaa ([M81], 2010, s. 38). Subjekteja, toiminnan toteuttajia, ovat teksteissä [U8] ja [M81] vanhemmat yhdessä ammattilaisten kanssa.

Opetus toteutetaan ryhmätyönä ([K52], 2009, s. 169; [U8], 2001, s. 9). Lapsen tullessa kouluikänsä hoito-, kuntoutus- ja opetussuunnitelma tehdään terveydenhuollon, sosiaalihuollon ja opetustoimen yhteistyönä ([A36], 1989, s. 33). Yhteistyö perheen ja muiden kuntoutukseen osallistuvien kanssa on kulmakiviä autistisen lapsen koulunkäynnissä ([K52], 2009, s. 222). Subjekti kuntoutussankaritarinassa on moniammatillinen työryhmä, jonka kanssa vanhemmat tekevät yhteistyötä ([A37], 1993, s. 15; [H18], 1993, s. 67; [J3], 1993a, s. 11; [K3], 1992, s. 43; [K34], 2001, s. 46; [K37], 2003c, s. 23; [K52], 2009, s. 169, 222; [S9], 2001, s. 26; [S46], 1996, s. 37; [S59], 2005, s. 25–26; [T4], 2007, s. 54; [T23], 1987a, s. 74, [T24], 1987b, s. 77; [U5], 1999, s. 300; [U6], 1999).

Moniammatillisen työryhmän jäsenistä olennaisia ovat erityisesti opettaja ja avustaja. Opettaja voi näyttää autistiselle oppilaalle, miten tehtävä tehdään ja hänen tulisi opettaa lasta tunnistamaan, milloin tällä on vaikeuksia jonkin tehtävän kanssa ([N2], 2003, s. 21). Vaikka asiaa ei juuri konkretisoida kirjoittamalla opettajasta henkilönä, teoksen [F1] (1987) *Kehitysvammainen autisti opetuksen näkökulmasta* subjekti on opettaja, jolla on tiedossaan ja käytössään autistioppilaaseen tehoavia opetusmetodeja. [K64]n (1999a, s. 10) ja [K66]n (2005a, s. 15) kirjoittajan mukaan on ongelmallista, että erityispedagoginen asiantuntemus saattaa puuttua sairaaloiden moniammatillisista tiimeistä. [V31] (1999c, s. 36) huomauttaa, että opiskelu on yhteistyötoimintaa, johon kuuluvat myös opettajan tiedot ja taidot ja [H55]

(2004, s. 22) mainitsee opettajan asiantuntemuksen eri oppiaineissa. Erityisopettajalla ei usein ole aineenopettajan asiantuntemusta, mutta aineenopettajien rooli aineistossani on olematon.

Ilman avustavaa henkilöä autististen ihmisten koulunkäynti, opiskelu ja tiedonsaanti eivät toteudu kuten pitäisi ([A37], 1993, s. 49). Henkilökohtaiseen työskentelyyn lapsen kanssa tarvitaan koko ajaksi kuntouttaja ([K34], 2001, s. 46), ainakin usein koulun alkuvaiheessa, mutta oppilas saattaa tarvita henkilökohtaisen avustajan kaikki kouluvuodet ([K52], 2009, s. 221). Avustajia pidetään etenkin alkupuolen teksteissä hyvin tärkeinä tai välttämättöminä ([A10], 1994, s. 88; [A21], 2004, s. 26; [A28], 1997, s. 5; [A36], 1989, s. 16; [A37], 1993, s. 35; [H19], 1995, s. 3; [K27], 1993, s. 8; [K29], 1996a, s. 180; [K34], 2001, s. 46; [K52], 2009, s. 222; [K113], 1993, s. 58; [M64], 1993a, s. 32; [S55], 1993, s. 34; [V16], 1992, s. 13; [W3], 2012, s. 5). Lapsi tarvitsee avustajan päiväkodissa, koulussa ja kotona ([S56], 1997, s. 41). Tekstin [K52] (2009, s. 246) kirjoittajien mukaan 2000-luvulla hyväksyttiin vahvasti autististen opiskelijoiden oikeus henkilökohtaiseen avustajaan toisella asteella, mutta he eivät esitele lukuja tai viittaa velvoittaviin dokumentteihin. Avustajat ovat yhdessä vanhempien kanssa kasvatuksellisen kuntoutuksen tärkeimpiä toteuttajia ([K52], 2009, s. 223). Koulun ylläpitäjän tulee huolehtia, että henkilökohtainen avustaja saadaan ([K52], 2009, s. 221). [K50]n (1999, s. 264) mukaan usein vaikuttaa siltä, että autistisen henkilön avustajan tarvetta vähätellään ja samalla aliarvioidaan tämän kykyä oppia ja selvittää tulevaisuudessa mahdollisimman itsenäisesti. Henkilökohtaisen avustajan tehtävä on paradoksaalinen: päämäärä on oppijan itsenäistyminen ([K34], 2001, s. 165; [K50], 1999, s. 264).

Kuntoutussankaritarinassa subjektikin tarvitsee apua opetukseen, vaikka hän olisi (erityis)opettaja ([K38], 2005, s. 6; [N2], 2003, s. 43). Koska avustajat, vanhemmat ja opettaja ovat toistensa tuen kohteita mutta myös yhteistyökumppaneita ([K28], 1994, s. 84), moniammatillisen työryhmän jäsenet ja perhe toimivat samanaikaisesti subjekteina ja apureina toisilleen. Vanhemmille annetaan kuntoutussankaritarinassa suuri rooli ([K3], 1992, s. 43; [M24], 2012, s. 20–21; [T29], 2000, s. 257). [S58]n (2008) otsikossa vanhemmat ovat opettajan aisapari. Sekä vanhemmilla että ammattilaisilla on asiantuntemusta ([D2], 1997, s. 90; [H38], 2000, s. 7), joten yhteistyön myötä lisääntyy sekä vanhempien että työntekijöiden tieto kuntoutuksesta. Opettaja ja vanhemmat voivat vastavuoroisesti esitellä toisilleen, miten tehtäviä koulun ja kodin opetustuokioissa tehdään ([K28], 1994, s. 82; [K104], 1998, s. 56). Vanhempien keskeisyys on peräisin TEACCH-opetusohjelmasta, jossa vanhemmat yhteistyökumppaneina on yksi työn lähtökohdista ([K28], 1994, s. 32) ja Lovaasin opetusohjelmasta, jossa kaikki lapsen kanssa tekemisissä olevat toimivat opettajina ([H17], 1992, s. 28; [K28], 1994, s. 34; [N7], 1998, s. 32). Perheperustaisuus kuului myös suomalaiseen Akiva-projektiin ([T30], 2009, s. 286, 288). *Autismi*-lehdessä esitellyssä pro gradussa vanhemmat kuitenkin

kokivat, etteivät he halunneet olla aktiivisia siinä, miten erityisopetus tulisi koulussa järjestää ([H3], 2009, s. 23).

Elämäkertoissa vanhemmat esitetään hyvin usein sivistyksen tarjoajina, joiden avulla lapsista tulee sankaritarinoiden subjekteja. Myös *Autismi*-lehdessä yhden kirjoittajan tekstit sisältävät samantapaisen kulttuurikotidiskurssin kuin useampi vanhempien elämäkertoista. Esimerkkinä avustajapalveluiden käytöstä [S25]ssä (2012a, s. 44) ovat kulttuuritapahtumat. Muissa artikkeleissaan sama kirjoittaja mainitsee museovierailut ([S24], 2011b, s. 26; [S27], 2012c, s. 14) ja kirjaston ([S27], 2012c, s. 14). Itse hän kertoo harrastavansa esimerkiksi kirjoittamista ja kieliopintoja ja käyvänsä kirjallisuuspiirissä ([S27], 2012c, s. 15). Perheen asuessa ulkomailla kodissa puhuttiin päivittäin niin venäjää, suomea kuin englantia ja lasten leikkikaverit puhuivat myös muita kieliä. Tytär toisti oppimiaan venäjänkielisiä sanoja. ([S23], 2011a, s. 40.)

Monissa teksteissä subjektia, apuria ja tehtävän antajaa on vaikea erottaa toisistaan, sillä moniammatillinen työryhmä ja vanhemmat vastaavat asioista yhdessä ja ensin mainittu on subjektina laaja ja epämääräinen verkosto, johon koulun tai päiväkodin henkilökunnasta mukaan kuuluviksi voidaan opettajan ja luokka-avustajan lisäksi laskea oppilashuoltoryhmä ([K34], 2001, s. 62) ja integraatiotuntien opettajat (s. 178) ja sen ulkopuolelta monia muitakin jäseniä. Moniammatillisen työryhmän kokoonpano vaihtelee eri teksteissä, mutta mukana voivat olla esimerkiksi kuntoutusohjaaja ([K52], 2009, s. 31, 237; [O3], 2000a, s. 10), psykologi, sosiaalityöntekijä (K3], 1992, s. 43; [S59], 2005, s. 25–26), lääkäri ([K3], 1992, s. 43; [S59], 2005, s. 25–26) sekä toiminta- ([K38], 2005, s. 6; [S59], 2005, s. 25–26), puhe- ([K3], 1992, s. 43; [L46], 2014a, s. 27) ja fysioterapeutti ([O3], 2000a, s. 10; [S59], 2005, s. 25–26).

Puheterapian liittäminen koulutuntiin ([H13], 2001a, s. 172) ja koulupäivään ([K34], 2001, s. 178) mainitaan teksteissä. Terapeutin kanssa voidaan miettiä, mitkä asiat siirretään luokkaan harjoiteltaviksi ([K34], 2001, s. 63). [H16]n (2002, s. 27) mukaan kuntoutusvastuu on siirtynyt terapeuteilta koteihin, kouluihin ja päivätoimintoihin. Terapeuttien rooli on muuttunut konsultoivaksi. Kohdasta on vaikea tulkita, kuka on siirtynyt apurista tehtävän antajaksi tai tehtävän antajasta apuriksi ja kuka tai mikä on subjekti. [K34]n (2001, s. 216) kuvauksessa äiti ja esimerkki-Aslakin iltapäivähoitaja seuraavat läksyjen tekemistä kotona. Tekstissä ei tuoda esiin, kuinka tavallista tällöin oli, että joku muu kuin oma perheenjäsen seurasi läksyjen tekemistä kotona eikä sitä, ovatko vanhemmat palkanneet ”iltapäivähoitajan” vai mikä taho sellaisen on myöntänyt. Ammattiroolien lisäksi subjektit voivat esiintyä yhteiskunnallisen instituution, kuten koulun tai päiväkodin ([K28], 1994, s. 41; [K52], 2009, s. 220) muodossa.

Tavoitteena akateemisten taitojen alkeet

”Esteettömyydestä voidaan puhua silloin, kun kaikki kansalaiset voivat sujuvasti osallistua työntekoon, opiskeluun, harrastuksiin ja kulttuuriin” ([M53], 2013b, s.

37). [V41]n (2012, s. 19) mukaan koulutuksen tulee antaa riittävät valmiudet yhteiskunnassa toimimiseen, mutta kirjoittaja ei mainitse, katsooko hän yhteiskunnassa toimimiseen kuuluvaksi tai sen edellytykseksi yleisopetuksen opetussuunnitelman sisältöihin kuuluvan yleissivistyksen tai opiskelun toisella asteella. [A6]n (2012, s. 18) mukaan tarkoituksenmukainen vammaispolitiikka turvaa vammaiselle yksilölle mahdollisuuksia osallistua esimerkiksi koulutukseen. Jostain syystä kirjoittaja käyttää sanaa ”mahdollisuuksia”, ei ”mahdollisuuden”, joista jälkimmäinen viittaisi yhdenvertaisten mahdollisuuksien takaamiseen, ei vain satunnaisten tarjoamiseen. Koulutuksen merkitystä painotetaan muissakin teksteissä ([L32], 2008a, s. 50; [N23], 2013a, s. 10; [O5], 2011, s. 29; [T12], 2011b, s. 53; [U9], 2001, s. 10). TUKEA-projektin tavoitteena oli tukea autististen ihmisten opiskelua ([K67], 2005b, s. 16–17). Kehitysvamma-alan asumisen neuvottelukunnan osallisuutta ja työllistymistä edistävän toiminnan laatuksien mukaan henkilö saa tukea päästäkseen tarpeitaan ja kiinnostustaan vastaaviin opintoihin ([K86], 2016, s. 21).

Teksteissä koulutus- tai oppimistavoitteet voidaan ilmaista kirjoittamalla yleisellä tasolla ilman tarkennuksia ja esimerkkejä oppimisesta ([K52], 2009, s. 193; [O7], 2015, s. 6; [P35], 2015b, s. 4; [V41], 2012, s. 20), koulutuksesta tai opiskelusta ([K52], 2009, s. 212; [M54], 2013c, s. 42) tai konkreettisemmin esimerkiksi lukemisesta, joista viimeksi mainittua käsitelen myöhemmin tässä alaluvussa. ”Kaikki lapsen kanssa toimiminen, eläminen ja oleminen on siis opettamista”, [K104]ssä (1998, s. 60) kirjoitetaan, ”Jokainen hetki on oppimista”, [K31]ssä (1997a, s. 28). Opettamisen ja oppimisen merkitykset ovat näissä selvästi perin laajoja, ja koska niitä ei määritellä, tavoitteet jäävät hyvin yleisiksi ja epäselviksi. Oppiminen on sivistyksenkin verrattuna niin laaja käsite, ettei sanaa käytettäessä aina ole ensinkään selvää, mitä kaikkea tavoitteisiin kuuluu. Kehitystason yleinen nostaminen ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen ovat [T30]n (2009, s. 310) mukaan olennaisia tavoitteita.

Vaikka koulutuksen sisältöjä ei käsiteltäisi tekstissä yksityiskohtaisesti, epämääräisesti ilmaistuja tavoitteita tarkentaa se, määritelläänkö tekstissä, onko kyse perusopetuksen jälkeisestä koulutuksesta vai ei. Toisin kuin ensimmäisessä *Autismityöryhmän muistiossa* ([A36], 1989), uudemmassa muistiossa mainitaan jo ammatillinen koulutus ([A37], 1993, s. 28). Autististen ihmisten ammattikoulutus saatiin Suomessa alkuun Keskuspuiston ammattioppilaitoksessa Käpylän mallin pohjalta ([H21], 2000, s. 8). Opiskelu toisella asteella on tavoitteena kirjoituksissa [H16] (2002, s. 30), [H64] (2011, s. 4), [J6] (1999b, s. 304), [K58] (2002, s. 318), [L30] (1998, s. 44), [T30] (2009, s. 383) ja [W5] (2001, s. 38). [V32] (2000, esipuhe, ei sivunumeroa, s. 9, 15, 18, 32, 36) viittaa tarinan jatkoon mainitsemalla toistuvasti jatko-opinnot mutta ei tilastotietoja siitä, kuinka moni autismikirjon oppilaista todella opiskeli

perusopetuksen jälkeen. Ammatillista ja jatkokoulutusta on kehitettävä niin, että autistinen henkilö voi jatkaa opintojaan aikuisiässäkin. Niille, jotka eivät ole saaneet asianmukaista kuntoutusta ja koulutusta, on taattava mahdollisuus kuntouttavaan koulutukseen aikuisiässä, toinen kirjoittaja esittää kahdessa tekstissään ([A18], 2002a, s. 6; [A22], 2005, s. 27.) [M74]n (2013, s. 37) siteeraaman Rita Jordanin esityksen ja [S25]n (2012a, s. 45) mukaan aikuisuuden mahdollisuuksiin pitäisi kuulua opiskelu. *Autismi*-lehden perusopetuksen jälkeistä koulutusta kuvaavista teksteistä monet ovat oppilaitosesittelyjä. Esillä on toisen ja kolmannen asteen koulutusta työhön ja itsenäiseen elämään valmentavasta koulutuksesta yliopisto-opiskeluun. [P50] (2000, s. 35) tuo esiin mahdollisuuden korottaa peruskoulun arvosanoja kansanopistossa ja seurakuntaopistossa, [M19] (2005, s. 45) väli vuoden kansalaisopistossa ja [H60] (2000) kansanopiston niille, joille ”lukio ei ole oikea paikka” (s. 27, 28). [S28] (2013, s. 56) puolestaan mainitsee elinikäisen oppimisen ja erityisopettajien tarpeen päivätoimintakeskuksissa. Vaikka sen paremmin elinikäisen oppimisen kuin erityisopettajankaan mainitseminen ei kaikissa teksteissä merkitse tiedollisia tavoitteita, kyseinen kirjoittaja korostaa niitä muissa teksteissään. Mitä ilmeisimmin tavoite on tiedollinenkin oppiminen myös päivätoiminnassa.

Joissakin teksteissä akateemiset taidot mainitaan erikseen ([K36], 2003b, s. 6) tai kirjoittamalla esimerkiksi tiedon hankinnasta ([H13], 2001a, s. 147), sivistyksestä ([M28], 2016, s. 14) tai yksilöimällä lukemisesta, kirjoittamisesta ([N16], 2008, s. 28, 29), englannista, ruotsista ja matematiikasta (s. 26). Yleensä käytännön esimerkit kuitenkin rajoittuvat taitoihin, joita voisi kutsua esiakateemiseksi, tai korkeintaan alkuopetuksen sisältöihin. Kutsun esiakateemiseksi taidoiksi helppoja käsitteitä, yhdistämistä, lajittelua, värejä ja muotoja. Yksi syy tavoitteiden jäämiselle alkeelliselle tasolle voi olla oletus luonnollisesta järjestyksestä, jossa asiat tulisi oppia, ja tietyistä taidoista, esimerkiksi matkimisesta ([K104], 1998, s. 56) tai katsekontaktista ([T30], 2009, s. 375) muun oppimisen perustana. [H23]n (2000, s. 13) mukaan Lovaasin ohjelmassa opetellaan ensin perusasiat, kuten katsominen opettajaan, ja vasta tämän jälkeen tavoitteina ovat käsitteet ja esikoulun ja koulun taidot. [H23] ei ota kantaa siihen, onko katsekontakti välttämätön asioiden oppimiseksi. Prizant ei pidä täydellistä tarkkaavaisuutta oppimisen ehtona, vaikka useissa menetelmissä esimerkiksi katsekontaktia vaaditaan, [K71] (2002, s. 14) kertoo. Autismista on kirjoitettu pulmien näkökulmasta, kuten mitä normaalia (katsekontakti, sosiaalinen vuorovaikutus) autististen ihmisten käyttäytymisestä puuttuu (Vellonen, 2007, s. 157). Velloksen (2007, s. 151, 152) tutkimuksen perusteella jaettu tarkkaavaisuus voi syntyä välineen kautta ilman katsekontaktia. On mahdollista, että autistiset lapset kykenevät tehokkaasti kiinnittämään huomiota tehtävään ilman katsekontaktia (Mirenda et al., 1983, s. 407).

Suuri osa esiakateemisten taitojen kuvauksista on yleisiä eikä niissä oteta kantaa oppijan ikään tai niissä kirjoitetaan yleensä lapsista ([H13], 2001a, 122, 155, 163; [H15], 2001c; [K103], 1998, s. 247; [S46], 1996, s. 40), osassa tilanne on sijoitettu kouluun ([K28], 1994, s. 62–63, 75) ja osa kuvattavista on päiväkotikäisiä ([P75], 1999, s. 190, 195) tai esimerkit ovat alle kouluikäisten kuntoutusta kuvaavasta kirjasta ([A40], 2008, s. 57) tai samanikäisille suunnatusta kuntoutusohjelmasta ([T30], 2009, s. 374). Autismia käsittelevissä teksteissä usein vältetään kuvaamasta, mitä tiedollisia taitoja normaalisti kehittynyt lapsi tiettyssä iässä hallitsisi, ja väheksytään samalla opettamisen merkitystä. Puheterapeuttien kirjoittamassa teoksessa [H15] (2001c) *Jaettu ilo: autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen* tavoitteet tulevat ilmi jo nimestä, mutta toisin kuin monissa muissa teoksissa, esiakateemisten ja akateemisten taitojen opetuksen kuvaus on runsasta, jopa runsaampaa kuin kasvatustieteilijöiden kirjoittamissa teksteissä.

Usein esiakateemiset taidot liitetään teksteissä kuvatuissa harjoituksissa toisiinsa. Sanaston kartuttamista harjoitellaan esimerkiksi lajittelemalla muotoja ja värejä ([H13], 2001a, s. 153; [K28], 1994, s. 62–63). Opeteltavat käsitteet voivat olla ominaisuuksia, kuten painava - kevyt tai lämpötila ([H13], 2001a, s. 149), suuntaa ilmaisevia ([T30], 2009, s. 377), yläkäsitteitä ([A40], 2008, s. 57; [H13], 2001a, s. 148, 154; [K28], 1994, s. 62–63), kuvata vastakohtien tapaan asioiden välisiä suhteita ([H13], 2001a, s. 155; [K28], 1994, s. 63), syy-seuraussuhteita tai järjestystä ([H13], 2001a, s. 156). Myös [T10]n (2001, s. 17) kirjoittaja, joka on puheterapeutti kuten *Jaetun ilon* tekijät, mainitsee käsitteiden opettelun, sanavaraston kartuttamisen, luokittelun ja suhderekäsitteet.

Autistista lasta autetaan etenemään ikonisesta konkretiasta symbolisuuden tasolle ([H13], 2001a, s. 134). Symbolisuuden ymmärtämistä vahvistetaan viittaamalla kuvalla, sanalla tai viittomalla toistuvasti samaan asiaan ([H13], 2001a, s. 122). Kun lapsi on oppinut nimeämään esineitä, siirrytään abstraktien käsitteiden (väri, muoto, paikka jne.) harjoitteluun. Abstraktien käsitteiden avulla lapsi oppii sanojen välisiä suhteita ja kommunikoimaan tarkoituksenmukaisesti. ([S46], 1996, s. 40.) *Jaetussa ilossa* on käytännön esimerkkejä laatusanojen ja kuvailun opettelusta. Puheterapeutti kuvailee esimerkiksi ”Se on eläin. Se osaa lentää. Se on kotieläin.” ([H13], 2001a, s. 155.) Vaikka sitä ei kohdassa painoteta, samalla oppii myös tietoa eläimistä. Tarinoiden lukeminen ja niistä keskusteleminen mainitaan myös ([H13], 2001a, s. 156). [S8]ssa (1997, s. 188) kirjoitetut sanat ovat kielellisen kuntoutuksen osa. Perinteisten akateemisten taitojen käyttöön rohkaisee toteamus, että kuvakommunikaatio on rajallinen merkkijärjestelmä toisin kuin esimerkiksi kirjoitus ([A37], 1993, s. 46).

Teoksen *Koritehtävät 3: akateemiset taidot* kirjoittajat toteavat, että akateemisia taitoja opiskelevat myös kaikki ne oppilaat, joilla on autismi ([H55], 2004, s. 9). Kirjoittajien mukaan akateemisten oppiaineiden arvon

ymmärtäminen autistisen oppijan kehittämisessä on tärkeää ([H55], 2004, s. 22). Akateemisten taitojen käsittely aineistossani rajautuu kuitenkin käytännössä lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan alkeisiin. Lukeminen ja kirjoittaminen mainitaan akateemisista taidoista useimmin, *Jaetussa ilossa* ([H13], 2001a, s. 123, 168, 169) ja *Autismin kommunikaatio-ongelmassa* ([K28], 1994, s. 49, 62, 63, 70, 76) toistuvasti. Lukemaan ja kirjoittamaan opettelua jo päiväkodissa kuvataan joissakin teksteissä ([K19], 1997, s. 48; [M16], 2001, s. 25). Omat nimet ja viikonpäivät alkavat kaksivuotiaistakin näyttää tutuilta, [K19]ssä (1997, s. 48) kirjoitetaan.

Kirjassa *Autismin kommunikaatio-ongelma* kuvattuun toimintatutkimukseen osallistui yhdeksän 6–16-vuotiasta ([K28], 1994, s. 66), joista monella tavoitteena oli kirjainten tunnistaminen (s. 63). Lähtötavoitteet saattoivat vaihdella eri oppilaiden kohdalla, mutta joukossa oli esimerkiksi lukemisen opettelu ([K28], 1994, s. 49) ja oman nimen kirjoittaminen (s. 62). Maininnat kynätehtävistä ([K103], 1999, s. 249) ja siitä, että 11-vuotias EHA-luokalla opiskeleva Suvi edistyi suuresti kynän käytössä ([K28], 1994, s. 75), eivät välttämättä viittaa kirjoittamiseen, mutta hienomotoriikan harjoittelu on tärkeää myös kirjoittamisen kannalta ([K104], 1998, s. 57; [T30], 2009, s. 375). Vaikka vaatimustaso akateemisissa taidoissa on *Autismin kommunikaatio-ongelmassa* matala, esimerkkejä niiden perusvalmiuksien harjoittelusta on runsaasti. Noin 14-vuotiaan ([K28], 1994, s. 66) Tuijan opetusohjelmassa on tavujen lukemista ja lyhyiden sanojen kirjoittamista (s. 78) ja nuorin 6-vuotias (s. 66) osallistuja Markus omaksuu koko ajan luku- ja kirjoitustaidon valmiuksia (s. 70). Useimpien kohdalla lukutaidon tavoittelu tapahtuu kokonaisten sanahahmojen kautta ja kirjoittaminen lyhyitä sanoja tavuttaen ([K28], 1994, s. 63). Lukemisen opetteluun liittyy teksteissä myös kirjainten ääntäminen ([K34], 2001, s. 184; [K54], 2009, s. 444), kirjoitettujen sanojen yhdistäminen esineisiin ([M71], 2007, s. 33) ja sanojen kirjoittaminen muistista ([K54], 2009, s. 444).

[S19]ssä (1998) äiti kuvaa yksityiskohtaisesti lukemaan opettelua Rett-tyttärensä kanssa ja palaa lukemiseen myöhemminkin ([S22], 2005, s. 13; [S23], 2011a, s. 41). Hän mainitsee australialaisen Rett-naisen, Kim Johnsonin, joka oppi lukemaan ilman opetusta ([S19], 1998, s. 16, 17). Myös toisen kirjoittajan Rett-tytären akateemisten taitojen opettelua seurataan monen vuoden ajan *Autismi*-lehdessä. Vanhempien hänelle 3-vuotiaana kehittämässä harjoitusohjelmassa on sanahahmojen tunnistamista ([A16], 1997, s. 36). Alli on 4-vuotiaana tutustunut karttoihin ja muistaa monet paikat maailmankartalta ([A17], 1998, s. 23). Hän on kiinnostunut kirjojen lukemisesta. Kodin seinillä on piktogrammeja tekstin kanssa ja muita kommunikaation tarkoitettuja kuva- ja sanakortteja. Alli oppii työskentelemään tietokoneella ja lukemaan sanahahmotusmenetelmällä, vaikka vanhemmat eivät tiedä, miten prosessi eteni. Hän ilmaisee halunsa opiskella jo ennen koulun aloittamista ja toisena opiskeluvuonna siirtyi pääosin yleisopetukseen. Neljännellä luokalla hän

opiskelee samoja aineita kuin muut lapset mutta pystyy käytännössä tekemään vähemmän tehtäviä kuin muut. A2-kieli ruotsi on aloitettu englannin rinnalle, vaikka Alli ei puhu. Hän teki ryhmätyön toisen oppilaan kanssa ja aiemmin esitelmän Jerusalemin historiasta. Kuvaamataidon tunneilla hän on muiden vaikeavammaisten lasten kanssa. ([A21], 2004, s. 26.) Erityisopetuksen tyypillinen ratkaisu – taito- ja taideaineiden opiskelu yleisopetuksen oppilaiden kanssa, joka mainitaan myös espanjalaista opetusta kuvattaessa ([K2], 1998, s. 17) – on artikkelissa käännetty päinvastaiseksi. Älykkyyttä artikkeli [A21] ei mainitse kertaakaan.

Toinen aineistossa esillä oleva perinteinen akateeminen taito on matematiikka. Kuvissa opetellaan numeroita ([H53], 1997, s. 42; [K104], 1998, s. 58; [M81], 2010, s. 38), teksteissä lukumääriä ([A40], 2008, s. 57; [M71], 2007, s. 33), pieniä järjestyslukuja ([K34], 2001, s. 204), yhteenlaskua pienillä numeroilla ([K54], 2009, s. 444; [K104], 1998, s. 23), kellon viisareiden seuraamista ([H13], 2001a, s. 134), päivämääriä ([K34], 2001, s. 204), viikonpäiviä ([K19], 1997, s. 48; [M16], 2001, s. 25) ja kuukausia ([M16], 2001, s. 25). Edelliset esimerkit ovat päiväkodista, päiväkotit-ikäistä kuvaavasta tekstistä, *Lastentarha*-lehdestä, alle kouluikäisten kuntoutusta käsittelevästä teoksesta ja Lovaasin kuntoutusohjelmasta, joka on suunniteltu pienille lapsille. Teoksessa *Autismin kommunikaatio-ongelma* esimerkit ovat samaa vaikeustasoa myös kouluikäisten kohdalla. Siinä kerrotaan, että monien oppilaiden kanssa opeteltiin laskemaan yhdestä kymmeneen tai pitemmälle ([K28], 1994, s. 63). Noin 14-vuotiaan (K29), 1994, s. 66) Tuijan opetusohjelmassa oli rahan tuntemista ja laskemista (s. 78). Esimerkkien helppo vaatimustaso voi liittyä siihen, että varhaiskuntoutusta korostetaan ja kuvataan eniten ja toisaalta siihen, että monet ovat jääneet ilman sitä. Kellon tunteminen, kalenterin käyttö ja aikataulujen lukeminen ovat tekstissä [N8] (2007, s. 43) kouluikäisten tavoitteina. Juuri varhaiskuntoutusta pitemmälle ei kuitenkaan edetä yhdessäkään aineistoni konkreettisesti esimerkissä. Se, että autistinen henkilö osaa esimerkiksi lukea, ei vielä kerro luetun ymmärtämisestä tai taidosta käyttä kirjoitettuja ohjeita ([K101], 1999, s. 105). Tekstissä [M24] (2012, s. 22) mainitaan kyllä luetun ymmärtäminen. Aineistoni tekstit, esimerkiksi [V34] (2001b), kuvaavat usein yleisopetuksen opetussuunnitelmaa kontekstissa, jossa sitä ei tyypillisesti noudateta, ehkä siksi, että kirjoittajat ovat koostaneet tekstinsä eri lähteistä. [V34] (2001b) esittää esimerkiksi esiopetuksen akateemisiin taitoihin liittyvät yleiset tavoitteet (s. 34–35) ja mainitsee HOJKSin (s. 36) mutta ei erittele yleisten ja yksilöllisten tavoitteiden suhdetta.

Lasten koulunkäyntiä kuvataan autismioppaissa usein ilman, että käsiteltäisiin opetuksen sisältöjä. Sen sijaan esitellään esimerkiksi lapsen sijoituspaikka, kommunikoinnin tapa ja struktuurin olemassaolo. Vaikka oppaissa korostetaan autismiin liittyvien erityispiirteiden huomioimista, niissä äärimmäisen harvoin kirjoitetaan konkreettisesti siitä, miten matematiikkaa tulisi

opettaa tai mitä asiakokonaisuuksia ympäristöopissa käsitellään. Yksi syy tähän voi olla juuri teoksissa suuresti korostettu yksilöllisyys, mutta esimerkiksi struktuurista on runsaasti esimerkkejä, vaikka se eroaa jokaisen lapsen kohdalla.

Teoksen *Koritehtävät 3: akateemiset taidot* kirjoittajat kertovat, että tulevaisuudessa ehkä tehdään *Koritehtävät 4*, jossa keskitytään niihin oppiaineisiin, joita *Koritehtävät 3*:ssa ei ole, siis fysiikkaan, kemiaan, vieraisiin kieliin ja historiaan ([H55], 2004, s. 5). Oppiaineista mukana *Koritehtävät 3*:ssa on kyllä englanti ([H55], 2004, s. 109–116), mutta siitä puuttuu mainittujen oppiaineiden lisäksi myös toinen kotimainen. Teosta *Koritehtävät 4* ei ole tähän mennessä julkaistu.

Toisinaan vieraat kielet ovat tekstissä esillä, vaikka opetusta koulussa ei konkreettisesti kuvata eikä tilastotietoja siitä, kuinka monet autistisista oppilaista todella opiskelivat kieliä. Mankkaan koululla on kansainvälisiä yhteyksiä, joihin myös oppilaita rohkaistaan ([H53], 1997, s. 44). Kansainväliset yhteydet kehittävät kielitaitoa ja yleissivistystä. Vieraita kieliä ja muita akateemisia taitoja käsitellään myös työn ja vapaa-ajan yhteydessä. Autismi- ja Aspergerliiton toimistoapulaisella on peruskoulussa luotuun perustaan pohjautuva englannin kielen taito ahkerassa käytössä puhelinvaihteessa tai kun on ulkomaalaisia vieraita, [A9]ssä (2011, s. 49) kerrotaan. Teksti kuitenkin kuvaa yksittäistapausta eikä autististen oppilaiden kielenopiskelua, sen puutteita tai hyviä käytäntöjä. [M43] (2011a, s. 30) kertoo Autismsäätiön matkasta Islantiin. Ennen matkaa käytiin läpi se, että Islannissa tulee toimeen englannin kielellä. Tekstissä ei mainita, oliko mukana osallistujia, jotka olisi koulussa vapautettu vieraiden kielten opiskelusta. Artikkelissa [M58] (2014, s. 15) kuvattu nuori on ollut kielikurssilla Melton Collegessa Yorkissa, mutta siinä ei selosteta, miten kurssille on mahdollista päästä. Useammassa elämäkerrassa tulee esille lapsen kaksikielisyys ([K23], 1991, s. 89; [L22], 1998, s. 41, 49; [P56], 2007, s. 47, 48). [S49]n (2005, s. 11) kirjoittajan mukaan hänen lapsensa kieli vaihtui 5-vuotiaana englannista suomeen.

Koritehtävissä voi olla koulutehtäviä, lajittelua, yhdistämistä, kynätehtäviä tai omien mielenkiinnon kohteiden mukaista tekemistä ([K52], 2009, s. 219). Koritehtävät yhdistetään tekstikohdassa niin kotiin, kouluun kuin päiväkotinkin. Vapaa-ajan toimintojen luetteloissa on monesti yhtenä esimerkkinä kirjastossa käyminen ([K52], 2009, s. 195; [K111], 2016, s. 19; [U9], 2001, s. 10). [H57] (2004a, s. 19) mainitsee kirjastokäynnit myös koulussa ja [K52] (2009, s. 203) ja [K97] (2005, s. 26) kirjaston sopivien työpaikkojen joukossa. Kirjojen tai lehtien selailu mainitaan aineistossa lukuisia kertoja ([K52], 2009, s. 30; [P13], 2011, s. 12; [P75], 1999, s. 194; [P78], 1992, s. 19; [S21], 2001b, s. 7; [S44], 2014, s. 27), samoin muu kiinnostuksen osoittaminen kirjoja kohtaan ([K104], 1998, s. 23; [T27], 1992b, s. 65) ja niiden lukeminen ([D1], 1993, s. 23; [K97], 2005, s. 26; [M58], 2014, s. 15; [M72], 2011, s. 75; [N11], 2016, s. 31; [R9], 2016e, s. 44–45; [S19], 1998, s. 16). Artikkelissa ”Autistisesti käyttäytyvien lasten

kuntoutus – strukturoitu opetus” päivästruktuurissa on kaksi kertaa kirjan kuva, myös illalla ([K29], 1996a, s. 179). Lehdenlukua voi pitää apurina tiedollisten tavoitteiden toteuttamisessa. [S27]n (2012c, s. 14) mukaan avustaja on verraton kirjojen ja lehtien lukija. Toinen Rett-lapsen vanhempi kertoo kuntoutusohjelmasta, jossa on satujen lukemista niin kotona kuin päiväkodissa ([A17], 1998, s. 23). Rinnekoti-Säätiön eläkeläiskerhossakin luetaan Peppi Pitkätossua ([K84], 2013, s. 23), selkoryhmässä selkokielistä kaunokirjallisuutta ja selkomukautuksia sekä Selkoutisia ([K11], 2009, s. 120–127). Asperger-tyttöjen kiinnostuksenkohteena on usein klassikko- tai fantasiakirjallisuus sekä runous ([K106], 2011, s. 42). *Autismi*-lehdessä on erilaisten ja eri-ikäisten autististen kirjoittajien kaunokirjallisia tuotteita (esim. [M42], 2010, s. 41; [P52], 2008, s. 17; lisää esimerkkejä tulevilla luvuilla, joiden aihe liittyy Aspergerin syndroomaan tai tuettuun kirjoittamiseen). [M42]n (2010, s. 41) kuvaama erityisammattioppilaitoksen opiskelija kirjoittaa ja tuntee kirjallisuuden historiaa.

Myös muita vapaa-ajan kulttuuriharrastuksia käsitellään. *Autismi*-lehdessä kerrotaan autismiystävällisestä elokuvanäytöksestä ([T1], 2016, s. 49–50). [L45] (2014, s. 27) ja [V9] (2016, s. 32–33) kirjoittavat aistisäätelyongelmien huomioimisesta museoissa ja muissa kulttuuripalveluissa. Tässä sivistys on tavoite, aistisäätelyn ongelmat ja niitä aiheuttavat käytännöt ja tilojen ominaisuudet vastustajia. Tietoa museoista on saatavilla kuvilla ja selkokielellä esitettyinä ([T20], 2013, s. 43). [L30]ssa (1998, s. 47) autististen oppilaiden opintokäynnit voivat suuntautua taidemuseoon. [D1]ssä (1993, s. 23) vapaa-aikaan kuuluvat museot ja näyttelyt. [D2]ssa (1997, s. 57) aikuiselämän vapaa-ajan harjoiteltavissa asioissa mukana ovat museoissa käyminen ohjaajan tuella, elokuvat, lukeminen ja taidenäyttelyt. Kirjoitus [G6] (2002, s. 5) on kuvitelma autismiyhteisön perustamisesta nykyisessä yhteiskunnassa elämisen sijaan. Unelmayhteisössä vanhemmat ovat töissä opettajina, päivähoitajina, erityisavustajina, kirjastonhoitajina, autonkuljettajina ja näytelmäkerhon vetäjinä. Näennäisestä anarkistisuudesta huolimatta kirjoitus on varsin konservatiivinen koulutuksen suhteen: perheen ”terveet” lapset ovat opiskelemassa muualla peruskoulun käytyään. ([G6], 2002, s. 5.) Vaikka tekstissä mainitaan kirjasto ja näytelmäkerho, koulutus ei ole tavoitteena. Tekstissä ei kirjoiteta autististen ihmisten toisen asteen opiskelusta vaan kuntoutuksesta.

Pyrkimys kehittää autistisesti käyttäytyvien ihmisten akateemisia taitoja ei ole uusi. Itard suunnitteli opettavansa metsästä löytyneelle Victorille myös lukemista. Kadulta Saksasta löydetty Kaspar Hauser oppi pian kirjoittamaan ja hänellä oli hyvä nimi- ja paikkamuisti. ([T33], 1999, s. 17.) Näistä historiallisista 1800-luvun esikuvista huolimatta kehitysvammaisille tai muuten riittävän poikkeaville autistisille ihmisille perustaidot ovat aineistoni teksteissä tarpeeksi tai niitäkään ei opeteta. Perusteluna voi olla, että yksittäisten tietojen ja taitojen

opettamisella ei ole suurta merkitystä niin laaja-alaisen kehityshäiriön kuin autismin kuntoutuksessa ([S8], 1997, s. 189).

Integraatioideologia autismiluokasta inkluusioon

Kuntoutussankaritarinassa integraatioideologia on autismiluokka tai normaaliksi kuntoutuminen, mutta näkemys lievenee ja muuttuu inkluusiomyönteiseksi ajan kuluessa. Etenkin tarkastelemani aikajakson alkuvaiheen teksteissä autismiluokat nähdään ainoana oikeana vaihtoehtona ja autismi hyvin vahvasti spesifinä ryhmänä, jota ei tulisi sekoittaa esimerkiksi kehitysvammaisuuteen ([A36], 1989, s. 1; [F1], 1987, s. 69) ja jolle tulisi lasten erityislaadun vuoksi olla omat opetusjärjestelyt ([A36], 1989, s. 17; [F1], 1987, s. 76; [H19], 1995, s. 3; [H52], 2004, s. 20; [K28], 1994, s. 21; [K113], 1993, s. 59; [L19], 1993, s. 41; [M67], 1996, s. 5; [V32], 2000, esipuhe) ja opetussuunnitelma ([A36], 1989, s. 17; [A37], 1993, s. 34; [K28], 1994, s. 21; [V26], 1987, s. 57, 58). Älykkyyttä näissä teksteissä ei painoteta toisin kuin myöhemmissä, joissa ero kehitysvammaisten ja ei-kehitysvammaisten välillä tehdään autismikirjon sisällä. Autististen lasten kohdalla perinteinen harjaantumisopetus ei tuottanut tulosta ([H54], 1998, s. 8) eivätkä he tulleet toimeen kehitysvammaisten ryhmissä ([H16], 2002, s. 26). Päiväkodissa ja koulussa tarkoituksenmukaisimpana pidettiin pienryhmää, jossa on useampia autistisia lapsia ([A37], 1993, s. 15), koska tilojen ja toiminnan suunnittelussa voitiin huomioida erityistarpeet ([K113], 1993, s. 59). ”[A]jan mittaan toivottavasti päästään autististen lasten omiin opetusryhmiin”, [K113]ssa (1993, s. 59) todetaan. Muissa maissa suhtauduttiin kriittisesti autististen lasten integrointiin tavalliseen lapsiryhmään ([K113], 1993, s. 59) ja pyrittiin muodostamaan autististen lasten omia opetusryhmiä ([A37], 1993, s. 16). [T25] (1989, s. 152) kuvaakin Bartekin ja Rutterin vuonna 1973 tekemän tutkimuksen, jossa lukemisen tarkkuus, luetun ymmärtäminen ja aritmeettiset taidot edistyivät parhaiten juuri autististen lasten koulussa, jossa kiinnitettiin huomiota ympäristön ja opetuksen suunnitteluun. Teksteissä esitetyt ajatukset eivät toki ole täysin yhtenäisiä. Jo ensimmäisessä *Autismityöryhmän muistiossa* ([A36], 1989, s. 14) vanhemmat kuvaavat lapsensa kouluintegraation hyvin myönteiseksi asiaksi.

Autistisille oppilaille alettiin muodostaa omia opetusryhmiä 1990-luvun alussa ([K52], 2009, s. 245; [L25], 2001b, s. 8). Ensimmäinen autismiluokka perustettiin Suomeen 1992 ([L30], 1998, s. 43). Niitä oli [K95]n (1996b, s. 42) mukaan kirjoittamisaikana kymmenen. Vuonna 1996 Espoossa autismiopetus erotettiin harjaantumisopetuksesta ja otettiin käyttöön autismiopetuksen opetussuunnitelma ([H54], 1998, s. 8). [S26]n kirjoittaja kertoo tyttärensä koulutien alkaneen autismiluokassa 18 vuotta aiemmin. Hän itse oli tyytyväinen, koska Rett-oppilaille tarjottiin kirjoittamisajankohtanakin yleensä vain vaikeimmin vammaisten opetusta huomioimatta oppilasta yksilönä. Silloin autismiopetus oli uusinta uutta ja Espoossa oli parhaimmillaan kolme oppilasta

kolmen aikuisen ohjauksessa ja resurssit paremmat kuin muissa erityisluokissa, kirjoittaja mainitsee. ([S26], 2012b, s. 30.) Hän kuvaa anarkistisesti utopiaa menneisyydessä (ks. White, 1973/2014, s. 24). TEACCH-ohjelmiin perustuvia erityisryhmiä perustettiin myös espoolaisiin päiväkoteihin 1990-luvun puolivälissä ([H53], 1997, s. 42). Peruskoulun jälkeistä opetusta autistisille nuorille oli vuonna 2000 tarjolla muutamilla paikkakunnilla ([T40], 2000, s. 11).

Autismiluokkien vaihtoehto varhaisissa teksteissä on kuntoutus, joka mahdollistaa siirtymisen normaaliin luokkayhteisöön ja opetusohjelmaan ([T27], 1992b, s. 1–2). Tavoitteena on normaalius, joka johtaa normaalille luokalle, ja tämä puolestaan normaaliin suoriutumiseen akateemisissa taidoissa. Vaikka sama kirjoittaja kahdeksan vuotta myöhemmin ajalle tyypilliseen tapaan mainitsee integraation ja inklusion ([T29], 2000, s. 263), inklusiivinen malli, jossa oppiminen ja osallisuus pyrittäisiin takaamaan järjestelyillä, ei kirjassa esiinny. [T30]n (2009, s. 342) määritelmän mukaan integraatio ja inklusio on kaikkien lasten opettamista normaalissa kouluopetuksessa. Huolellisesti suunniteltu inklusio tarjoaa erinomaiset puitteet autististen henkilöiden oppimismahdollisuuksien maksimoimiseksi ([T30], 2009, s. 338). [T30]n (2009, s. 343) mukaan tutkimusten perusteella normaali kouluympäristö tukee autistisesti käyttäytyvien lasten oppimista ja heillä on paremmat mahdollisuudet edetä kehityksellisesti kuin eriytetyssä opetuksessa kunhan lapsilla on ennen normaaliin koululuokkaan siirtymistä valmiuksia ottaa vastaan opetusta. Retoriikasta ([T30], 2009, s. 337, 343) selviää joitakin ennako-oletuksia: lapsilla tulee olla kykyä täyttää tietyt odotukset, mutta pystyvyyden todistusvelvollisuus on vammaisella oppilaalla, ei koululla. Koulun kykenemistä inklusiivisiin järjestelyihin ei pohdita. Opettamisen sijaan kirjoitetaan ”valmiuksista” ([T30], 2009, s. 343). Yksilön valmiuksiin, taitoihin, vaikuttavat tietenkin ennen kouluikää saatu systemaattinen kuntoutus ja opetus, mutta yhteiskunta ei tarjonnut niitä.

Käsitys autismiryhmien tehokkaasta vaikutuksesta lievenee, kun 1990-luvun alkupuolella syntynyt inklusioideologia alkaa vähitellen vaikuttaa teksteihin, mutta aluksi integraatioonkin suhtaudutaan varauksella. ”Nykyään on muotia puhua integroinnista, mutta autistien kohdalla saadaan tuloksia vain yksilöllisellä erityisopetuksella. Tähän tarvitaan erikoisosaamista. Integrointi tapahtuu vähitellen.” ([M66], 1993c, s. 4.) Avustaja on edellytys integroinnin onnistumiseksi ([A36], 1989, s. 35; [A37], 1993, s. 31; [K58], 2002, s. 318). [K52]n (2009) mukaan ihanteena voidaan pitää inklusiota (s. 223), mutta autismin kirjon oppilaan inklusio ja integroituminen omaan lähikouluun edellyttää varhaiskuntoutusta, avustajaa, tietoa autismista, opettajan kouluttautumista ja yhteistyötiimiä (s. 223–224). Edeltävästä tekstistä voi kuitenkin päätellä, ettei siirtymistä yleisopetuksen ryhmään kaikkien kohdalla katsota mahdolliseksi, sillä pieni erityisryhmä saattaisi tukea paremmin lapsen oppimista ([K52], 2009, s. 223). Lisäksi pienessä erityisluokassa seurannan ja

palautteen määrä on varmasti suurempaa kuin isossa yleisopetuksen luokassa ([K34], 2001, s. 215) ja luokkavalinnasta riippuu paljolti opetuksen strukturoinnin mahdollisuus (s. 62). [K55] (2001, s. 20–21) vertaa kirjoitusajankohdan diagnoosiluokitusta 1960-luvun oirelistaan ja esittää tilanteen selkiytyneen, koska on kyetty erottamaan erillisiä ryhmiä, mikä mahdollistaa muun muassa spesifin erityisopetuksen. Toisen kyseisen tekstin kirjoittajan samana vuonna ilmestyneessä teoksessa *Struktuurua opetukseen* on kuitenkin päinvastainen ajatus. Siinä korostetaan, ettei eri diagnoosiryhmien esittely omina lukuinaan merkitse sitä, että tiettyyn diagnoosiryhmään kuuluvia oppilaita tulisi opettaa omina erillisryhminään ([K34], 2001, s. 253).

Inklusioideologia näkyy ennen ja jälkeen vuosituhannen vaihdetta kirjoitetuissa teksteissä ([A18], 2002a, s. 6; [I6], 1999c, s. 324; [K95], 1996b, s. 43–44; [N2], 2003, s. 43; [N18], 2011a, s. 62; [S52], 2004, s. 8–9; [T29], 2000, s. 263). Inklusio mainitaan yhtenä Akivan peruseriaatteena kirjassa *Autismin kirjo ja kuntoutus* ([K52], 2009, s. 214) mutta ei vielä sen jokseenkin samansisältöisessä edeltäjässä *Autismikuntoutus* ([K51], 2000, s. 180), vaikka jo siinä luetaan inklusion kehittämisen keinoja: tieto, asenteet, varhaiskuntoutus, lisäkoulutus opettajalle, strukturoitu opetus, yhteistyötiimi ja visuaalinen kommunikointi. Inklusio määritellään autistisen oppilaan integroitumiseksi omaan lähikouluunsa. ([K51], 2000, s. 179.) [H12]ssa (2001, s. 89) kaiken kuntoutus- ja opetustoiminnan tarkoitus on mahdollistaa kaikille ihmisille inklusion perusoikeus, täydellinen kuuluminen ja osallistuminen yhteiskuntaelämään riippumatta siitä, ovatko he terveitä vai vammaisia. Kommentti ei käytännössä ota kantaa siihen, millaista lainsäädännön ja opetuskäytäntöjen muutosta tarvitaan asian toteuttamiseksi. Toisin kuin muissa teksteissä [L49]ssä (2003, s. 7) kuvatussa Mansikka-ahon koulussa inklusio liitetään opetuksen sisältöön, yleisopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden noudattamiseen, joka on lähtökohta, ei poikkeus. McLeskeyn ja Waldronin (2000, s.73) mukaan akateemiset taidot ovat luultavasti inklusion suurin haaste opettajalle. Silti niitä käsitellään haasteista luultavasti vähiten.

[S57]n (1998) haastateltavan mukaan ”Erityisopetushan ei merkitse nykyään sitä, että lapsi siirretään pois ryhmästä” (s. 45). Nykykäsityksen mukaan autistien luokat tulisi sijoittaa normaaliluokkien yhteyteen ja integroitumismahdollisuuden tulisi olla mukana alusta alkaen, [K95] (1996b, s. 43–44) kuvaa. Nykyisten koululakien lähtökohtana on vammaisten ja erityislasten mahdollisimman pitkälle viety integraatio tai inklusio yleisopetukseen, [A20]n kirjoittaja toteaa. *Autismi*-lehdessä julkaistussa kirjallisessa kysymyksessään eduskunnan puhemiehelle hän on kiinnostunut siitä, miten integraatio huomioidaan opettajien koulutuksessa. ([A20], 2002c, s. 48.) [K55]n (2001, s. 22) mukaan Asperger-oppilaan opetus tapahtuu, jos suinkin mahdollista, yleisopetuksessa, jonne on tarjottava tarvittava tuki. Vuonna 2015 erityiskoulut alkoivat [L42]n (2015, s. 18) mukaan olla historiaa

Suomessa. [V11] (2012, s. 27) pyytää jakamaan positiivisia kokemuksia inklusiosta.

Se, että erityisopetusta alettiin antaa myös tavallisissa koululuokissa, asetti opettajille uusia vaatimuksia ([N2], 2003, s. 43). Jotta autistiset ja Asperger-oppilaat voivat osallistua yleisopetuksen ryhmiin niin halutessaan, tarvitaan ensimmäiseksi opettaja, joka on valmis ottamaan oppilaan omaan luokkaansa, sillä pakkoyhteistyö on tuomittu epäonnistumaan ja ilman intensiivistä tukea on vaikea löytää halukkaita, [W5] (2001, s. 38) kuvaa. [S26]n (2012b, s. 30) kirjoittaja sai Rett-tyttärensä integroitua joillekin yleisopetuksen tunneille, kun puhui opettajien kanssa ja löysi halukkaan. Tytär opiskeli yleisopetukseen integroituna maantietoa, biologiaa ja musiikkia ja kykeni kirjoittajan mukaan yllättävän hyvin osallistumaan hänelle sopivaksi mukautetun materiaalin avulla opetukseen ja suoritti jopa joitakin koetehtäviä. Integroinnissa ja inklusiossa subjekti tai vaihtoehtoisesti vastustaja on siis opettaja, mutta apuriksi tai tehtävän antajaksi tarvitaan konsultoiva erityisopettaja ([S26], 2012b, s. 30), joka voi antaa vinkkejä, miten tehtäviä voidaan muokata oppilaille sopiviksi ([N28], 2012, s. 24; [W5], 2001, s. 38).

Autismitieto tehtävän antajana

Formistisissa kategorioissa autismitieto on viisasten kivi, joka muuttaa asiat. Autismia koskeva tieto aivan yleisellä tasolla esitetään monissa teksteissä tehtävän antajaksi ([D2], 1997, s. 89; [G7], 2005, s. 4; [H64], 2011, s. 4; [I4], 1999a, s. 61; [K53], 2000, s. 12; [K95], 1996b, s. 42–43; [K96], 2000, s. 14; [K112], 1992, s. 16; [P3], 2011, s. 7; [R10], 2001, s. 37). Autismitieto tehtävän antajana vaikuttaa tavoitteisiin ja argumentteihin ja itse asiassa on tavoite ja formistinen argumentti. Kirjoittajien toistuvan toteamuksen mukaan on ymmärrettävä, mistä autismissa on kyse ([A36], 1989, s. 3; [D2], 1997, s. 20; [I4], 1999a, s. 61,71; [K50], 1999, s. 263; [K52], 2009, s. 39, 89; [L25], 2001b, s. 8). Tosiasiassa tiedetään hyvin vähän siitä, mistä autismissa on kysymys. [H7] (2011b, s. 6) määrittelee *Autismi*-lehden tärkeimmäksi tehtäväksi tiedottamisen autismista. Artikkelissa [S53] (2008, s. 12) todetaan tiedon autismin kirjon opetusmenetelmistä ja oppimisesta lisääntyneen kymmenen vuoden aikana mutta sitä ei tarkenneta. Nyt on syytä hyödyntää kaikki käytössä oleva tieto, jonka avulla voidaan opettaa autistiset ihmiset oppimaan, [K56] (1999, s. 286) toteaa. [I4]n (1999a, s. 71) mukaan taito opettaa ja kuntouttaa kehittyä, kun tiedetään entistä tarkemmin, mistä autismissa on kyse ja miten se vaikuttaa yksilön kasvuun ja kehitykseen. Artikkelissa [P48] (2009) autismin tunnistaminen mahdollistaa sen, että opettaja saa työvälineitä autismin kirjon oppilaan kohtaamiseen (s. 22), ja koulumenestys antaa valmiuksia tulevaa elämää varten (s. 23). Yhtään työvälinettä kirjoittajat eivät kuitenkaan esittele.

Autismitietoa tarjoavia ja hyödyntäviä tehtävän antajia akateemisten taitojen oppimisessa ovat autismin huomioivat lainsäädäntö ja opetussuunnitelma,

autismiarvioinnit, kuntoutusohjelmat, tutkimustulokset ja opetus- ja kuntoutuskäytäntöjä määrittävät ammatillaiset ja vanhemmat. Aineistoni varhaisissa teksteissä tuodaan esiin lainsäädännön muutostarve ja opetussuunnitelman toivotaan turvaavan oikeanlaisen koulutuksen autisteille. Lainsäädännön tulisi tarjota oikeudet oikeanlaiseen opetukseen ([A36], 1989, s. 24; [M64], 1993a, s. 33; [M65], 1993b, s. 5). *Autismityöryhmän muistion* mukaan autisteille tulee taata nykyistä pitempi aika saada koulutusta ([A37], 1993, s. 30): ”Tasosta ja iästä huolimatta jokainen autisti tarvitsee jatkuvaa opetusta ja kuntoutusta pitkälle aikuisikään, ehkä läpi elämänsä” (s. 31). Tavoitteen toteutumisen voivat estää päättäjät, joille *Autismi*-lehdessä julkaistu Autismiyhdistyksen ”Vetoamus autististen lasten varhaiskuntoutuksen ja opetuksen puolesta” on suunnattu ([V16], 1992, s. 13). Autismiliitto julkaisi *Autismi*-lehdessä kuntien opetusviranomaisille lausunnon autististen lasten opetustarpeista ([A39], 1999, s. 4) ja teki Opetushallitukselle vetoamuksen autististen lasten opetussuunnitelman perusteiden julkistamisesta ([V17], 2000, s. 4). Aiemmat tekstit [P1] (1999, s. 14), [S57] (1998, s. 45) ja [V29] (1999a, s. 16) mainitsevat, että valtakunnallisella tasolla kehitteillä oli autismiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, ja tekstejä [K32] (2000a, s. 15) ja [A39] (1999, s. 4) kirjoitettaessa se oli valmiina Opetushallituksessa. Se ei kuitenkaan koskaan astunut voimaan eikä sitä otettu käyttöön ([T2], 2000, s. 13). Teoksessa [V32] (2000) ja saman kirjoittajan muissakin teksteissä ([V33], 2001a; [V34], 2001b; [V35], 2004) käsitellään paljon opetuslainsäädäntöä ja opetussuunnitelmia, mutta tekstit eivät ota kantaa niiden muutostarpeisiin. Uusimmat tekstit lähestyvät säädöksiä uudella tavalla ja painottavat eri asioita kuin aiemmin. Osallisuutta korostetaan ihmisoikeussopimuksissa ja lainsäädännössä, [H64] (2011, s. 4) huomauttaa ja mainitsee Salamancan julistuksen. [P42]n (2014b, s. 13) mukaan kirjoitushetkellä Euroopan komissio oli tekemässä esteettömyyssäädöstä, joka korosti universaalien eli kaikille sopivan suunnittelun tärkeyttä.

Vaikka autismiopetuksen opetussuunnitelman perusteita ei saatu, tehtävän antajina toimivia velvoittavia yhteiskunnallisia tekstejä aineistossa ovat opetuslainsäädäntö ja opetussuunnitelma ([A3], 2004, s. 4; [H55], 2004, s. 7, 17; [K28], 1994, s. 40–41; [N28], 2012, s. 23; [V32], 2000, s. 14; [V34], 2001b), jotka määrittelevät opetuksen perustavoitteet. Kokon ja kollegoiden (2013, s. 30, 32) kartoituksessa autismin kirjon oppilaita opettavat pitivät muita vaativan erityisen tuen oppilaita opettavia useammin perusopetuksen opetussuunnitelmaa tärkeänä HOJKSin laatimiseen vaikuttavana tekijänä, heti oppilaan tarvitseman tuen jälkeen. Potentiaalinen tehtävän antaja itse lainsäädännölle ja opetussuunnitelmalle on teksteissä [T33] (1999, s. 4) ja [N9] (2011, s. 15) yhteiskunnallinen keskustelu.

Autismitieto toimii tehtävän antajana myös yksilötasolla ([D2], 1997, s. 59, 86; [K34], 2001, s. 63). Yksilöllisillä autismitietoa tarjoavilla tehtävän antajilla

on hierarkia. HOJKS perustuu diagnoosiin ja arviointiin, jotka puolestaan perustuvat autismitietoon ([H20], 1999, s. 9; [L30], 1998, s. 45). Lääketiede on tehtävän antajana ratkaisevassa asemassa myös formistisissa kategorioissa, sillä autismitieto liittyy diagnoosiin. *Autismityöryhmän muistioiden* ([A36], 1989, s. 11; [A37], 1993, s. 39) ja tekstin [O1] (2001a, s.78) mukaan diagnoosi on olennainen kuntoutusohjelmaa laadittaessa. [K31] (1997a, s. 32) toteaa jopa, että diagnoosin tulee olla kuntoutussuunnitelma, [K50] (1999, s. 255) puolestaan, että diagnoosista tulee seurata kuntoutussuunnitelma. [V32]n (2000, s. 32) ja [K34]n (2001, s. 19) mukaan diagnostisen tiedon lisääntyminen on tuonut mahdollisuuksia pedagogiikan kehittämiseen. Diagnosoinnin kehittymisen ansiosta autistisen oppilaan opetus kyetään järjestämään tehokkaasti ja vaikuttavasti ([V32], 2000, s. 32). Teksti ei käsittele tehokkuuden mittaamista käytännössä, toisin sanoen sitä, onko asiaa tutkittu ja mikä on tehokkuuden kriteeri.

Autismiarvioinnit, kuten CARS (Childhood Autism Rating Scale) ja ABC (Autism Behavior Checklist), antavat [K104]n (1998, s. 30) mukaan arvokasta tietoa kuntoutuksen tehokkuudesta. Autismiarvioinnit kuitenkin mittaavat opetussuunnitelmien vaikutusta autistiseen käyttäytymiseen ([D2], 1997, s. 29) tai autismin astetta ([K113], 1993, s. 50; [N7], 1998, s. 31, 34–35; [R18], 2002, s. 43). Opetustavoitteita arvioidaan sen pohjalta, miten ne vaikuttavat autismiin, ei sen perusteella, mitä tiedollisia valmiuksia ne antavat. Toisinkin voi olla. Koska artikkeli [K101] käsittelee arviointia, tarkkaa opetusmenetelmien kuvausta siinä ei odota olevankaan, mutta se painottaa oppimista. Arvioinnin avulla huomion tulee siirtyä oppimisvaikeuksista kohti oppimista edistäviä ratkaisuja ([K101], 1999, s. 92). Arvioinnissa voidaan käyttää normitettuja testejä. Arvioida voidaan opetuksen tehoa ja sitä, millaisiin tehtäviin voidaan siirtyä. Arvioitavia asioita voivat oppimisen edellytyksien lisäksi olla oppimisprosessi, oppimisympäristöt, tukitoimet, tehtävät ja opetustavat. Myös eri tekijöiden vuorovaikutus on arvioitava. ([K101], 1999, s. 91.) [K101] ei kerro, miten opetuksen tehoa arvioidaan. Neuropsykologin yksityiskohtaiset testit antavat tietoa vahvoista alueista ja siitä, millä alueilla on ongelmia ([K64], 1999a, s. 12). Erityissaraanhoitossa tehdään testejä, jotka selvittävät muun muassa peruskäsitteiden, kuten väri-, lukumäärä-, aika-sijainti- ja yläkäsitteiden ja syy-seuraussuhteiden hallintaa ([O1], 2001a, s. 70–71). Monesta tietokoneohjelmasta voi olla apua, kun kartoitetaan lapsen sanavarastoa, käsitteitä ja puheen ymmärtämistä ([O2], 2001b, s. 115). [K101]n (1999, s. 99) mukaan arviointeja ja yhteenvetoja ei tulisi tehdä vain arvioinnin vuoksi tai vain sairaalan käyttöön. Taitojen arviointi on tärkeää, sillä ei ole tarkoituksenmukaista käyttää oppilaan aikaa vain ajankulukuksi ([H55], 2004, s. 17). Myös suorituksia koulussa on arvioitava. Opetuksesta tulee strukturoitua vasta sitten, kun sillä on selkeät tavoitteet, joihin pääsemistä voidaan arvioida sovitulla asteikolla ([K34], 2001, s. 201).

Osa arvioinneista liittyy aikuiselämään ja opintoihin perusopetuksen jälkeen. Palvelutarpeen arviointiin kehitetty KYKYRI-kysymystyökalu arvioi myös lukujen hahmottamiseen, rahankäyttöön sekä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä asioita ([K13], 2015, s. 14). IMBA ja MELBA ovat arviointimenetelmiä, joiden avulla esimerkiksi erityiskoulusta valmistuvan nuoren kohdalla voidaan pohtia vahvuuksia, kehitettäviä alueita ja mahdollista lisäkoulutusta ([K74], 2005c, s. 14). Aspergerin syndroomaa käsittelevässä artikkelissa [N1] yhtenä arvioinnin kohteena ja tavoitteena ovat opiskelun saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi tähtäävät toimet. Myös koulutaidot lukeminen, kirjoittaminen, matemaattiset perustaidot ja perustiedot yhteiskunnassa toimimisesta on arvioitava palvelusuunnitelmassa. ([N1], 2005, s. 30.) Vaikka tekstissä ei kuvata taitojen mittaamista, mukana on oppimisenäkökulma, sillä [N1]n (2005, s. 31) mukaan vaikeimmillaan kuntoutuksessa joudutaan lähtemään aivan perustaitojen oppimisesta.

Arviointien perusteella laaditaan HOJKS tai HOPS, henkilökohtainen opetussuunnitelma tai opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma ([A5], 2005b, s. 32–33; [A27], 1999, s. 8–9; [H55], 2004, s. 7–9, 17; [K50], 1999, s. 257; [K64], 1999a, s. 23; [M30], 2002, s. 18; [V32], 2000, s. 15–16). *Autismityöryhmän muistiossa* ([A37], 1993, s. 34) katsotaan, ettei henkilökohtaisia opetussuunnitelmia ole tehty riittävästi. Teoksen mukaan joidenkin mielestä opetussuunnitelman perusteet ja niiden pohjalta vahvistetut opetussuunnitelmat ovat riittävä perusta HOPS:lle ([A37], 1993, s. 34). Pirttimaan ja Kontun (2010, s. 144–147) mukaan yhteistä opetussuunnitelmaa voidaan käyttää myös toiminta-alueopetuksessa niin että päätavoite säilyy. He lainaavat Claytonin ja kollegoiden (2006) artikkelia, mutta olennaista on, että sitä on lainattu suomalaista opetusta käsittelevään teokseen. HOPS tai HOJKS tehtävän antajana onkin ongelmallinen. Vanhemmat ja ammattikasvattajat asettavat niiden tavoitteet yhdessä ([K34], 2001, s. 44, 203; [K52], 2009, s. 222). ”Opettamisessa tulee lähteä siitä, mitä vanhemmat ja ammattihenkilöt pitävät tärkeimpinä tavoitteina - -. Vanhemmilla on omat toiveensa ja opettajilla omansa - -”, [K101] (1999, s. 103) kuvaa. Työn perusta on, että opettajalla, avustajalla ja perheellä on yhteiset tavoitteet, [N32]ssa (2002, s. 51) haastateltava puolestaan toteaa. Monissa muissakin teksteissä opetuksen tavoitteiden asettamisessa toimivat ainakin apureina myös vanhemmat tai muutkin läheiset ([A5], 2005b, s. 33; [D2], 1997, s. 32, 59; [H55], 2004, s. 8, 17; [I5], 1999b, s. 162; [I14], 1999, s. 140; [K28], 1994, s. 49; [S63], 2010, s. 14–15; [T38], 2001, s. 12; [V30], 1999b, s. 37; [V35], 2004, s. 13). [K34]n (2001, s. 215) mukaan HOJKS-tavoitteet asetetaan yhdessä vanhempien ja oppilaan kanssa. Linjaus antaa ammattilaisille ja vanhemmille hyvin paljon päätösvaltaa, sillä yleisopetuksen oppilaiden kohdalla opetussuunnitelma määrää tavoitteet. Koska opettajat laativat HOJKSin muiden ammattilaisten ja vanhempien kanssa ja päättävät sen sisällön testituloksista tekemänsä tulkintojen mukaan mutta myös toteuttavat

opetuksen, heitä voi pitää todellisina tehtävän antajina itselleen. Jos vanhemmat ja oppilas itse osallistuvat tavoitteiden asetteluun, he voivat toki vaikuttaa akateemisten taitojen määrään opetuksessa, kiinnittää niihin erityistä huomiota ja panna niille painoa. Luvun 3.2.3 Oma ääni ja vähän muidenkin neurodiversiteettisankaritarinassa autismitietoa tarjoaa yleensä autistinen yksilö. Kuitenkin myös kuntoutussankaritarinoissa autistinen yksilö voidaan esittää tehtävän antajana, kun kehoitetaan pohtimaan asioita autisti(e)n näkökulmasta ([D2], 1997, s. 5; [I6], 1999c, s. 323). Bovallius-ammattiopiston koulutuksessa valmentava II opiskelevien autismitietojen opiskelijoiden mukaan tehtävien tekemiseen pitäisi antaa tarpeeksi aikaa ([M75], 2014, s. 72) ja visuaaliset toimintaohjeet (s. 73).

Asiantuntijoiden ja vanhempien teksteissä tehtävän antaja on usein kuntoutus- tai opetusohjelma mutta aina autismitieto sen takana, käsitys siitä, mitä erityispiirteitä kuuluu autististen lasten oppimiseen ja miten se eroaa muiden oppimisesta. Tämän kategorian opetusohjelmat eivät sisällä organisistista piilevien kykyjen esille houkuttelua, vaan ne perustuvat harjoitteluun. Autismia silmällä pitäen suunniteltuja kuntoutus- tai opetusohjelmia ovat esimerkiksi Lovaas, TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren), AKIVA (Autistisesti käyttäytyvä Kieleihäiriöinen VALikoiva huomiokyky) ja Varhis. Lovaasin ohjelma esitellään lukuisissa autismioppaissa ([A10], 1994, s. 83–84; [A37], 1993, s. 43–44; [K104], 1998, s. 34–37; [P78], 1992, s. 11; [T30], 2009, s. 374–378) ja muissa teksteissä ([H23], 2000; [T25], 1989, s. 150–151; [U6], 1999, s. 27; [U8], 2001). Ennen akateemisia taitoja kirjoittamista, laskemista, lukemista ja ongelmanratkaisua ohjelmassa opetellaan lajittelua ja yksinkertaisia käsitteitä, kuten kokoja, värejä ja muotoja ([U6], 1999, s. 27).

Monissa ammattilaisten teksteissä autismitietoa tarjoaa erityisesti TEACCH ([A37], 1993, s. 38–39; [D2], 1997, s. 7–11; [H37], 2005; [K31], 1997a, s. 33; [K52], 2009, s. 168; [K56], 1999, s. 275–277; [K95], 1996b; [K114], 1997, s. 207–215; [N7], 1998, s. 32; [T30], 2009, s. 338–342; [T33], 1999, s. 33–34; [T38], 2001, s. 12), jonka Eric Schopler kehitti 1960-luvulla. Suomessa sitä on käytetty noin vuodesta 1990 lähtien. ([H37], 2005, s. 41.) Strukturoitu opetus tuli Suomeen TEACCH-kuntoutusmallin mukana ([K52], 2009, s. 168). TEACCH- ja Lovaas-menetelmät eroavat kirjoittajien mukaan ennen kaikkea siinä, että TEACCH on koko elämän kattava kuntoutusohjelma, Lovaas taas sisältää opetustuokioita päivän mittaan ja keskittyy varhaislapsuuteen ja kielen opettamisen osalta kouluikään ([K104], 1998, s. 41). Lovaas pyrkii muuttamaan yksilöä, TEACCH ympäristöä ([U6], 1999, s. 24).

Lisäksi teksteissä mainitaan suomalaiset AKIVA ([K52], 2009, s. 213–216; [S56], 1997, s. 41) ja Varhis ([A40], 2008; [H2], 2011, s. 28). AKIVA-mallissa on yhdistetty Lovaas- ja TEACCH-ohjelmista suomalaisiin käytäntöihin se, mikä on ”käyttökelpoista ja mahdollista toteuttaa” ([K52], 2009, s. 213). [K28]

(1994, s. 38–39) mainitsee myös Feuersteinin ohjelman, joka hänen mukaansa tarjoaa optimistisen käsityksen ihmisen muovattavuudesta ja rohkaisevia tapausselostuksia autismista. Kuvausta juuri autismista voi tuskin pitää vahvasti rohkaisevana (ks. Feuerstein, et al., 1988, s. 103).

Koska aineistoni tekstien kirjoittajat jakavat autismitietoa ja antavat ohjeita, he ovat samalla tehtävän antajia tekstien vastaanottajille. Autismitietoa tarvitsevia tahoja tai tekstien vastaanottajia, silloin kun sellaisia nimetään, ovat päättäjät ([D4], 2011, s. 6; [H19], 1995, s. 3; [I6], 1999c, s. 324; [P19], 2010, 122, takakansi; [V16], 1992, s. 13; [V32], 2000, esipuhe, ei sivunumeroa), kunnan viranomaiset ([S56], 1997, s. 41; [W5], 2001, s. 38), opettajat ja muut ammattilaiset ([A40], 2008, s. 8; [H3], 2009, s. 23; [H19], 1995, s. 3; [H20], 1999, s. 10; [I2], 1999, takakansi; [I6], 1999c, s. 325; [J7], 1995, alkusanat, ei sivunumeroa; [K52], 2009, s. 224; [L6], 2002, s. 39; [P48], 2009, s. 22; [P73], 2005, s. 35; [V24], 2009, s. 6; [V32], 2000, esipuhe, ei sivunumeroa, takakansi) ja omaiset ([A40], 2008, s. 8; [D4], 2011, s. 6; [H19], 1995, s. 3; [H20], 1999, s. 10; [I2], 1999, takakansi; [I6], 1999c, s. 325; [J7], 1995, alkusanat, ei sivunumeroa; [K103], 1999, s. 243; [K104], 1998, s. 7; [L6], 2002, s. 39; [S56], 1997, s. 40; [T30], 2009, s. 336; [V24], 2009, s. 6). Päättäjien sijaan [T33] (1999, s. 44) kirjoittaa yhteiskunnallisesta päätöksenteosta. Vanhemmat ja opettajat toimivat siis sekä tehtävän antajina, subjekteina, apureina että vastaanottajina tässä kategoriassa. Vastustajia opettajat voivat olla, jos heillä ei ole autismitietoa ([M18], 1999, s. 15; [N15], 2006, s. 29).

Autismitietoa opetusalan ammattilaisille jakaa koulutus. Autismityöryhmän mukaan harvinaista ja erikoista vammaisryhmää koskevaa asiantuntemusta ei voi löytyä jokaisesta koululaitoksesta ilman erityiskoulutusta ([A36], 1989, liite, s. 1). Opettajan on hallittava esimerkiksi korvaavat kommunikointikeinot ([K52], 2009, s. 221–222) sekä autistien opetukseen ja kuntoutukseen kehitetyt testit ja opetusmenetelmät ([I5], 1999b, s. 156). Tarve pysyy samana paljon myöhemmin kirjoitetussa tekstissä: mitä enemmän palveluiden saaminen siirtyy yksilöllisiin tuen- ja palveluntarpeisiin perustuvaksi, sitä suurempi on tarve esimerkiksi koulutoimen ammattilaisten ja palveluita tuottavien tahojen autismiosaamisen vahvistamiselle ([P34], 2015a, s. 4). Sopiva (erityis)opettajan- ja lastentarhanopettajankoulutus ([A36], 1989, s. 35; [F1], 1987, s. 77; [M63], 1992, s. 12; [M66], 1993c, s. 4; [N2], 2003, s. 40; [R20], 2001, s. 4; [S59], 2005, s. 24; [W5], 2001, s. 38) ja lisäkoulutus opettajille ([A27], 1999, s. 7; [A39], 1999, s. 4; [P50], 2000, s. 35; [S26], 2012b, s. 30; [V29], 1999a, s. 17) turvaisi omalta osaltaan oikeanlaisen opetuksen autistisille oppilaille. Myös avustajan tulisi olla koulutettu ja autismiin perehtynyt ([A27], 1999, s. 7; [H19], 1995, s. 3; [K52], 2009, s. 183; [K58], 2002, s. 318; [M30], 2002, s. 19; [N32], 2002, s. 51; [P1], 1999, s. 14; [W5], 2001, s. 38). Jyväskylän yliopistossa oli aloitettu autististen lasten erityisopettajien koulutus 1990-luvun alussa ([A37], 1993, s. 35; [K49], 1990, s. 17; [M78], 1992, s. 34) ja avustajille oli tarjolla

erikoistumiskoulutusta autismiopetukseen ([K51], 2000, s. 173; [P1], 1999, s. 14).

Organisaatiot mainitaan autismitietoutta ja -koulutusta tarjoavina yksiköinä. Yksi autismityöryhmän toimenpide-ehdotuksista oli perustaa Autismikeskus, joka toimisi konsultoivana yksikkönä ja kartuttaisi autismitietoutta esimerkiksi kouluissa ja päivähoidossa ([A36], 1989, liite). Perustettujen autismikeskusten taustalla oli opetushallitus ja ne toimivat valtion erityiskoulujen, Jyväskylässä sijaitsevan Haukkarannan koulun ja oululaisen Merikartanon koulun, yhteydessä. Ne järjestivät koulutuksia muun muassa opetuksesta ja erilaisista arviointi- ja opetusmenetelmistä. Palvelukeskuksista sai päiväkotiin, kouluun, kotiin ja muualle ohjauksikäyntejä, joista valtio maksoi puolet ja tilaaja loput. Yksi usein esille nousevista kysymyksistä oli kirjoittajien mukaan se, miten eri asioita opetetaan ja arvioidaan. ([K108], 2002, s. 32.)

Autismiliitto ja sen edeltäjät ensimmäisestä suomalaisesta autismiyhdistyksestä lähtien ovat pyrkineet erityisopetuksen kehittämiseen ([D4], 2011, s. 6; [M70], 2011, s. 5). Koulutuksellinen tasa-arvo mainitaan niiden asioiden joukossa, joita Autismi- ja Aspergerliitossa pyritään lisäämään ([A4], 2005a, s. 59). Autismiliiton ja jo sen edeltäjän tavoitteena oli myös viimeisimmän tutkimustiedon jakaminen ([M70], 2011, s. 5). Tutkimus opetustyön apuna ([H35], 2009, s. 13; [P39], 2015, s. 16; [T33], 1999, s. 44; [V32], 2000, s. 36) mainitaan autismiteksteissä tehtävän antajana toisinaan, mutta se on suhteellisen harvinaista. Autismikuntoutustutkimusta oli vuonna 1999 niukasti ([K56], 1999, s. 268). Sille, että tutkimuksilla osoitetaan kuntoutuksen vaikuttavuus, on eettiset ja moraaliset perusteet, sillä perheen ja autistisen yksilön elämänlaatu kohentuu ([K56], 1999, s. 285). Tutkitun tiedon puute vaikeuttaa palvelujen kehittämistä ([H47], 2011, s. 21), mutta kuntoutusmuotojen vaikuttavuuden arviointi on hyvin vaikeaa ([V6], 2014, s. 48). Jordan huomauttaa, että tutkimusnäytöstä ei voida vetää johtopäätöstä, että jokin menetelmä on tehokkain juuri tämän yksilön kohdalla ([M74], 2013, s. 39). Toteamus ei ole tiedevastainen, mutta tutkimus voi siitä huolimatta olla vastustaja eikä tehtävän antaja oppijan yksilöllisten ominaisuuksien vuoksi. Kokon ja kollegoiden (2013, s. 64) tutkimuksessa vaativan erityisen tuen oppilaiden opetusta ohjaavana tehtävän antajana tutkimustieto jäi vähemmälle huomiolle kuin opettajan oma osaaminen. Vaikka kuntoutussankaritarinaan liittyy tutkimusten tuloksellisuus, tehtävän antaja ja opetusmenetelmien tehokkuuden perustelu ei ole aina tutkittu tieto silloinkaan, kun sellaista on olemassa, vaan ammattilais- ja tutkijakirjoittajat saattavat kertoa kokemusten osoittavan esimerkiksi Lovaasin menetelmän tuloksellisuuden ([A37], 1993, s. 39; [I5], 1999b, s. 164; [K50], 1999, s. 262; [K104], 1998, s. 37). Odom kollegoineen (2010, s. 280) esittelee, mitkä interventiot ovat tutkitusti osoittautuneet tehokkaiksi akateemisten taitojen opettamisessa autistisille oppijoille.

Autismitieto on olennaista opetuksesta kirjoitettaessa ([A22], 2005, s. 27; [D2], 1997, s. 32; [H55], 2004, s. 22; [L6], 2002, s. 39; [M38], 2006, s. 12; [M67], 1996, s. 6; [N25], 2014, s. 9; [R3], 2008, s. 33) mutta sillä on yhteys myös vapaa-ajan akateemisiin taitoihin. Päähenkilö on autistinen niin [P40]n (2002, s. 48), [K110]n (2014, s. 25) ja [V20]n (2014, s. 25) esittelemissä lastenkuin [A8]n (2014) kuvaamassa nuortenkirjassa ja tekstissä [L52] (2013) kuvatussa lastenkirjassa Lotta Leppäkerttu on ”erilainen” (s. 20). Hackingin (2010, s. 263) mukaan autismista kertovat lastenkirjat toimivat roolimalleina autistisille lapsille. Myös muut lapset saavat kirjasta *Saku, spesiaali lapsi* ymmärrystä erityisyyttä kohtaan, [K110] (2014, s. 25) esittää. *Autismi*-lehdessä ja kasvatusalan lehdissä kuvataan tai mainitaan myös joitakin teatteriesityksiä, joissa päähenkilö on autistinen ([M80], 2000, s. 13; [K62], 2011, s. 63; [L41], 2012, s. 34; [V4], 2001). [L41]ssä on näytelmästä kuva, jossa 7-vuotias päähenkilö kirjoittaa liitutaululle laskuja.

Vastustajana autismi ja apurina autistiset vahvuudet

Niin sankaritarinaan, tragediaan kuin komediaan kuuluu haasteita, joita Greimasin luokittelussa nimitetään vastustajiksi. Kuntoutussankaritarinoissa autismi tai siihen liittyvät piirteet ovat vastustajia ([C2], 2011; [K56], 1999, s. 269; [M64], 1993a, s. 31), jotka voitetaan ([M68], 1997, s. 3), vaikka autismi voi olla samanaikaisesti apuri ([C2], 2011, s. 23; [K34], 2001, s. 22, 183). Kuntouttavan opetuksen avulla voidaan vähentää autistista käyttäytymistä ([K34], 2001, s. 46; [K52], 2009, s. 26; [N7], 1998, s. 31; [T30], 2009, s. 287). Toiminnan kohteena on autismi, ei tiedollinen oppiminen ([K114], 1997). Artikkelissa ”Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus – strukturoitu opetus” kirjoitetaan vain autistisesta käyttäytymisestä eikä kouluoppimista mainita tavoitteena ([K29], 1996a, s. 168, 187). ”Taitojen kehittäminen sinänsä ei riitä, vaan tarvitaan ongelmakäyttäytymiseen hallintaa ja vähenemistä” ([K29], 1996a, s. 187). Ammattilaisille suunnatuissa ilmoituksissakin koulutukset voivat käsitellä formistisesti nimenomaan autismia tai Aspergerin syndroomaa, eivät ensisijaisesti autististen opiskelijoiden koulutuksen sisältöä tai menetelmiä ([H33], 2012a, s. 15; [P38], 2000, ei sivunumeroa).

Koska autismitieto on tehtävän antaja, kuntoutussankaritarinoissa tiedon puute ja tietynlaiset yhteiskunnalliset ja opetukselliset järjestelyt toimivat vastustajina. [P78]n (1992, s. 9) mukaan autistien oppimisen este on se, että tavanomainen ympäristö ei parhaalla mahdollisella tavalla tue oppimista. Autistiselle lapselle soveltuvat opetusmenetelmät ovat hänen erilaisen oppimistyyliinsä vuoksi usein erilaisia kuin yleisopetuksessa 1990-luvulla käytetyt ([V32], 2000, s. 30). Lapsen omaan luovuuteen ja kekseliäisyyteen perustuvat impulsiiviset pedagogiset ratkaisut eivät sovi autistiselle oppilaalle ([K52], 2009, s. 221). Autistisen oireyhtymän tyypilliset vaikeudet estävät hyödyntämästä monia kouluopetuksen ja erityisopetuksen perinteisiä

menetelmiä, kuten ryhmäopetusta, ympäristön virikkeisyyttä, sanallisia ohjeita ja kielellisesti painottunutta tekemistä ([K95], 1996b, s. 43). Opetusmenetelmissä ei ole osattu huomioida esimerkiksi autistien havaintokykyyn liittyviä ongelmia ([F1], 1987, s. 31). Aineistoni teksteissä todetaan, että autismin kirjon henkilöt ajattelevat ja oppivat eri tavalla kuin ei-autistiset ([H35], 2009, s. 13; [H37], 2005, s. 41, 42, 43; [P19], 2010, s. 9, 14, 20, 23). Tiedon prosessointi on monesti erilainen kuin muilla ihmisillä ([A40], 2008, s. 12; [J1], 2010, s. 230; [K114], 1997, s. 209). Autistisen lapsen kognitiiviset perustoiminnot ovat erilaiset kuin ei-autistisen lapsen. Hänen on vaikeaa koota ja jäsentää aistien tuottamaa informaatiota, prosessoida ja jäsentää tietoa. ([V32], 2000, s. 28.) Autismi vääristää kognitiivisia prosesseja ([K29], 1996a, s. 172; [K34], 2001, s. 22).

Aineistossa esitellään paljon autismiin liittyviä ominaisuuksia, joihin eri autismiteoriat keskittyvät: heikkous mielen teoriassa (ks. Frith, 2003, s. 77–97), koherenssin havaitsemisessa (s. 151–168) ja toiminnanohjauksessa (s. 177–181). Vaikka näitä ongelmia on tutkittu ulkomailla juuri lukemisen kannalta jo paljon ennen vuotta 2016 (ks. esim. Happé & Frith, 2006, s. 12 luettelo homografian ymmärtämistä selvittäneistä tutkimuksista), aineistossa käsitellään suoraan hyvin vähän näiden tai muiden haasteiden vaikutusta akateemisiin taitoihin. Ricketts kollegoineen (2013, s. 809) huomauttaa, että luetun ymmärtämistä selittävien monien eri tekijöiden ja niihin liittyvien autismikirjon sisäisten erojen ymmärtäminen on erityisen tärkeää, koska kirjoitetun kielen käytöllä saattaa olla autismikirjon oppilaille monia etuja kuuntelemiseen verrattuna.

Aineistossa mainitaan autismiin liittyviä akateemisten taitojen oppimista hankaloittavia vaikeuksia seuraavilla alueilla:

- kielelliset taidot
- symbolien ja abstraktien käsitteiden ymmärtäminen
- sosiaaliset taidot
- kokonaisuuksien hahmottaminen
- toiminnanohjaus, oppitujen tietojen ja taitojen hyödyntäminen
- motoriikka
- kuulon avulla havaitseminen
- motivaatio

[T22] (1986, s. 66) kuitenkin muistuttaa, ettei lista autismiin liittyvistä ongelmista anna tietoa yksittäisistä kirjoon kuuluvista. Ensimmäinen usein mainittu vastustajana toimiva autistinen piirre ovat vaikeudet kielessä ja kommunikaatiossa ([A36], 1989, s. 10; [H55], 2004, s. 14; [V3], 2007, s. 192–193). Näkemys on kaikilla tutkijoilla yhteinen ([T30], 2009, s. 316). Autismiin liittyviä kielellisiä ongelmia ovat esimerkiksi luvussa 3.1.1 Autismi sairautena mainittu vaikeus ymmärtää abstraktia kieltä ja asioita. Haasteita on merkitykseltään muuttuvien ilmausten, kuten ajan ilmauksien ”ennen” ([K28], 1994, s. 27), ”ensin” ([T30], 2009, s. 367) tai ”viimeiseksi” ([T22], 1986, s. 66) ja avaruudellisten käsitteiden, kuten sisällä tai alla ([T22], 1986, s. 66; [T30],

2009, s. 367), yläkäsitteiden ([S47] 2001, s. 53) tai syy- ja seuraussuhteiden ([K52], 2009, s. 118–119) ymmärtämisessä ja käytössä. Kommunikatiiviset vaikeudet esiintyivät artikkelissa [I1] (2004, s. 14) kuvatun kyselyn vastauksissa muun muassa luetun ymmärtämisessä.

Toinen oppimista hankaloittava tekijä ovat sosiaaliset haasteet. Ryhmätyöt voivat tuottaa ongelmia ([K52], 2009, s. 182; [N2], 2003, s. 12, 20; [P22], 2000a, s. 10; [P29], 2002b, s. 38; [S36], 2014, s. 23) ja vuorovaikutuksen pulmat vähentää oppimismotivaatiota ([H55], 2004, s. 14). *Autismi*-lehdessä esitellyn kyselyn vastauksissa sosiaalisiin taitoihin liittyviä vaikeuksia oli tehtäviä tehdessä asioiden kysymisessä ja avun pyytämisessä ([I1], 2004, s. 14). Mielen teorian pulmat autismissa hankaloittivat Rickettsin ja kollegoiden (2013, 807) tutkimuksessa luetun ymmärtämistä, vaikka sanaston ja suullisen kielitaidon vaikutus oli kontrolloitu. Brownin ja kollegoiden (2013, s. 948) meta-analyysin perusteella autismin kirjoon kuuluvien luetun ymmärtämistä selitti, vaatiiko teksti paljon vai vähän sosiaalista tietoa.

Kolmas autismiin liitetty vastustaja on vaikeus hahmottaa kokonaisuuksia ([A40], 2008, s. 12; [C2], 2011, s. 22; [K34], 2001, s. 22, 106, 166; [K52], 2009, s. 24, 25; [K104], 1998, s. 30; [P19], 2010, s. 20). [P19] (2010) käyttää yksikkömuotoa ja yleistystä: ”Autistinen henkilö tulkitsee kaikki asiat ympäristössään irrallisina” (s. 23). Sentraalisen koherenssin teorian mukaan autismiin liittyy keskittyminen osiin ja vaikeus prosessoida informaatiota kontekstuaalisesti (Frith, 2003, s. 154). Lukemaan oppimista vaikeuttaa, jos nähdään vain kirjaimet tai tavut. Heikossa keskeiskohereenssissa tekstin ymmärtämisen ongelmana on muun muassa abstraktien ja monimerkityksisten käsitteiden konkreettinen tulkinta. ([M82], 2015, s. 46.) Heikko keskeiskohereenssi johtaa tekstien mukaan esimerkiksi vaikeuteen hakea tietoa muilta ihmisiltä ([K104], 1998, s. 30) sekä ymmärtää syy- ja seuraussuhteita ([K104], 1998, s. 30; [M36], 2004, s. 12). Taipumus keskittyä yksityiskohtiin vaikeuttaa myös opittujen tietojen joustavaa soveltamista ([A40], 2008, s. 12).

Neljäs autismiin liitetty vaikeus on toiminnanohjauksessa ([M36], 2004, s. 12; [N1], 2005, s. 31; [T28], 1998, s. 75) ja opittujen tietojen ja taitojen hyödyntämisessä ([K34], 2001, s. 133; [K52], 2009, s. 180; [T33], 1999, s. 43; [V32], 2000, s. 28). Tavoitteen asettaminen ja keinojen keksiminen sen saavuttamiseksi on usein haasteellista ([H55], 2004, s. 15). Micain ja kollegoiden (2021) tutkimuksen mukaan toiminnanohjauksen ongelmat vaikuttivat luetun ymmärtämiseen autisikirjoon kuuluvilla verrokkeja enemmän.

Viides vastustaja on motoriikka kirjoittamisen harjoittelussa. Kynäote voi olla väärä ([K52], 2009, s. 182) ja käsin kirjoittaminen työlästä ([B8], 2011, s. 26; [J6], 1999b, s. 304; [K52], 2009, 181; [K115], 1998, s. 153; [P18], 2007, s. 46). *Autismityöryhmän muistio* ([A36], 1989, s. 11) tekee päinvastaisen huomion, että motoriikka on autistisilla lapsilla usein hyvä. Kuudes ongelma on

kuulon avulla havaitseminen ([K34], 2001, s. 89; [K52], 2009, s. 183; [T22], 1986, s. 73; [T30], 2009, s. 308) ja seitsemäs motivaation puute opetuksellisten tehtävien tekemisessä ([T30], 2009, s. 303–304). Sekä autistisia ([K29], 1996a, s. 173; [K34], 2001, s. 68) että AS-lapsia ([K34], 2001, s. 106) käsiteltäessä mainitaan uuden oppimisen vastustaminen. Lisäksi epätasainen kykyprofiili ([B2], 1998, s. 8; [H75], 2013a, s. 16; [H76], 2013a, s. 18) ja suoritustason vaihtelu eri kerroilla ([K104], 1998, s. 53) asettavat omat haasteensa.

Opetuksen lähtökohtana on autistinen erilaisuus. Autistiset piirteet ovat apuri opetuksen suunnittelussa. Rutiinien ja rituaalien pakonomainen noudattaminen on autististen lasten heikkous mutta samalla vahvuus. ([K34], 2001, s. 183.) Artikkelin [M82] ”Heikko keskeiskohereenssi voi olla myös vahvuus” on kommentti aiempaan kirjoitukseen [R25]. Kirjoittaja mainitsee, että esimerkiksi niin lääkärit, ohjelmistosuunnittelijat kuin tutkijat voivat hyötyä yksityiskohtien tarkasta huomioimisesta. ([M82], 2015, s. 46.) Yksityiskohtiin keskittymisen vuoksi henkilö voi olla erittäin hyvä tehtävissä, joissa vaaditaan tarkkuutta. Toisaalta tutkijana keskittyminen yksityiskohtiin voi johtaa kaikkien tutkimukseen liittyvien epäoleellisten seikkojen pikkutarkkaan selvittelyyn. ([P19], 2010, s. 65.) [R25]n (2014, s. 20–21) ja [P68]n (2001c, s. 43) mukaan erittäin hyvä kyky kiinnittää huomiota yksityiskohtiin ei välttämättä tarkoita heikkoa keskeiskohereenssia. [R25] (2014, s. 21) esittää, ettei teoria heikosta keskeiskohereenssista ole saanut vahvistusta tutkimuksista Aspergerin syndrooman kohdalla.

Silloin kun apuri on osa ihmistä, subjektia ja apuria on vaikea erottaa toisistaan. Autismia käsittelevissä teksteissä mainitaan vahvuuksia, joita voidaan käyttää hyväksi akateemisten taitojen oppimisessa. Yksi usein mainittu on visuaalisesti esitetyn tiedon vastaanottaminen ([A12], 2011, s. 24; [G3], 1993, s. 31–32; [H37], 2005, s. 41; [K34], 2001, s. 183; [K48], 2005, s. 8; [K52], 2009, s. 59, 60, 61; [K64], 1999a, s. 11; [P27], 2001c, s. 14; [P56], 2007, s. 117; [P70], 2001, s. 11; [S19], 1998, s. 16; [S23], 2011a, s. 41; [T10], 2001, s. 17; [U4], 1997, s. 9; [V32], 2000, s. 23), jonka huomioimista opetuksessa useat kirjoittajat painottavat ([A17], 1998, s. 23; [K52], 2009, s. 222; [K105], 2005, s. 44; [V32], 2000, s. 8, 14). Kaikki olennainen tulee esittää visuaalisesti, esimerkiksi kirjoitetulla kielellä, [K18] (2008, s. 57) siteeraa autismia käsittelevää esitystä. Autismi liitetään hyviin spatiaalisiin taitoihin ([A37], 1993, s. 5; [K113], 1993, s. 43, 51; [T33], 1999, s. 41), varhaiseen kiinnostukseen kirjaimia ja numeroita kohtaan ([K82], 2003, s. 13; [L35], 2007, s. 18; [V22], 2016a, s. 52) sekä varhaiseen kirjainten ja sanojen tunnistamiskykyyn ([A37], 1993, s. 6; [K113], 1993, s. 43; [L35], 2007, s. 18) ja luku- ([K60], 2001, s. 20), kirjoitus- ja laskutaitoon ([V32], 2000, s. 22). Monesti autistisesti käyttäytyvä lapsi, joka ei esikouluvaiheessa paljon puhu, tunnistaa kirjaimet ja sanahahmot jäävät helposti mieleen ([K29], 1996a, s. 175). Autistiset lapset saattavat oppia lukemaan ja kirjoittamaan jopa ennen puhutun kielen oppimista ([K29], 1996a, s. 175; [K52],

2009, s. 71, 72; [K82], 2003, s. 13; [K104], 1998, s. 43; [L27], 2014, s. 15; [M69], 1999, s. 20). [K52] (2009, s. 71) vertaa tätä vieraiden kielten oppimiseen: kirjoitettu asu on selkeämpi kuin kuultu. Kirjoittamista voidaan käyttää joidenkin kommunikointikeinona jo lapsena ([K29], 1996a, s. 175; [K52], 2009, s. 71; [M69], 1999, s. 20). Kaikki teksteissä esitetyt esimerkit eivät kuitenkaan kuvaa hämmästyttävän varhaisia taitoja. [K104]ssä (1998, s. s. 23) pian koulun aloittava 6,5-vuotias tuntee kirjaimet ja osaa mallista kirjoittaa sanoja. Elämäkerrassa [P56] (2007, s. 135–136) kuvattu Miro laittaa kirjaimet ja numerot vastaamaan toisiaan piirustuksessaan. Myös Rett-lapsille pitäisi antaa koulussa mahdollisuus lukemaan oppimiseen, [S23]ssa (2011a, s. 41) kirjoitetaan. [A17]n (1998, s. 23) kirjoittaja kertoo 4-vuotiaan Rett-tyttärensä tunnistavan sanahahmoja, joita tälle on opetettu.

Visuaalisuus esiintyy myös Asperger-teksteissä. "[O]saan kirjoittaa paremmin kuin puhua", [P12]n (2000, s. 24) kirjoittaja toteaa. Luokkatoveriohjelman AS-pojan vahvuus oli erityisen edistynyt taito lukea, kirjoittaa ja laskea ([N2], 2003, s. 27). AS-lapsi muistaa usein lukemansa paremmin kuin muut lapset, joskus jopa useita vuosia sitten lukemansa. Muistaminen johtuu kirjoittajien mukaan osittain siitä, että kirjakieli on puhekieltä yksiselitteisempää ja AS-lapsen mekaaninen lukutaito on usein hyvä. ([N2], 2003, s. 17.)

Vahvuutta visuaalisesti esitetyn tiedon vastaanottamisessa ei kuitenkaan liitetä jokaiseen autismikirjoon kuuluvaan ([K52], 2009, s. 60; [L61], 2014c, s. 26) eivätkä kaikki kirjoon kuuluvat kykene kirjoittamaan ([T13], 2011c, s. 58). [K82]n esittelemässä pro gradussa neljä autismikirjoon kuuluvaa olivat oppineet lukutaidon eri tavoin ja hyvin eri-ikäisinä, viimeinen 16-vuotiaana. Kaksi heistä oli jo varhain kiinnostunut kirjoista, kaksi ei jaksanut keskittyä niihin. ([K82], 2003, s. 15.) Vaikka autististen lasten kohdalla painotetaan mekaanista lukemista vahvuutena ja hyperleksia mainitaan teksteissä [N2] (2003, s. 20) ja [K52] (2009, s. 71), autismikirjo sulkee sisäänsä erilaisia lukijoita ja lukemisen ongelmia. Ostrolenkin ja kollegoiden (2017, s. 139) tutkimuskatsauksessa 6–20,7 %:lla autisteista oli hyperleksia ja 84,15 %:lla tutkimusten hyperlektisistä tutkituista autismi tai autistisia piirteitä. Syynä suureen määrään voi kuitenkin olla se, että hakuterminä hyperleksia käytetään yleensä juuri autismin yhteydessä (Hämäläinen, 2022, s. 26). Tutkimuksissa autismiin on liittynyt mekaanisen lukemisen sujuvuus verrattuna heikkoon luetun ymmärtämiseen, mutta ryhmäkeskiarvot peittävät kirjon sisäisen moninaisuuden (Nation et al., 2006, s. 911; Ricketts et al., 2013, s. 808). Joillekin myös mekaaninen lukeminen on haaste (Åsberg, 2009, s. 38–39) eikä luetun ymmärtämisen vaikeuksia ole kaikilla (s. 40). Osalla yliopiston Asperger-opiskelijoista on vaikeuksia suullisten, osalla kirjallisten ja osalla molempien ohjeiden ymmärtämisessä ([S13], 2008, s. 17).

Lukivaikeus ja autismi kytkeytyvät selvästi yhteen, [P59] (1998, s. 10) siteeraa konferenssissa esitettyä. [K28] (1994, s. 63) mainitseekin kirjan, jonka

oppimisvinkit on kirjoitettu lukivaikeutta ajatellen (Alahuhta, 1990), *Autismi-*lehdessä on teksti lukibussista ([L50], 2003), autismialan koulutuskalenterissa on lukikuntoutusta ([A31], 2010, s. 44) ja [G2]n (2008, s. 20) kirjoittajan mukaan kesti 10 vuotta ymmärtää, että hänen autistinen veljensä oppii kuuntelemalla. Teksteissä on esimerkkejä myös sellaisista oppimisen ja osaamisen osoittamisen tukikeinosta, jotka toteutuvat kuuntelemalla tekstiä: kappaleiden ja tehtävien kuuntelu CD:ltä omaan tahtiin ([P47], 2012, s. 34), kirjojen kuuntelu ([D1], 1993, s. 23; [L48], 2015, s. 33), äänikirjat ([V39], 2014, s. 47) ja suullinen koe ([V39], 2014, s. 47).

Hämäläisen (2022) autismikirjon lasten teknistä lukutaitoa käsittelevässä systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa, jossa teknistä lukutaitoa verrattiin tyypillisesti kehittyviin verrokkeihin tai testinormeihin, tuloksissa oli laajaa vaihtelua (s. 25) mutta yhdessäkään tutkimuksista ei todettu, että autismikirjon lapset olisivat ryhmänä verrokkeja taitavampia lukijoita (s. 29). Kokonaisuutena arvioiden autismikirjon lapsilla oli suurempi todennäköisyys myös teknisen lukemisen vaikeuksiin kuin tyypillisesti kehittyvillä lapsilla, joskin epäselväksi jäi, liittyikö se samanaikaisesti esiintyviin muihin häiriöihin (Hämäläinen, 2022, s. 31). Älykkyystaso ei kuitenkaan yksin selittänyt lukutaidon puutteita verrattuna verrokkeihin (Hämäläinen, 2022, s. 29, 32). Zuccarellon ja kollegoiden (2015, s. 130) tutkimuksessa autismi näytti olevan enemmänkin suojaava tekijä, sillä autistit, joiden ÄO oli lähellä kehitysvammaisuuden rajaa, suoriutuivat mekaanisesta lukemisesta taitavammin kuin lapset, joiden ÄO oli samalla tasolla ilman autismia. Brownin ja kollegoiden (2013) meta-analyysissä todennäköisyys luetun ymmärtämisen pulmiin autistisilla tutkituilla oli suurempi kuin niiden puuttuminen (s. 946), mutta vaihtelu kirjon sisällä oli suurta (s. 945). Yli-Hynnälän (2023) systemaattisen kirjallisuuskatsauksen mukaan luetun ymmärtämistä oli mahdollista kehittää, mutta siinä ei mainita, oliko autismikirjioon kuuluvissa tutkittavissa mukana kehitysvammaisia.

Toiseksi autismiin liitetään erityiskyvyt ja erityiset mielenkiinnon kohteet ([A27], 1999, s. 8; [A37], 1993, s. 5; [B2], 1998, s. 8; [J1], 2010, s. 229; [K52], 2009, s. 53; [N1], 2005, s. 30; [T25], 1989, s. 141, 147; [T28], 1998, s. 11; [T30], 2009, s. 370; [V15], 2016c; [V32], 2000, s. 26). Ne esiintyvät rajatulla alueella ([A36], 1989, s. 6; [B2], 1998, s. 8; [J1], 2010, s. 232; [K32], 2000a, s. 19; [N1], 2005, s. 30; [T25], 1989, s. 141) ja niihin syvennyttään intensiivisesti ([K48], 2005, s. 9; [N1], 2005, s. 30; [V24], 2009, s. 106). Sarjakuvassa [R21] (1997, s. 28–30) kuvattu Asperger-nuori herättää leirin vetäjässä aluksi myönteisen reaktion sienä koskevilla tiedoillaan, mutta ei halua siirtää tarkastelua muihin luonnonilmiöihin. Vaikka autismin liitetään usein hyvin poikkeuksellisia erityiskykyjä, aineistossa kuvataan harvoin savantteja, joiden taidot jollakin alueella ylittäisivät määritelmän ([I4], 1999a, s. 70) mukaisesti paljon tavanomaista korkeammalle tai merkittävästi yksilön muiden taitojen yläpuolelle. Näytelmän *Mä oon aut* päähenkilöstä todetaan, että hän kykenee

muistamaan sivun tekstiä kertavilkkaisulla ja on ”välillä lähes neron tasoinen” ([M80], 2000, s. 13). Teksteissä voidaan kirjoittaa esimerkiksi huippulahjakuudesta ([K32], 2000a, s. 19; [K34], 2001, s. 238), erityislahjakuudesta ([J1], 2010, s. 232; [I4], 1999a, s. 70; [P56], 2007, s. 117), erityiskyvyistä ([K11], 2009, s. 112) tai erityisistä kiinnostuksenkohteista ([A27], 1999, s. 7; [P24], 2000c, s. 12), erityisharrastuksista ([N2], 2003, s. 14–15) tai vain kiinnostuksenkohteista ([A13], 2012, s. 22; [K64], 1999a, s. 17, [K104], 1998, s. 51; [K52], 2009, s. 184) tai vahvuuksista ([K64], 1999a, s. 17, 22; [P56], 2007, s. 117). Kaiken lisäksi samassa tekstissä usein käytetään useampaa ilmausta. Käytetty sana ei aina kerro siitä, onko kyseessä savanttasoinen erityiskyky vai vain kiinnostus, mutta esimerkiksi hyvä päässäälaskutaito ei välttämättä viittaa *Autismityöryhmän muistioiden* ([A36], 1989, s. 6; [A37], 1993, s. 5) kuvausten mukaiseen salamannopeuteen.

Monesti teksteissä esille tuodut kiinnostuksenkohteet eivät ole myöskään erityisen kapea-alaisia, useimmiten eivät edes niin kapea-alaisia kuin [K28]n (1994, s. 28) mainitsema barokkimusiikki, [K52]n (2009, s. 180) bruttokansantuote tai [I10]n (2012, s. 24) toisen maailmansodan lentokoneet. *Autismikuntoutuksessa* ([K51], 2000, s. 157) yksi esimerkki yksipuolisesta kiinnostuksesta on tiede, hyvin laaja alue siis, [S61]ssä (2000, s. 11) yhdellä lapsella lukuisten muiden joukossa lukeminen. Kiinnostuksenkohteita mainitaankin usein kerralla lukuisia. [P24] (2000c, s. 12) ja [A7] (1999, s. 28) kirjoittavat yleislahjakuudesta, [I10]n (2012, s. 24) kirjoittaja kertoo tavanneensa useamman Asperger-henkilön, jolla on suunnaton yleistietous, ja [P47]n (2012, s. 33) tekijä kuvaa olevansa teoreettisesti lahjakas monilla alueilla, kuten äidinkiessä, biologiassa ja kemiassa. Elämäkerran [L22] nimestä *Yhden asian mies* huolimatta päähenkilöllä on monenlaisia akateemisia kiinnostuksenkohteita ([L22], 1998, s. 36, 48, 145; [R22], 1998, s. 67). Savantteja käsittelevissä Bölten ja Poustkan (2004, s. 124) ja Howlinin ja kollegoiden (2009, s. 1363) tutkimuksissa useampi erityistaito samalla autistisella yksilöllä olikin tavallista, mutta nyt tarkasteltavassa aineistossa kysymys ei ole savanteista vaan pelkistä vahvuuksista harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta.

Tavallisimpia esimerkkejä akateemisista kiinnostuksenkohteista ja vahvuuksista ovat kalenteri ([A36], 1989, s. 6; [A37], 1993, s. 5; [I4], 1999a, s. 64; [K34], 2001, s. 39; [M75], 2014, s. 72; [N2], 2003, s. 10; [T28], 1998, s. 6), matematiikka ([A37], 1993, s. 7; [I4], 1999a, s. 70; [K28], 1994, s. 21; [K34], 2001, s. 108; [K65], 1999b, s. 233; [L61], 2014c, s. 24; [N2], 2003, s. 15, 41; [P19], 2010, s. 14), kielelliset taidot ([H74], 2012d, s. 32; [H81], 2014, s. 20; [K11], 2009, s. 112; [K17], 2016, s. 49; [L5], 2011, s. 32; [N2], 2003, s. 15; [P25], 2001a, s. 19; [P54], 2013, s. 42) ja erilaisten tekstien kirjoittaminen ([P53], 2012, s. 20; [V24], 2009, s. 110; [V36], 2016, s. 41). Howlinin ja kollegoiden (2009, s. 1360) mukaan tutkimuskirjallisuudessa useimmin

raportoituja akateemisia erityistaitoja ovat matematiikka kalendaariset laskutoimitukset mukaan lukien ja faktojen muistaminen. [L61] (2014c, s. 24) ja [S37] (2004, s. 15) mainitsevat teoksen *Yöllisen koiran merkillinen tapaus* päähenkilön kiinnostuksen matematiikkaan. Käsitte maailmaan rakastuminen, kuten matemaattisen arvoituksen ratkaiseminen, mielletään nerokkuudeksi eikä rakkaussuhteeksi, [L62]ssa (2016, s. 30) huomautetaan. Nadesanin (2005, s. 130–131) mukaan HFA yhdistetään matematiikkaan, luonnontieteisiin ja tekoälyyn. Tutkijat ovat korostaneet näitä väitetyjä vahvuuksia Aspergerista lähtien ja mediassa autismit kirjoon kuuluvat on esitetty matemaattisesti lahjakkaina (Nadesan, 2005, s. 129). Nadesanista (2005, s. 131) se asettaa autismin vastakkain sosiaalisten inhimillisten kapasiteettien, kuten leikin kanssa. Luvusta 3.3.2 Arjen sankarit tulee ilmi, että aineistossani painotetaan juuri sosiaalisuutta, esimerkiksi leikin harjoittelua, akateemisten taitojen kustannuksella. Jotkut kirjoittajista kertovat pitävänsä juuri matematiikkaa vaikeana tai epämieluisana ([H74], 2012d, s. 32; [J9], 2013b, s. 43; [K17], 2016, s. 49; [M14], 2014, s. 8). Tutkimusten perusteella autistiset henkilöt ovat matematiikassa keskimäärin heikompia kuin heidän älykkyyssosamääränsä perusteella voisi olettaa (ks. kooste tutkimuksista Maras et al., 2019, s. 60).

Kerta toisensa jälkeen toistuvia luentoja mielialiheesta ei esitetä pelkästään vahvuutena ([J1], 2010, s. 232; [N2], 2003, s. 15; [V43], 2002, s. 41), ja vaikka erityiskyvyt ovat autismia kuvattaessa monesti saaneet myyttisiä ulottuvuuksia, jo aineistoni varhaisessa tekstissä varoitetaan harhasta, joka saa pitämään autistisia lapsia ei-testattavina ja yliarvioimaan heidän kapasiteettinsa ([K113], 1993, s. 50–51, 58). Sademies on numeronero, kaikki eivät ole samanlaisia, [M30] (2002, s. 18) toteaa.

Kolmas teksteissä usein mainittu autismiin liitetty oppimista helpottava tekijä on hyvä muisti ([A37], 1993, s. 7, 12; [H37], 2005, s. 42; [I4], 1999a, s. 70; [K17], 2016, s. 49; [K28], 1994, s. 21; [K34], 2001, s. 84, 106, 183; [K52], 2009, s. 184, 203; [K64], 1999a, s. 11; 22; [K113], 1993, s. 43, 51; [M25], 2014, s. 28; [P18], 2007, s. 46; [P27], 2001c, s. 14; [P56], 2007, s. 117; [S15], 1992, s. 8; [S16], 2000, s. 98; [S18], 2003, s. 9; [S44], 2014, s. 17; [T25], 1989, s. 147; [T22], 1986, s. 69; [T30], 2009, s. 369; [V24], 2009, s. 68, 71). Autistinen ihminen pystyy muistamaan ”uskomattomia määriä yksityiskohtaista faktaa” ([K113], 1993, s. 49). Hyvä muisti saatetaan liittää muihin teksteissä mainittuihin vahvuuksiin, visuaalisuuteen ja erityisiin kiinnostuksenkohteisiin. Kirjoittajien mukaan monilla autismin kirjon henkilöillä on valokuvamuisti ([K52], 2009, s. 62; [K82], 2003, s. 13; [P20], 1999a, s. 18; [T28], 1998, s. 75), jonka ansiosta he muistavat, mitä jonakin päivänä, vuotena ja kellonaikana on tapahtunut ([B10], 2012, s. 17; [M27], 2014, s. 24) tai voivat oppia ulkoa sivukaupalla tekstiä ([K68], 2011, s. 303; [N2], 2003, s. 14) ja valtavan määrän tietoa kiinnostuksenkohteestaan ([K34], 2001, s. 39; [N2], 2003, s. 10), vieraita kieliä uskomattomalla nopeudella ([K34], 2001, s. 84) sekä numerosarjoja ja

pitkiä tekstejä ([K65], 1999b, s. 234). Autistilapsen puhe voi sisältää kokonaisia satukirjoja tai -kasetteja sekä tv-ohjelmia ([M10], 2001, s. 22). [J6]n (1999b, s. 302) kirjoittaja mainitsee ilmiömäisen karttamuistin ja paikantajan oman lapsensa kohdalla. Yllättäen teoksessa [H55] (2004, s. 12–13) kritisoidaan ulkoa opeteltua tietoa eikä liitetä sitä tähän vahvuuteen. Lisäksi hyvä muisti voi samalla olla vastustaja. Kokeessa AS-oppilaat kertovat kaiken, minkä tietävät asiasta ja kokeeseen varattu aika ylittyy ([K64], 1999a, s. 22). Ulkoa opittuihin faktoihin ([K55], 2001, s. 20; [N2], 2003, s. 14) ei liity syvällisempää ymmärtämistä ([K34], 2001, s. 39; [N2], 2003, s. 10). Tekstissä [A11] (2002, s. 15) autismi hankaloittaa muistamista, ei helpota sitä. [K64]n (1999a, s. 11) mukaan pitkäkestoinen muisti on usein hyvä ja lyhyt sarjamuisti heikko.

Autismiopetuksesta monenlaiseen tukeen

Opetuksen vastaanottaja on tietenkin hyvin keskeinen aktantti kuntoutussankaritarinassa. Varhaisissa teksteissä autismiopetuksen vastaanottaja on autistinen oppilas, mutta toiminnan laajennettu kohde alkaa purkaa vastakkainasettelua autismin ja neurotyypillisyyden välillä joissakin teksteissä jo ennen vuosituhannen vaihdetta. Esimerkiksi jälkimmäisessä *Autismiryhmän muistiossa* ([A37], 1993, s. 15) mainitaan, että autismiopetuksen menetelmistä on hyötyä muissakin kehitysviivästymissä. Vuosisadan vaihteen jälkeen toiminnasta hyötyjinä, jos eivät ensisijaisina toiminnan kohteina, ovat monissa teksteissä kaikki erityisoppilaat ([K48], 2005) tai kaikki oppilaat ([K68], 2011, s. 299; [K83], 2011, s. 19; [N32], 2002a, s. 50; [P50], 2000, s. 35; [S58]; 2008, s. 35; [W5], 2001, s. 38). Autismiopetukseen tutustuminen antaisi paitsi työkaluja myös näkökulmaa yleisopetuksen opettajille, [S58] (2008, s. 35) toteaa. Strukturointi ([W5], 2001, s. 38), visualisoitu päiväohjelma ([K68], 2011, s. 304), selkeys ja järjestys koulussa ([N32], 2002a, s. 50) sekä esteetön suunnittelu korkeakoulussa ([F6], 2016, s. 24) auttavat kaikkia. [K105]n (2005, s. 45) mukaan koulussa esillä olleet oppilaille tarkoitetut toimintaohjeet auttoivat myös vierailijoita. ”Kenellekään selkokieli ei ole pahasta”, [A19] (2002b, s. 54) toteaa. [S26] (2012b, s. 31) kääntää edellisen päinvastaiseksi. Hänen mukaansa kaikki erityisoppilasryhmät hyötyvät yleisopetuksen monipuolisesta kielellisestä ja motorisesta mallista.

Opetuksesta hyötyjä varhaisissa *Autismi*-lehdissä on myös yhteiskunta ([K24], 1992a, s. 11; [M63], 1992, s. 12; [V16], 1992, s. 13). Hyvää koulutusta pidetään yhteiskunnallisen kehityksen tärkeänä tekijänä, [V41] (2012, s. 19) toteaa. [V28]sta (2010, s. 8) koulutus ja osaaminen ovat suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan kivijalka, [G5]n (2012, s. 16) mukaan koulutuksellinen tasa-arvo. Kaksi viimeksi mainittua tekstiä ovat opetusministerien. Tekstien julkaisukanavasta *Autismi*-lehdestä päätellen koulutuksessa toiminnan kohteena on yhteiskunnan lisäksi autistinen yksilö. Teksteissä ei kuitenkaan käsitellä sitä,

kuinka paljon autististen oppilaiden ja opiskelijoiden opetuksessa olisi syytä paneutua nimenomaan akateemisiin taitoihin.

Vaikka tässä kategoriassa autismi on vastustaja, opetukselliset ja yhteiskunnalliset käytännöt voi tulkita tosiasiallisiksi vastustajiksi, jos esimerkiksi klassisessa TEACCH-mallissa korostettua yksilöllisten opetusratkaisujen tarvetta ei huomioida. Autisteilla on erilainen tapa oppia ([A10], 1994, s. 84; [A14], 2007, s. 13; [D2], 1997, s. 9; [H53], 1997, s. 44; [H54], 1998, s. 10; [I6], 1999c, s. 325; [K53], 2000, s. 11; [K68], 2011, s. 303), joka on tunnettava. He tarvitsevat toisenlaisia opetuksen muotoja ([A14], 2007, s. 13; [K53], 2000, s. 11) ja keinoja ([H55], 2004, s. 14), oppimateriaaleja ([H55], 2004, s. 12, 15, 16; [S36], 2014, s. 23), opetusmenetelmiä ([H55], 2004, s. 12, 15), oppimisympäristöjä ([H37], 2005, s. 41; [H55], 2004, s. 15, 16) ja opetettavia aiheita ([H55], 2004, s. 15). Metodien ja välineiden valinnan tarkoitus on hyödyntää autismiin liitettyjä vahvuuksia ja kompensoida heikkouksia. Schoplerin mukaan onnistunut opetus perustuu oppilaan suhteellisen vahvojen taitojen käyttöön heikompien alueiden kehittämiseksi, [F1] (1987, s. 37) lainaa. Tukikeinot eivät välttämättä ole pysyviä. [K34] (2001, s. 250) kertoo, että hänen kuvaamansa oppilaan kohdalla koristehtävistä luovuttiin kolmannella luokalla ja kuvallisesta viikko-ohjelmasta neljännen luokan alkaessa.

Ongelmana eri menetelmien esittelyssä on se, ettei Yhdysvaltojen opetusministeriön ylläpitämässä What Works Clearinghousessa ollut kirjoitushetkellä yhtäkään standardit täyttävää vahvaan tai edes keskinkertaiseen näyttöön perustuvaa tutkimuskatsausta autismikirjoon kuuluvien lukutaidon opetuksesta (Institute of Education Sciences). Aineistossani suositellut metodit tai välineet voivat toki olla tehokkaita, mutta tutkimusnäyttö tehokkuudesta autististen oppilaiden kohdalla on sivuston perusteella vähäistä. Aineistossani esille tuotu apuri voi olla konkreettinen väline tai toiminta, metodi, johon toiminta perustuu, toimintaa toteuttava ihminen tai siitä vastaava instituutio. Käsittelen niitä tässä järjestyksessä. Tekstit kuvaavat apureina jonkin edellä mainituista tasoista tai useamman niistä, vaikka useampi taso tai jopa kaikki niistä ovat tosiasiallisesti yleensä toiminnassa mukana. Apuriksi voidaan esittää joko organisaatio tai sen tarjoama palvelu tai väline, kuten Valteri-keskusten materiaalituotannon ([V41], 2012, s. 20) tai Lastenlinnan Tietoteekin ([S23], 2011a, s. 40) ja Kehitysvammaliiton Tikoteekin lainaamien tietokoneohjelmien ([K104], 1998, s. 43; [S23], 2011a, s. 40) kohdalla.

Välineiden, materiaalien ja menetelmien määrittelyn yksityiskohtaisuus vaihtelee teksteissä. Koulutusta tai opiskelua käsiteltäessä jotkut apurit esittellään hyvin yleisluontoisesti kirjoittamalla apuvälineistä ([P19], 2010, s. 45; [S29], 2014, s. 40) ja ympäristön muokkauksesta ([K95], 1996b, s. 42) tai hieman yksityiskohtaisemmin kognitiivisista apuvälineistä ([L47], 2014b, s. 69), oppimisympäristön ([V32], 2000, s. 36) tai tehtävien ([T30], 2009, s. 306)

muokkauksesta, opiskelutekniikoista ([H44], 2013, s. 31; [K105], 2005, s. 45), oppimisstrategioista ([T33], 1999, s. 43), oppimisvalmiuksia kehittävästä tehtävistä ([K52], 2009, s. 215), muististrategioista ([K109], 2011, s. 12; [M24], 2012, s. 22), opetusvälineistä ([W3], 2012, s. 5) tai oppimateriaaleista ([T4], 2007, s. 54; [U4], 1997, s. 9). Esimerkit niistä voivat olla ylimalkaisia tai yksityiskohtaisia. Sama kirjoittaja saattaa olla yhdessä tekstissä yksityiskohtainen ja esittää toisessa asiat hyvin pääpiirteisesti. Vaikka oppimateriaaleja tai -välineitä kuvaavat esimerkit voivat olla melko yksityiskohtaisiakin, akateemisia taitoja ei silti aina eksplisiittisesti ja konkreettisesti mainita. Tietokoneen kosketusruutu opetuksessa ([T40], 2000, s. 12) ei välttämättä liity akateemisiin taitoihin. Luko-pelejä ([K104], 1998, s. 23) ja palapelejä ([H13], 2001a, s. 134; [K52], 2009, s. 52, 56–57, 112; [P56], 2007, s. 117; [P75], 1999, s. 193; [S46], 1996, s. 39) on erilaisia ja useissa on akateemisia taitoja, mutta teksteissä ei tuoda esiin niiden aihepiiriä.

Artikkelissa [K76] (2005e, s. 11) opettaja toivoo Autismin talvipäiville työpajaa juuri materiaalin valmistamisesta. Monet kirjoittajien kuvauksista eivät ole niin tarkkoja, että ne voisivat toimia mallina lukijalle, vaikka toiminnan tai opetusvälineen tarkoitus tulisi ilmi ja se liittyisi nimenomaan akateemisiin taitoihin. [B2] (1998, s. 31) mainitsee vain opetusmateriaalin muokkauksen, [N32] (2002a, s. 51) muokkauksen matematiikan opetukseen ja [K105] (2005, s. 44) tarkentaa rahan arvon ymmärtämiseen mutta yksikään ei kuvaa toimintaa ja lopputulosta tarkemmin kuten ei myöskään teksti [K34] (2001, s. 197) matematiikan apuvälineitä. *Autismi*-lehden EDUCA 2009 -messuja käsittelevä artikkeli, jossa oppimateriaalit ovat keskeisiä ([S3], 2009b, s. 28), on poikkeus, sillä artikkeleita on varsin vähän muista kuin teknologisista opiskelumateriaaleista tai -välineistä ja konkreettiset esimerkit sellaisten sisältöjen opettamisesta, jotka kuuluvat normaalisti alkuopetuksen jälkeiseen aikaan, puuttuvat teksteistä lähes kokonaan. Opiskeluvälineiden käsittelyn voi nähdä ”autismimarkkinoina” ja syynä niistä kertovien tekstien puuttumiseen kaupallisuuden välttelyyn, mutta samaa voisi väittää kirjaesittelystä, joita kuitenkin on *Autismi*-lehdessä suhteellisen paljon. Kulttuurituotteet, niin kirjat, oppimateriaalit kuin kriittistä autismitutkimusta edustavat medikaalista mallia arvostelevat yliopistotutkimuksetkin, voi nähdä osana autismin kaupallistamista (Mallett & Runswick-Cole, 2012). Myös Anderson (2013, s. 113–114, 123) liittää teksteissään kuntoutusmenetelmät paitsi kaupalliseen autismitieteellisuuteen – jonka osia ne toki epäilemättä ovat ja joiden kaikkien hyödyllisyyttä hän ei kokonaan kyseenalaista – pyrkimykseen parantaa autismi tai ainakin lievittää sen oireita. Vaikka kirjoittajien kritiikki autismin kaupallistumista kohtaan on oikeutettua, sillä voi olla vahingollinen kääntöpuolensa. Akateemisten taitojen oppimisen samastaminen autismin stigmatisoinnin ja parantamispyrkimyksen kanssa pahimmillaan heikentää autistisiksi diagnosoiduille tarjottuja akateemisten taitojen omaksumisen mahdollisuuksia.

Tehtävän ja välineiden valinta tukee lapsen toimintaa, teksti [P74] (2007, s. 32) siteeraa Vellosten (2007) väitöskirjaa. Pedagogiset välineet ohjaavat itse tehtävän suorittamista ([K34], 2001, s. 181). Oppimisvälineitä ja -menetelmiä, jotka yhdistetään erityisen usein autismiin liitettyihin haasteisiin ja vahvuuksiin, ovat kirjoitettu teksti, tietokoneet ja strukturointi. Kirjoitetun tekstin käyttäminen perustuu materiaalin visuaalisuuteen. Koska monet autismin kirjion lapset näyttävät oppivan helpommin lukemaan kuin puhumaan, heidän opetuksessaan kannattaa hyödyntää kirjoitettua tekstiä, [K52] (2009, s. 72) neuvoo. Lisäksi teksti ja muut visuaaliset keinot vähentävät vuorovaikutuksen haastetta ([V39], 2014, s. 47). [H13] (2001a, s. 162) esittää kirjoittamisen auttavan myös kokonaisuuksien ymmärtämisessä. Tekstin ja kuvien lisäksi visuaalisena apuna voivat toimia kaaviot syy-seuraussuhteista ([L2], 2011, s. 47), janat ([V39], 2014, s. 47) ja kartat ([H37], 2005, s. 41).

Yksinkertaisimmat kirjalliset materiaalit teksteissä ja niiden kuvissa ovat irtokirjaimia ([K29], 1996a, s. 175) ja tekstitettyjä kortteja tai kuvia([H53], 1997, s. 43; [H66], 2014, s. 4; [K19], 1997, s. 48, 49; [K82], 2003, s. 15; [M61], 2008, s. 83; [S19], 1998, s. 16; [S23], 2011a, s. 41). Teoksessa [K28] (1994, s. 62) omien sanakirjojen avulla opetellaan lukemaan kokonaisia sanahahmoja. Mikael-koulu mainostaa *Autismi*-lehdessä oppimateriaaleja, joissa on mukana myös lukuharjoituksia ([M22], 2011, s. 56). [P29] (2002b, s. 38) huomauttaa, että suullisia ohjeita voi selkeyttää kirjoittamalla ne ylös. Kirjoitetut ohjeet pysyvät paperilla ja mielessä ([P27], 2001c, s. 14) ja helpottavat muistamista ([G3], 1993, 31–32). Kirjalliset ohjeet mainitaan teksteissä usein ([H37], 2005, s. 41; [K34], 2001, s. 107, 133, 134; [K52], 2009, s. 183; [K105], 2005, s. 45; [P13], 2011, s. 14; [S8], 1997, s. 188), [K52]ssa (2009, s. 42) muistilistat. Myös kirjoitettu päivä- tai toimintajärjestys toistuu useassa tekstissä kuvitetun ohella ([A28], 1997, s. 6; [B8], 2011, s. 27; [G1], 1996, s. 61; [H19], 1995, s. 4; [H13], 2001a, s. 151, 161, 162; [J1], 2010, s. 234; [K28], 1994, s. 33; [K52], 2009, s. 86; [K64], 1999a, s. 11; [K65], 1999b, s. 237; [K104], 1998, s. 56; [K114], 1997, s. 212; [L30], 1998, s. 46; [L35], 2007, s. 20; [P13], 2011, s. 13; [P71], 2015, s. 19; [P78], 1992, s. 13; [R14], 2004, s. 34; [S21], 2001b, s. 7; [S63], 2010, s. 15; [V1], 2011, s. 196; [V14], 2016b, s. 41). Maininta on kuitenkin useimmiten tavalla tai toisella ehdollinen. Hyvin moni kirjoittajista esittää kirjoitetun päiväjärjestyksen vaihtoehtona kuvalliselle ja [K52] kertoo kirjoitetun tekstin lisäämisestä puolen vuoden kuluttua päiväjärjestyksen käyttöönotosta. Usein edellytyksenä kirjoituksen käyttöön on lukutaito. Teoksessa [K34] (2001, s. 114) *Struktuuria opetukseen* kuitenkin mainitaan, että oppijan kommunikointikuvaan liitettiin aina sana.

Usein teksti on kommunikointikeno, mutta se voi olla myös kirjojen tapainen tiedonhankintaväline. Kirjoittajat kuvaavat, miten matkakohteeseen tutustuttiin lukemalla ([S21], 2001b, s. 6) ja tietoa siitä etsittiin esitteistä ja verkosta ([S58], 2008, s. 35). Teksteissä mainitaan kuvakirjat ([K22], 1987, s. 38, 83; [K52],

2009, s. 44, 112; [P75], 1999, s. 194), aapinen ([K28], 1994, s. 63, 76) ja muita oppikirjoja ([K34], 2001, s. 107, 146, 197). [S5] esittelee kirjat *Kielet kippuralle: lasten loruaapinen* (2012a, s. 30–31) ja *Tarinat tunteiden tulkkina* (s. 31). Ensin mainitun avulla aakkosten kerrotaan tulevan tutuiksi ja sanavaraston kehittyvän ([S5], 2012a, s. 31). Otsikossa kirjat liitetään vapaa-aikaan. [S45]n (2000, s. 20) mukaan kuntoutuksessa voidaan käyttää apuna kirjallisuutta.

Motoriset pulmat voivat hankaloittaa omaa kirjoittamista. Silmän ja käden yhteistyöharjoitukset ovat kirjoittamisvalmiuden kannalta tärkeitä. Erilaiset rakentamistehtävät kehittävät tätä. ([K101], 1999, s. 104.) Kirjoittamisen motorisia haasteita vähentävät muistiinpanot tietokoneella tai opettajalta valmiina monisteena ([V39], 2014, s. 47). Tietokoneella kirjoittaminen voi motivoida kynän käyttöä enemmän ([K34], 2001, s. 197) ja oppilas voi saada osaamisensa kokeessa paremmin esiin ([V39], 2014, s. 47). Aspergerin syndroomaan liitetään kömpelöys käsin kirjoitettaessa, mutta Rettin syndrooman motoriikan haasteet ovat merkittävästi suurempia. [S23]ssa (2011a, s. 41) ja [S19]ssä (1998, s. 17) mainitaan otsatikon avulla tapahtuva tietokoneella kirjoittaminen ja teksteissä [W4] (2016) ja [L1] esitellään opetuksessa käytettävä katseohjattava tietokone. Sen kanssa 11-vuotias oppilas kuuntelee aakkoslaulua ja opettelee kognitiivisia taitoja, kuten matematiikan peruskäsitteitä ja lukemista ([L1], 2015, s. 37). [A17]ssä (1998, s. 23) pian 5-vuotias Alli on innostunut yksinkertaisista ja selkeistä tietokoneohjelmista. Kirjoittamiseen perustuvat laitteet ovat sopivia puhumattomille, jotka osaavat lukea ja kirjoittaa riittävästi. Vaikka kynän käyttö olisi mahdotonta, koneen käyttö voi onnistua. ([O2], 2001b, s. 115.) Moni autistinen ihminen on osoittanut tietokoneen ääressä taitoja, jotka muuten olisivat jääneet huomaamatta. Kirjoittaja kertoo tutkittavasta, joka nimesi asioita vain tietokoneen ääressä. ([O1], 2001a, s. 72.) Arnold ja Reed (2019) havaitsivat, että ne autistiset tutkittavat, joilla oli vähän spontaania puhuttua kieltä, saivat paremman tuloksen lukemisesta digitaalista testimenetelmää käyttäen kuin perinteisellä kynä-paperitestillä.

Tietokoneohjelmien avulla aineen ja esseen kirjoittaminen helpottuu ([P50], 2000, s. 35). Ruotsissa Danderydin lukiokokeilussa jokaisella AS-oppilaalla oli oma tietokone, jonka välityksellä annettiin ainekohtaisia tehtäviä ([K64], 1999a, s. 7). Northamptonin yliopistossa opiskeli muutamia Asperger-henkilöitä, joiden tukimuodoista mainitaan kannettava tietokone ([H36], 2004, s. 17). Etävalmennuspalvelu internetissä esitetään apurina jäsentämään opiskeluun liittyviä projekteja ([M62], 2016, s. 32). Työhön tietokoneen käyttöä helpottavia apuvälineitä oli kuitenkin Työterveyslaitoksen ja Kelan tutkimuksen mukaan hankala saada järjestelmän monimutkaisuuden vuoksi ([M44], 2011b).

Vuonna 1978 Russo, Koegel ja Lovaas vertailivat opetuslaitteen ja opettajan vaikutusta oppimiseen. Mukana oli neljä 9–13-vuotiasta lasta, joiden ÄO oli hyvin matala tai sitä ei kyetty testaamaan. Lapset oppivat geometrinen kuvien luokittelua vain opettajan, eivät opetuslaitteen avulla. Tutkijat eivät

kuitenkaan torjuneet opetuskoneiden käyttöä kokonaan. Niitä tulisi tutkia lisää. ([T30], 2009, s. 334–335.) Vielä vuonna 1995 tietokonekonferenssissa pidettiin opettajan aktiivista osallistumista tietokonetyöskentelyyn tärkeänä ([L36], 1995, s. 37).

Jo ensimmäisen *Autismityöryhmän muistion* ([A36], 1989, s. 36) toimenpidehdotuksissa mainitaan tietokoneavusteisen autistien erityisopetusmateriaalin tarve. Tietokoneen käytön moni autistinen lapsi oppii todella hyvin: mekaniikka ja koneet kiinnostavat häntä ja tietokoneen kanssa on helppo tulla toimeen, [K104]ssä (1998, s. 43) kirjoitetaan. Tietokone vähentää sosiaalisten tilanteiden räsitystä ([L36], 1995, s. 36). Myös visuaalisuus ja erityistaidot ja liitetään tietokoneisiin. Tietokone sopii erinomaisesti visuaaliseen esittämiseen ([L36], 1995, s. 37). Älytaulut mahdollistavat visualisoinnin ja kuvien käytön puheen tukena ([M24], 2012, s. 21). Tietokone voi auttaa kirjoitustaidon oppimisessa ennen puheen kehittymistä ([K29], 1996a, s. 175) ja helpottaa puhutun ja kirjoitetun kielen harjoittelua ([K104], 1998, s. 43). Joillakin tietokoneohjelmilla on todistetusti positiivinen vaikutus autististen lasten lukemisen kehittymiseen ([L36], 1995, s. 34). Lapset, joilla on erityisiä taitoja, voivat julkaista omia tuotoksiaan verkossa ([L53], 2014, s. 20). Kun lapsi saa välillä päteä vahvoilla alueillaan, se voi lisätä motivaatiota vähemmän kiinnostavien alueiden harjoitteluun ([N2], 2003, s. 19), ja vahvojen alueiden avulla voidaan houkuttaa vähemmän kiinnostavien aiheiden pariin ([K64], 1999a, s. 12–13; [K68], 2011, s. 301–302). Mielenkiinnonkohteita, erityistaitoja ja vahvuuksia tulee hyödyntää opetuksessa ([A27], 1999, s. 8; [K34], 2001, s. 107; [K52], 2009, s. 184; [K64], 1999a, s. 17, 22; [M24], 2012, s. 20). Oppilas voi opettaa muita oppilaita jossakin hyvin hallitsemassaan aiheessa ([K52], 2009, s. 184), esimerkiksi tietokoneen käytössä ([K52], 2009, s. 159; [N2], 2003, s. 15) tai lukemalla ääneen ([K52], 2009, s. 159).

Välineapureita ilmoituksissa ovat Papunet-verkkosivusto ([P14], 2001, s. 10; [P15], 2002, s. 25), tietokoneohjelma CAMI havaintotaidot muun muassa määräkäsitteiden oppimiseen ([C1], 2003), Aaci kommunikointitaulut, joissa on teksti ([A1a], 2011a, s. 10; [A1b], 2012b, s. 7; [A1c], 2012c, s. 43), Lexia-tietokoneohjelma ([L43], 2004, takakansi), symboli/tekstinkäsittelyohjelma SymboliKirjoitus 2000 ([S65], 2000, takakansi), kommunikaatio- ja opetusohjelmat lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikkaan ([C5], 1999a; [C6], 1999b; [C7], 1999c; [C8a], 2001a; [C8b], 2001b; [C8c], 2001c), IntelliKeys-lisänäppäimistö, jossa on esimerkiksi tavallista suuremmat kirjaimet tavallisen näppäimistön rinnalla, ja IntelliPics-työkalu, jolla voi luoda multimediatehtäviä erityistarpeisiin. IntelliPicsistä neuvotaan: ”Aloita vaikkapa laskutehtävistä, kirjaimista, muodoista ja väreistä!”. ([I12], 2000, takakansi.) Boardmaker ja Symbolikirjoitus 2000 -ohjelmat mainitaan myös teksteissä [A12] (2011, s. 24) ja [M69] (1999, s. 20), Intellikeys-näppäimistö [S19]ssä (1998, s. 17).

[L36] (1995) ja kaksikymmenen vuotta myöhemmin [K100] kertovat Ranskassa pidetyistä autismin kirjolle suunnattuja teknologisia ratkaisuja esittelevistä konferensseista. Haasteena on, että tutkimukseen saattaa mennä useita vuosia ja kun sovellus on saatu valmiiksi, se on usein vanhentunut ([K100], 2015, s. 30). Artikkelissa [K100] (2015) mainitaan myös kirjat, jossa esitellään kattavasti teknologisia ratkaisuja autismin kirjon opiskeluun: *Technology Tools for Students with Autism* ja *Interactive Technologies for Autism* (s. 29) sekä Facebook-ryhmä Autismin kirjo ja teknologia (s. 30). Teknologiset apurit tarvitsevat kuitenkin subjektin toimiakseen. Opettajia ja terapeutteja tulisi kouluttaa käyttämään teknologiaa ([K100], 2015, s. 29). *Autismi*-lehdessä tarjotaankin tilauskoulutusta tietokoneavusteisesta opetuksesta ja opetusohjelmista ([T7], 2012, s. 15). Teksteissä kritisoidaan sitä, että sovelluksia on tarjolla lähes jokaiselle opetuksen osa-alueelle ilman että taustalla olisi autismin kirjon henkilöiden kanssa työskentelevien asiantuntijuutta ja vain murto-osa sovelluksista on opetuksellisesti merkittäviä ([K100], 2015, s. 30) tai niitä ei käytetä tehokkaasti opetuksessa ([L36], 1995, s. 29). Tutkimusta ja asiantuntijuutta tarvitaan suunnittelun pohjaksi. Tekstissä [K100] viitataan autismin kirjon parissa työskentelevien asiantuntijuuteen, kategoriassa neurodiversiteetti sankaritarinana autismin kirjoon kuuluvien asiantuntijuuteen tehtävän antajina.

Saman kirjoittajan toinen artikkeli käsittelee älypuhelimia ja tabletteja. Hän mainitsee tutkimuksen älypuhelimista Asperger-henkilöiden kognitiivisena tukena korkeakouluopinnoissa. Apukeinoina toimivat mm. kartat, hälytykset, kalenteri ja muistiinpanot. Teknologiaan liittyy myös heikkouksia. Pääosa sovelluksista on lapsille, 90 % on englanninkielisiä, sopivan sovelluksen etsintätyökalua ei ole eikä tieteellisyyttä tuoda esiin. Tekstistä tulee ilmi, että suurin osa sovelluksista keskittyy muuhun kuin akateemisiin taitoihin. ([K99], 2014, s. 15.) Suomen kielen taivutus oli ongelmallista iPadeihin saatavissa sovelluksissa ([K99], 2014, s. 16). TAIKE-taulusto kykeni kielelliseen taivuttamiseen ja sopi myös lauseen muodostamisen ja sanojen luokittelun opetteluun ([K99], 2014, s. 17). [K99] (2014, s. 16) huomauttaa, että kaikki käyttäjät eivät tarvitse kuvaa vaan pelkkä teksti riittäisi. On hyvä, jos tietokoneohjelma voidaan soveltaa yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi ([L36], 1995, s. 34, 36, 37).

Autismi-lehdessä kerrotaan Opetusministeriön ja opetushallituksen palkinneen verkko-opetusta kehittäviä hankkeita. EakNet erityisammattikoulujen virtuaalikouluhankkeessa etsittiin menetelmiä, joiden avulla kehitysvammaiset opiskelijat voisivat hyödyntää tieto- ja viestintäteknikkaa osana opiskeluaan, ja pyrittiin poistamaan esteitä sen tieltä. Koska kehitysvammaisilla on erityistarpeita, jotka liittyvät muun muassa puutteelliseen tai puuttuvaan luku- ja kirjoitustaitoon, sekä vaikeuksia hahmottaa ja omaksua asioita, perinteiset verkko-opiskeluympäristöt eivät sellaisenaan toimi vaan asioita on lähestyttävä

pelkistäen ja selkeyttäen. Olennaista on tekstin ulkoasun selkeys sekä kuvan ja äänen hyödyntäminen. ([O6], 2004, s. 10.)

Datero lainasi Pohjanmaalla opetusta ja kuntoutusta tukevia ohjelmia kirjaston kautta, neuvoi niiden valinnassa ja järjesti työpajoja perheille, joiden lapsilla oli pulmia matematiikan oppimisessa. Dateron Tikas-kurssit olivat kaikille avoimia, myös niille, jotka eivät opiskelleet missään oppilaitoksessa. ([P7], 2013, s. 27.) VAVA-hankkeessa tuotettua verkkomateriaalia vaikeavammaisten oppimisen tueksi oli valmentavaan koulutukseen mutta myös niille, joilla ei ollut mahdollisuutta osallistua siihen ([H45], 2013, s. 36). Ainutlaatuista näissä esitellyissä palveluissa on se, että toiminnasta hyötyvinä vastaanottajina eivät ole vain koulutukseen päässeet, vaikka tavoitteena ovat akateemiset taidot, jälkimmäisessä siinä mielessä, että materiaali on luettavassa muodossa.

Kaikkein yksinkertaisin teksteissä esitelty matematiikkaan liittyvä välineapuri on muotolauta ([P75], 1999, s. 193; [P78], 1992, s. 46). Ajan hallintaa tukevana välineinä mainitaan Time Timer -kello ([C9], 2002, takakansi; [V14], 2016b, s. 41), päivän tapahtumien merkitseminen kelloon väriraidoin ja kuvin ([K34], 2001, s. 151), kalenteri ([K34], 2001, s. 106; [V32], 2000, s. 30) ja puhelaitteen hyödyntäminen kalenterina ([S34], 2002c, s. 37). Ilmoituksissa on apuvälineitä ajan kulun hahmottamiseen ([C9], 2002, takakansi) sekä materiaalia aikäkäsitteiden ([H32], 2011b, s. 6; [H34], 2012b, s. 43) ja yhteenlaskun oppimiseen ([H34], 2012b, s. 43).

Oppiaineista äidinkielen ja matematiikan lisäksi parhaiten edustettuna teksteissä on biologia. Erityislasten ympäristökasvatuskehittämishankkeen materiaaleja testattiin 14 erityisluokalla, joiden oppilailla oli kommunikaation ja ymmärtämisen haasteita. Luontopolun harjoituksia selittivät kuvataulut ja lajikortit. Kasvikuvia voi esimerkiksi verrata oikeaan puuhun. ([T39], 2015, s. 16.) Ne auttavat opettelemaan muun muassa puun kasvun vaiheita ([T39], 2015, s. 17) ja ravintoketjua. Kuva pysäyttää oppilaan, joka ei kykene seuraamaan sanallista ohjetta. ([T39], 2015, s. 16.) Tarkoituksena oli laajentaa erityislasten ymmärrystä lähiympäristöstään, ohjata heitä havainnoimaan luontoa ([T39], 2015, s. 16) ja saada tieto siirtymään kouluun ja käytäntöihin (s. 17). Materiaalia voi pitää myös tehtävän antajana. Opettaja, kerho-ohjaaja ja vanhempi voivat [T39]n mukaan poimia siitä omansa. Mukana on vinkkejä erityislasten ohjaamiseen ja kuvien havainnolliseen käyttöön. Ne ovat verkossa osoitteessa kiertavaluontokoulu.fi vapaasti käytettävänä. ([T39], 2015, s. 17.) Artikkelissa [N12] teoreettista tietoa opetellaan aistikylvyn avulla. Toisen kirjoittajan koulutustausta on biologiassa. Aistikylpy on eri taiteenaloja ja aisteja hyödyntävä oppimisprosessi, joka on suunnattu erityistä tukea tarvitseville nuorille, heidän opettajilleen ja avustajilleen. Oppilaille kerrottiin, miten eri eläimet aistivat ja miksi ne aistivat niin. Työpajoissa katsottiin videoita, joissa ketut saalistavat kuuloaistin avulla, ja osallistujat harjoittelivat lepakkokävelyä,

jossa kuulon avulla piti suunnistaa törmäämättä. Ihmisen tukirankaa opiskeltiin laulun ja liikkeen avulla. ([N12], 2015, s. 36.)

Rajanveto välineistä **metodeihin** ei ole yksinkertainen esimerkiksi tekstien kohdalla. (Selko)tekstit ovat väline, (selko)kieli tai kirjoittaminen taas metodi. Kuvat voivat olla niin väline kuin menetelmä. Teksteissä esitellyt menetelmät ovat terapioita, perinteiseen autismiopetukseen liittyviä tai yleisiä keinoja oppimisen helpottamiseksi ja vaihtoehtomenetelmiä kirjoittamiselle. Neuropsykologinen kuntoutus mainitaan Kelan palvelujen kohdalla tekstissä [K104] (1998, s. 67) ja Asperger-artikkelissa [A7] (1999, s. 27) mutta ei tilastotietoja siitä, kuinka usein autistiset ihmiset saivat sitä. Korkeatasoista tutkimusnäyttöä neuropsykologisen kuntoutuksen tehosta autismin kohdalla ei sitä paitsi vielä ollut (Nukari et al., 2012, s. 194). Myöhemmin teksteihin ilmestyy uusi terapia-apuri, neuropsykiatrinen valmennus kouluun ja opintoihin ([C2], 2011, s. 23; [H44], 2013, s. 31; [K68], 2011, s. 307; [K109], 2011, s. 10).

Perinteisesti autismiin yhdistetään strukturoitu opetus ([A29], 2008, s. 57; [A37], 1993, s. 43; [A39], 1999, s. 4; [F1], 1987, s. 31; [K29], 1996a, s. 184–185; [K34], 2001, s. 149–151; [K52], 2009, s. 167–177; [K114], 1997, s. 212; [L30], 1998, s. 46; [M24], 2012, s. 22; [W5], 2001, s. 38) ja koritettävät ([K29], 1996a, s. 185; [K34], 2001, s. 183–185; [K52], 2009, 219; [K104], 1998, s. 40), jotka auttavat toiminnanohjauksessa ([K52], 2009, s. 168) ja kokonaisuusien hahmottamisessa ([K104], 1998, s. 38). Strukturoitu opetus on rakenteiltaan selkeäksi suunniteltua opetusta ([K52], 2009, s. 169), jossa yksilölliset ohjelmat toimivat työskentelyn apuna määrittelemällä järjestystä, määrää, lopetusajankohtaa ja sitä, mitä tehdään seuraavaksi ([U4], 1997, s. 9). Kirjoittajien mukaan strukturi mahdollistaa uuden oppimisen ([K52], 2009, s. 175; [V32], 2000, s. 11). ”Kun korit ohjaavat toimintaa ja antavat välineet, voidaan keskittyä [opetuksen] sisältöön” ([K34], 2001, s. 183). Koulun perinteinen lukujärjestys on käyttökelpoinen ajan jäsentämiseen autistiselle ihmiselle ([K34], 2001, s. 151). Se, että kouluopetus on strukturoitua, koskee kaikkia lapsia, sillä kaikessa suunnitelmallisessa opetuksessa strukturoidun opetuksen elementit ovat mukana ([K52], 2009, s. 168). Kouluopetus ja lukujärjestykset toimivat kalenterin ja kellon puitteissa ja koko länsimainen kulttuuri ajan struktuurin turvin ([K52], 2009, s. 172). Strukturoidun opetuksen toimintatavat sopivat avuksi monille erilaisille oppijoille, mutta autistisilla lapsilla strukturointia voidaan pitää opetuksen kulmakivenä ([K52], 2009, s. 168–169). Fyysisen ympäristön suunnittelulla voidaan vaikuttaa oppimiseen ([K34], 2001, s. 133). Strukturointiin kuuluu, että aikataulut ja tekeminen sijoitetaan samoihin paikkoihin ja samaa järjestystä noudatetaan ([K68], 2011, s. 300). Päivittäisillä toiminnoilla, joiden joukossa [K34] (2001, s. 133) mainitsee myös lukemisen, tulisi olla oma paikkansa ([K34], 2001, s. 133–134; [N2], 2003, s. 30; [U4], 1997, s. 8), samoin oppimateriaaleilla ([K68], 2011, s. 300; [N2], 2003, s. 30; [V32], 2000, s. 29), kuten oppikirjoilla ([K34], 2001, s. 146;

[P18], 2007, s. 47). Oppikirjat mainitaan AS-oppilaiden kohdalla. Koritehtävien tai muun opetustoiminnan selkeän strukturoinnin etu on sen arvioitavuus ([K34], 2001, s. 182). Arviointi on jatkuvaa arviointia ([K52], 2009, s. 214; [K101], 1999, s. 104), jonka avulla voidaan määrittää taitojen yleistymistä ([K101], 1999, s. 105).

Artikkeli [V18] käsittelee ajanhallintaa. Esimerkkistrukturissa on ”äikän koe” ja ”matikan koe” ([V18], 2011, s. 10). Tavoitteena voi olla opiskelupaikan saaminen tai jossakin oppiaineessa eteneminen. Esimerkiksi tieto siitä, kauanko ruotsin läksyjen tekemiseen on järkevää kuluttaa aikaa, saattaa helpottaa työskentelyä ja tehtävän rajaamista. ([V18], 2011, s. 11). [M24] (2012, s. 22) mainitsee tehtävälistan. Strukturointi liitetään myös sosiaalisiin haasteisiin. [K105] (2005, s. 44) kuvaa belgialaista koulua, jossa korkealla tasolla toimivien autististen oppilaiden luokassa ne, joille sosiaaliset tilanteet aiheuttivat räsitystä, saavat opiskella omassa työtilassa. [K34]n (2001, s. 146) mukaan ihanteellinen työskentelytila AS-oppilaille on hiljainen ja siinä on tarpeen vaatiessa mahdollista opiskella yksin. Muiden autismikirjon oppilaiden kohdalla [K34] (2001, s. 131) mainitsee vain sen, että luokassa tulisi olla myös itsenäiseen opiskeluun sopiva paikka, ei sosiaalista vuorovaikutusta stressiä aiheuttavana tekijänä. Vaikka teksteissä hyvin usein korostetaan vuorovaikutuksen merkitystä, itsenäiset tehtävät kuuluvat ohjelmaan ([P6], 1999, s. 298). Esimerkkeinä [S46] (1996, s. 39) mainitsee palapelit ja lajittelutehtävät, [K104] (1998, s. 57) lajittelu- ja yhdistämistehtävät. On tärkeää laatia tehtäviä, jotka ohjaavat saamaan itsenäisesti tietoa siitä, milloin tehtävä on valmis ja hyvin tehty ja voi siirtyä seuraavaan ([K34], 2001, s. 203).

Teksteissä tarjotaan paljon ratkaisuehdotuksia helpottamaan opittavan abstraktin asian omaksumista. Kaunokirjallisuus avaa kielikuvia, jotka ovat autismikirjon henkilöille usein vaikeasti ymmärrettäviä ([K11], 2009, s. 119–121). Artikkeli [A11] käsittelee seksuaalikoulutusta. Käytännönläheisessä tekstissä neuvotaan, että opetuksessa käytetään mielellään lajittelua ja matsausta kielen sijaan ([A11], 2002, s. 15–16). Aihe linkittyy kouluopetuksen sisältöihin, mutta sitä ei yhdistetä niihin. Abstraktit ja puheen avulla vaikeasti ymmärrettävät asiat on mahdollista konkretisoida autistiselle oppijalle kuvien avulla ([I5], 1999b, s. 175). Opetuksen systemaattisuus ja järjestelmällisyys ([V32], 2000, s. 30) ja keskittyminen yhteen asiaan kerrallaan ([H37], 2005, s. 42) ovat tärkeitä autismiopetuksessa. Kirjoituksissa painotetaan opetuksen konkreettisuutta ([K105], 2005, s. 44; [S29], 2014, s. 40), autenttista oppimisympäristöä ([M24], 2012, s. 22), selkeitä tehtävänantoja ([M24], 2012, s. 22; [S29], 2014, s. 40), esimerkkien ottamista oppilaiden elämästä ([M24], 2012, s. 22) ja tehtävän pilkkomista osiin ([H72], 2012b, s. 21; [K34], 2001, s. 68; [T28], 1998, s. 75). Esimerkiksi sarjakuva pilkkoo tapahtuman helpommin ymmärrettävään muotoon ([K52], 2009, s. 48). Opetuksen tulee edetä tutusta tuntemattomaan, helposta vaikeaan ja konkreettisesta abstraktiin ([I5], 1999b, s.

161). Asiat opetetaan pienin askelin niin että uusi sisältö on pieninä annoksina vanhassa kaavassa ([K34], 2001, s. 89). [M24]n (2012, s. 21) mukaan avainsanat ja käsitteet on avattava aina ennen uuteen tekstiin tutustumista ja on vältettävää monimutkaisia ja monitulkintaisia lauserakenteita. Lukiessa on hyvä tarkistaa kysymyksin, että luettu on ymmärretty ([K65], 1999b, s. 238). [K68] (2011, s. 310) suosittelee mieluummin kertomaan, mitä epäsuoralla lauseella tarkoitetaan tai miten vastaus voidaan johtaa kontekstista kuin vaihtamaan kielellinen ilmaus konkreettisempaan. Opettajan on annettava selkeitä vihjeitä oikeasta suorituksesta ([T30], 2009, s. 331): opittava asia kannattaa tehdä sisäisten vihjeiden avulla muodoltaan mahdollisimman selväksi oppimisen alussa ([T30], 2009, s. 311). Alkuvaiheessa suositellaan yksilöohjautua opetuksessa ([T30], 2009, s. 405–406). Oppitunnit eivät voi olla kaikkien kohdalla 45 minuutin pituisia, sillä uuteen asiaan siirtymisessä ja nopeassa etenemisessä voi olla vaikeuksia, kun taas toiset eivät pysty pitkäjänteiseen työskentelyyn ([K34], 2001, s. 107). Kokeessa on mahdollista pidentää aikaa ja antaa tehtävät kerrallaan, jopa eri päivinä ([V39], 2014, s. 47).

Sinänsä varsin mekanistinen teos *Kehitysvammainen autisti opetuksen näkökulmasta* on toisaalta käytännönläheinen ja esittelee tutkittuja ohjeita autistien opetuksen tueksi ([F1], 1987, s. 35, 63). Mukana on Rutterilta lainatut taulukot oppimisiongelmiä ratkaisemiseksi ([F1], 1987, s. 42, 48). Jotta opittu yleistyisi, se täytyy opettaa monissa ympäristöissä ([F1], 1987, s. 40–41), mutta yleistämisaiveudet on yleensä jätetty suomalaisissa tutkimuksissa huomiotta (s. 69). Teos ei unohda edes syvästi kehitysvammaisia vaan esittelee Myllykankaan vuonna 1997 tekemän tutkimuksen, jossa syvästi kehitysvammainen autistioppilas oppi käsitteen samanlaisuus ja alkoi yhdistää esine-kuva-pareja ([F1], 1987, s. 69). Artikkelissa ”Tutkittua: toistamalla opettaminen estää autismin kirjon henkilöitä oppimasta” kuvataan tutkimuksessa saatua konkreettista tietoa autismin kirjon kuuluvien yleistämisen oppimisesta ja toimimattomista menetelmistä ([R13], 2015, s. 16). Vihjeinä toimivat paksunnokset oikean vastauksen kohdalla voivat auttaa autistilasten ylivalikointiin ([T30], 2009, s. 310). Ylivalikoivan huomioonin vuoksi kohta, jota tehtävässä korostetaan, on valittava huolella ([T30], 2009, s. 312).

Osa esitellyistä menetelmistä ei perustu sisällön esittämiseen oppimista helpottavalla tavalla vaan sen karsimiseen. Esimerkiksi eriyttäminen ja yksilöllistäminen ([M24], 2012, s. 21; [R11], 2005, s. 46; [S29], 2014, s. 40; [V11], 2012, s. 27) esitetään tukikeinoina. Apu vaikeuteen ymmärtää tehtäviä voi [K34]n (2001, s. 107) mukaan löytyä esimerkiksi mukautetuista matematiikan kirjoista, jotka lisäävät omatoimisuutta ja onnistumisen tunnetta. As-oppilaan oppikirjoiksi valitaan selkeitä, joissakin aineissa mukautettuja oppikirjoja tai alemman luokka-asteen kirjoja, työkirjoista enimmäkseen perustehtäviä ([K34], 2001, s. 197). Läksyjen määrää voidaan muuttaa

yksilöllisesti ([V39], 2014, s. 47). [V39] ei pohdi, toimiiko läksyjen määrän vähentäminen todella apurina vai heikentääkö se osaamista.

Koska kaikki eivät osaa lukea ja kirjoittaa tai edes puhua, vaihtoehtoiset kommunikointimenetelmät, kuten kuvat, Bliss-kieli ([A36], 1989, s. 37; [J10], 2011, s. 39; [J18], 2011, s. 54; [P15], 2002, s. 25) ja viittomat ([A37], 1993, s. 48; [H13], 2001a, s. 162; [H18], 1993, s. 66; [P70], 2001, s. 11) ovat heidän mahdollisuutensa myös tietuopuolisen opetuksen saamiseen. Toisaalta usein myös kirjoitus ja teksti sopivat korvaaviksi tai täydentäviksi kommunikointi- tai tiedonhankintakeinoiksi. Kuvat voivat olla vastine kirjoitetulle kielelle tiedonhankintatilanteessakin. *Autismi*-lehden ilmoituksessa on koulutus lausetasoisesta kuvakommunikaatiosta ([L29], 2012, s. 45), ja artikkeli [P44] (2014, s. 60) tuo esiin, että tietuopuolisia sisältöjä on mahdollista käsitellä niin kuvien avulla kuin toiminnallisesti. Myös [M24]ssä, mainitaan matematiikan opiskelu toiminnallisesti. [A19]ssä (2002b, s. 54) apurina viestinnällisen tasa-arvon saavuttamisessa toimii selkokielisen informaation lisäksi puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio. Keinoja muokata jälkimmäisiä selkeämmiksi mediassa ei ollut vielä mietitty. Tarvitaan uudenlaista ajattelua, sillä kommunikoinnin apukeinoja, kuten kuvia ja kirjoitusta, käytetään vielä melko vähän, [I1] (2004, s. 14) toteaa. [M16] esittelee proseminarityötään, joka käsittelee yhden päiväkotiryhmän käyttämää vaihtoehtoista kommunikaatiota. Lapset käyttivät kommunikointiin esineitä, motorista kommunikaatiota, eleitä, puhetta, abstrakteja ja konkreettisia kuvia, valokuvia ja kirjoitettua tekstiä. ([M16], 2001, s. 24.) Yksi lapsista harjoitteli pyytämistä kolmen-neljän sanan lauseella piktogrammien ja tekstien tukemana ([M16], 2001, s. 25). Myös [N5]ssä (1993, s. 38) kirjoitus on opetuskeino jo päiväkodissa. [K28] (1994, s. 15–16) kuvaa, että muutama oppilas, joka ei puhu, kykenee kommunikoimaan ”tietyin edellytyksin” kirjoittamalla. Mahdollisena kommunikoinnin muotona mainitaan kirjoitettu kieli muissakin teksteissä ([A17], 1998, s. 23; [K52], 2009, s. 67, 68; [K58], 2002, s. 317; [P71], 2015, s. 19; [V43], 2002, s. 40) ja siitä on oma kappaleensa *Autismin kirjo ja kuntoutus* -teoksessa ([K52], 2009, s. 71–72). Teoksessa huomautetaan, että esimerkiksi kaupan myyjän on mahdollista ymmärtää kirjoitettua tekstiä toisin kuin viittomaa tai elettä ([K52], 2009, s. 68).

Perinteisen kommunikaatiotavoitteen esiintyminen teksteissä ei tarkoita, ettei myös akateemisilla taidoilla voisi olla paikkaansa niissä, eikä kirjoittamisen nimittäminen kommunikoinniksi aina tarkoita tiedollisen oppimisen ja akateemisten taitojen harjoittelun sulkemista pois. [M69]ssä (1999, s. 19) mainitaan, että puhelaitteita voi käyttää luki-harjoitteluun. [S34]n esittelyssä puhelaitetta käytetään sekä kommunikointiin että lukemiseen tiedonhankinta- tai sivistymiskeinona. "Step-By-Step-puhelaitteeseen voi myös lukea kirjan ääneen. - - One-Step-puhelaitteen voi kiinnittää kirjahyllyyn ja äänittää siihen viestin ’lukisitko minulle kirjaa?’" ([S34], 2002c, s. 36.) [S47]ssä kielen tehtävien joukossa ovat tiedonhankinta ja oppiminen. Artikkelissa [A23] (2001, s. 9) ei

aseteta vastakkain kommunikaatiota ja oppimista, vaan tavoitteena otsikossa ovat niin oppiminen kuin kommunikaatio. Myös kielen oppimiseen tarvitaan paljon tietoa ja kokemusta maailmasta. ([S47], 2001, s. 51.) [M10]kin painottaa tietoa. Kokonaisuuksien ymmärtäminen edellyttää tietoa ja kokemuksia asioista ja niiden välisistä yhteyksistä sekä niiden kielellisistä edustumista. On hallittava kielen säännöt, sanojen merkitykset ja käsitteet. ([M10], 2001, s. 21.)

Vaikka kirjoitettu teksti esitetään autismiteksteissä hyödyllisenä keinona sen visuaalisuuden vuoksi, osalla lukutaitoisista autistisista yksilöistä on vaikeuksia myös kirjallisten ohjeiden ymmärtämisessä ([K34], 2001, s. 107). Selkokieli mainitaan *Autismi*-lehden teksteissä toistuvasti ([A19], 2002b, s. 54; [H61], 2013, s. 46; [H66], 2014, s. 4; [K106], 2011, s. 11; [K110], 2014, s. 24–25; [M34], 2013, s. 32; [M53], 2013b, s. 37; [M56], 2013e, s. 54; [P41], 2014a, s. 4; [R20], 2001, s. 4; [S29], 2014, s. 40) ja teoksen [K11] (2009) yksi luku käsittelee sen käyttöä autismikirjon henkilöiden kanssa. Joissakin teksteissä selkokieli liitetään opiskeluun. [M24]n (2012, s. 21) mukaan osa oppilaista hyötyy selkoteksteistä, joten selkokielisiä kirjoja voi käyttää äidinkielen tunneille. Selkokieli on apuna ajan ja paikan hallinnassa. Sen avulla suurien kokonaisuuksien hahmottaminen helpottuu ja havainnollistuu. ([P27], 2001c, s. 14.) [M53] (2013b, s. 37) mainitsee selkokielen kirjoittaessaan kommunikaatiovammaisten viestintämahdollisuuksien esteettömyydestä. Tässä tekstissä selkokieli liittyy myös opiskeluun eikä vain vapaa-ajan viestintään, sillä osallistuminen opiskeluun on osa esteettömyyden määritelmää ja yksi esille tuoduista tavoitteista. Artikkelissa [P7] (2013) kerrotaan selkokielisistä tietotekniikkakursseista. Opiken ([O8], 2015, s. 15) ilmoituksessa mainostetaan selkokielistä tietokirjaa *Avaruus*. [K110] aloittaa kuvaamalla vastustajan. Joka ikäluokassa on 5000 heikkoa lukijaa. Saattaa olla, että tavallisen koulukirjan lukeminen tuntuu mahdottomalta edes aloittaa, kirjoittaja toteaa. Hänen mukaansa itsenäinen elämä on nykyisin mahdollista monille ihmisille, jotka aiemmin olivat laitoksissa, ja he tarvitsevat tietoa, jonka saamisessa selkokieli on apuna. ([K110], 2014, s. 24.) Myös tiivistelmät voivat helpottaa ymmärtämistä ([S29], 2014, s. 40).

Toisissa teksteissä selkokieli ja tekstien selkiyttäminen liittyy vapaa-aikaan tai yhteiskunnassa toimimiseen, kuten Kelan hakemuslomakkeiden ja päätösten ([M51], 2012g, s. 32) ja kuntien verkkosivujen ymmärtämiseen ([P43], 2014c, s. 5). Selkouutisten¹⁵ tilausmahdollisuutta mainostetaan useassa lehdessä vuosituuhannen vaihteessa ([S39], 1998; [S40], 2000; [S41], 2001; [S42], 2002; [S43], 2003). Vuonna 2016 ilmoituksessa kerrotaan, että Selkosanomien verkkolehdestä on nyt uutisia myös kuvilla tuettuina ([U10], 2016, s. 7). Selkoviideot, -animaatiot, selkokieliset kuvasarjat ja e-kirjat kuuluvat projektiin

¹⁵ Lehden nimi muuttui myöhemmin Selkouutisista Selkosanomiksi.

Selkoilmaisu arjen tukena ([S38], 2015, s. 47). Koulutuskalentereissa on myös koulutusta selkokielestä ([K91], 2003, s. 25; [K92], 2004, s. 24).

Tiedollinen oppiminen ja opetus voivat tapahtua muuallakin kuin koulussa. **Toiminnan** kuvausta voi pitää eräänlaisena epäsuorana vinkkinä. Sellainen on [K85]n (2016, s. 57) kuvatekstin tehtävä eläinten jälkien tunnistamisesta suunnistusrastilla. Tavoite on tiedon omaksuminen tai sen osoittaminen. *Autismi*-lehden ilmoitukset ja artikkelit sisältävät toisinaan yhdistysten järjestämää yleissivistävää toimintaa, kuten käynnin Kumpulän kasvitieteelliseen puutarhaan ([H62], 2011, s. 46), Korkeasaareen ([R17], 2005, s. 49), Merimaailma Sea Lifeen ([R7], 2016c, s. 48–49), museoihin ([K21], 2013, s. 29; [P55], 2015, s. 41), Oulangan luontokeskukseen ja Kuusamon suurpetokeskukseen ([T42], 2015, s. 40). Retkellä Kiteen Zoo -eläinpuistossa osallistujat oppivat paljon uutta. Esimerkkinä kirjoittaja mainitsee villasian, joka ei ollutkaan kirjoitusvirhe. ([P10], 2012, s. 41.)

Akateemiset taidot voivat olla tavoitteena kotikuntoutusta ja päivätoimintaakin käsittelevissä artikkeleissa. Vanhempien kirjoittaman artikkelin koritehtäviä esittävässä kuvissa näkyvät tekstit kalenteri, numero ja sanapari. ”Huomasimme aika pian, että valmiiden tehtävien löytäminen pienelle lapselle oli aika hankalaa, joten aloimme valmistaa itse materiaalia.” ([M81], 2010, s. 38.) Teksti [S10] kuvaa toimintakeskuksen ohjelmaa. Kristian on hyvä lukemaan ja laskemaan. Päivittäin aamuinfon jälkeen on laskutehtäviä tai lukemista. Myös kirjastokäynti ja luonnonilmiöistä keskusteleminen mainitaan. ([S10], 2016, s. 41.) Nuorten Ystävien ryhmäkodissa yksi asukkaista harjoittelee rahankäyttöä. Toinen, jolla on Aspergerin syndrooma, harrastaa lukemista ja käy usein kirjastossa. ([P13], 2011, s. 13.) Tekstissä [P32] (2015, s. 26) osa asiakkaista osallistuu päivätoiminnassa lukuryhmään, jossa yksi lukee Oma Koti -lehdessä artikkelin muille. Ennen päivätoiminnasta lähtöä hän kirjoittaa päiväkirjaa siitä, mitä on tehnyt. ([P32], 2015, s. 27) ja jatkaa kotona päiväkirjan kirjoittamista (s. 27, 29). Tekstissä [G4] Jenni kirjoittaa haluavansa tehdä ”oikeita töitä”, kuten toimittajantyötä tai silppurointia. Hän kertoo lukevansa paljon lehtiä. ([G4], 2013, s. 59.) Aamupiirissä lasketaan paikallaolijat. Yksi asiakas harjoittelee matematiikkaa ja kirjoittaa, toinen kirjoittaa ja lukee, mutta muiden toiminta on erilaista. Roobert on oppinut uudessa kodissaan uutta tietoa avaruudesta. ([G4], 2013, s. 60.) Myös päivätoimintaa käsittelevissä artikkeleissa [R8] (2016d, s. 17) ja [M72] (2011, s. 75) mainitaan lukeminen. Päivätoiminta Avarassa kirjoitetaan julkaistavaksi suunniteltua runokirjaa, jonka runoista yksi on *Autismi*-lehdessä ([P76], 2005, s. 38). Akateemiset taidot ja opiskelu ovat edeltävissä teksteissä mukana, mutta niiden mainitseminen ei muuta sitä tosiasiaa, että tekstit kuvaavat käytäntöjä, joissa osa autismikirjoon kuuluvista ei opiskele. Tässä kuitenkin monet opiskelevat ainakin epävirallisesti ja lukevat tekstejä.

Monesti on tulkinnanvaraista, onko apuri ihminen vai menetelmä, kuten [M24]n (2012, s. 21) ja [V11]n (2012, s. 27) mainitsemissa samanaikaisopetuksessa, mutta apureita akateemisten taitojen oppimisessa voivat olla **ihmiset** tai jopa eläin, teksteissä [L20] ja [L7] kasvatus- tai kuntoutuskoira. Koira motivoi tekemään matematiikan tehtäviä ([L7], 2011, s. 57). Sen kanssa tehtävien tekeminen ja pienet kokeet tuntuvat palkitsevilta, ja se jaksaa kuunnella oppilaan mielenkiinnon kohteista ([L20], 2013, s. 48). Elämäkerrassa [P56] (2007, s. 101–102) apuri on päiväkotiaavustaja, joka tekee vapaa-aikana retkiä esimerkiksi Heurekaan kirjoittajan autistisen pojan kanssa. Koulussa ja päiväkodissa muut lapset voivat toimia apureina ([A36], 1989, s. 14) esimerkiksi auttamalla tehtävissä ([N2], 2003, s. 6, 8; [K52], 2009, s. 242). Bangladeshissa, Sveitsissä ja Ranskassa vanhemmat ovat toimineet opetuksen mahdollistajina rahoittamalla koulujen perustamista ([N15], 2006, s. 29; [N21], 2011d, s. 36; [S22], 2005, s. 13). [A21]ssä (2004) opettaja on apuri, sillä hänellä on suuri merkitys opintojen onnistumisen kannalta, vaikka kirjoittajan vaikeavammaisen tytär esitetäänkin subjektina. Tukea opiskelupaikan löytämiseen saattaa löytyä vanhempien vertaisryhmästä ([V13], 2016a, s. 36–37) tai järjestöjen kaltaisista **organisaatioista**. Järjestöt ja apuvälinekeskukset ovat apureita, sillä ne eivät säädä lakeja tai laadi opetussuunnitelmia, joten ne eivät ole velvoittavia tehtävän antajia. Autismiliiton Palveluneuvontaan tulevista yhteydenotoista 16 % koski koulu- ja opiskeluasioita ([P9], 2011, s. 6). Autistien Tuki ry:n jäsenkyselyn vastauksissa Autismi- ja Aspergerliitolta toivottiin perustietoa koulutusasioista eli pidennetystä oppivelvollisuudesta, perusopetuksesta ja ammatillisesta jatkokoulutuksesta sekä paikoista, joissa koulutusta tarjotaan ([H24], 2004, s. 12). Autismiliiton ja autismiyhdistysten koulu- ja oppilaitosyhteistyö mainitaan useassa tekstissä ([H82], 2016, s. 56; [M59], 2015, s. 13; [P11], 2016, s. 52), mutta sitä kuvataan vain yhdessä tarkemmin. Joissakin teksteissä palvelujen kehittäjänä on kaupunki tai kuntayhtymä ([H53], 1997, s. 42; [T40], 2000, s. 11), mutta käytännössä palveluja käyttävät ovat tekemisissä esimerkiksi opettajien kanssa.

[N8]n (2007) mukaan ”jokaista autismin kirjon henkilöä opetetaan eri tavalla” (s. 41). Jos asia pitää paikkansa, voi ihmetellä, miksi on tarpeellista niputtaa autismikirjon oppilaat yhdeksi kategoriaksi. Diagnoosin korostaminen saa kyllä useammalta kirjoittajalta osakseen myös kritiikkiä jo aineistoni alkupuolen teksteissä. Kuntoutuksen kannalta ei ole suurta merkitystä, mihin diagnostiseen kategoriaan ihminen on luokiteltu, todetaan varhaisessa teoksessa. Kirjoittaja ei pidä autismia tai muita diagnooseja täsmällisinä kategorioina, joista esimerkiksi opetussuunnitelma voitaisiin johtaa. ([T22], 1986, s. 71.) Virallisen diagnoosin puuttuminen ei saisi olla kuntoutuksen este ([K65], 1999b, s. 237), eikä pelkkä diagnoosi kerro, millaista kuntoutuksen ja opetuksen tulisi olla ([K101], 1999, s. 92–93; [M30], 2002, s. 18; [T22], 1986, s. 71; [V19], 2012a, s. 11). Näistä kommentteista huolimatta aineistoni alkupuolen

kuntoutussankaritarinoissa jotkut menetelmät esitetään nimenomaan autististen ihmisten kuntoutukseen ja opetukseen sopivina. Myöhemmin inklusiivisten ajatusten levittyä henki muuttuu asiantuntijoiden teksteissä antiformistiseksi menetelmäapurien suhteen. Kirjassa *Autismikuntoutus* ([K53], 2000, s. 11) autistisen henkilön opetus poikkeaa tavanomaisesta ja samalla sivulla esitetyt tavoitteet poikkeavat myös. Kaksitoista vuotta myöhemmin yksi kirjoittajista mainitsee *Autismi*-lehdessä, että Autismiliiton viidentoista vuoden olemassaolon aikana on käynyt ilmi autismikuntoutuksen hyvien käytäntöjen soveltuvan mainiosti yleiseen kasvatukseen. Hän kertoo, miten teki koritehtäviä 5-vuotiaan lapsenlapsensa kanssa. Tämä opetteli muun muassa kellon tuntemista ja laskemista ja taidot kynän käytössä kehittyivät nopeasti. ([K44], 2012d, s. 14.) Jokainen opiskelija on erilainen oppija ([S29], 2014, s. 39).

Se, että teksti on esimerkiksi *Autismi*-lehdessä, merkitsee, että tehtävän antajana ainakin jollain tavalla toimii neurodiversiteetti, vaikka kyse ei olisikaan juuri autismia silmällä pitäen kehitetystä opetusohjelmasta. Monista teksteissä esitellyistä oppimisen tukikeinoista voisi olla etua kenelle hyvänsä ja niin voisi toki olla varsinaisista autismiopetusohjelmistakin. Esimerkiksi myönteisen työskentelyilmapiirin tärkeys ([H55], 2004, s. 15, 16; [K52], 2009, s. 174) koskee varmasti kaikkia. Uusimmissa teksteissä käsitellään usein koko neurokirjolle tai erityisiin oppimisvaikeuksiin suunniteltuja tai aivan yleisiä menetelmiä. Lukemisen ja matematiikan opiskeluun [V24] (2009, s. 111–113) antaa vinkkejä: tauot, persoonalliset oppimisrutiinit lukiessa ja liikkuminen. Artikkelissa [M24] (2012, s. 22) esitellään oppimisen tueksi linkkejä, joista osa liittyy nimenomaan akateemisiin taitoihin. Muita mainittuja oppimistuloksia parantavia keinoja ovat palaute, mahdollisuus valita ([M24], 2012, s. 22), erikäisten oppilaiden työskentely yhdessä (s. 21), oman oppimistyylin löytäminen ja kokeisiin valmistautumisen tukeminen ([H44], 2013, s. 31). Aivan perinteiset läksyt mainitaan myös ([H44], 2013, s. 31; [K34], 2001, s. 216; [K38], 2005, s. 7; [K52], 2009, s. 183; [L2], 2011, s. 47; [L35], 2007, s. 19; [M37], 2004b, s. 20; [S61], 2000, s. 14; [T11], 2011a, s. 48; [U9], 2001, s. 10; [V18], 2011, s. 11). Tukiopetus ja läksyparkki voivat auttaa, jos kotitehtävien tekeminen ei etene kotona ([V39], 2014, s. 47).

Autismi-lehdessä ilmoitukset akateemisiin taitoihin liittyvistä koulutuksista ovat hyvin harvinaisia. Autismialan koulutuskalentereissa on koulutus lukemisen ja kirjoittamisen apuvälineistä ([A32], 2013, s. 47; [A33], 2014, s. 78), kokosananenettelystä lukemisessa ja matematiikan perustaitojen omaksumisen työkaluista ([K91], 2003, s. 25). Haukkarannan oppimis- ja ohjauskeskus tarjoaa koulutusta matematiikasta ([H30], 2007, s. 30), yhteen- ja vähennyslaskusta tehostetussa tuessa ([H33], 2012a, s. 15) ja luetun ymmärtämisen tukemisesta ([H31], 2011a, s. 6).

3.2.2 Pikkuprofessorit: älykkyys pääsylippuna

Kehitykselliset edellytykset, joiden puuttuminen kategoriassa puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet oli vastustaja, ovat kategoriassa älykkyys pääsylippuna subjekti ja jopa tehtävän antaja. Sankaritarina älykkyys pääsylippuna ei pyri muutokseen kaikkien kohdalla vaan perustuu potentiaaliin. Teksteissä toistetaan usein, että autismi voi esiintyä kaikilla älykkyden tasoilla ([I4], 1999a, s. 71; [J7], 1995, s. 10; [J10], 2011, s. 38; [K81], 1988, s. 450; [P19], 2010, s. 24, 25; [V32], 2000, s. 20). Vastakkainasettelu autismikirjon korkea- ja matalatasoisten jäsenien välillä on voimakas ([H67], 2016, s. 27; [K105], 2005, s. 44; [M1], 2016, s. 36; [N2], 2003, s. 33). Toisin kuin varhaisissa kuntoutussankaritarinoissa erilaisuus ei ole vika suurista vaikeuksista huolimatta ([L22], 1998, s. 127). Sankaritarina älykkyudesta pääsylippuna on tyypillisimmillään vanhempien kirjoittama. Erilaisuus saatetaan kyllä kuvata voimavarana, oli kirjoittaja sitten autismikirjioon kuuluva ([H76], 2013b, s. 19), vanhempi ([V11], 2012, s. 27) tai asiantuntija ([L42], 2015, s. 18).

Tarina älykkyudesta pääsylippuna

Kategoriassa älykkyys pääsylippuna tavoitteena ovat akateemiset taidot ja menestys koulutuksessa. Keskeinen sanoma teksteissä on, että tukea akateemisten taitojen harjoitteluun on saatava, jos älykkyysosamäärä on normaali. Oppilas voi olla outo, kunhan hän on älykäs. HFA-lasten vanhempien strategia torjua sosiaalista stigmatisaatiota on painottaa kognitiivisia vahvuuksia, kuten korkeaa älykkyysosamäärää tai varhaisia matemaattisia ja lukemisen taitoja (Nadesan, 2005, s. 197–198).

Aineistoni autismitarinoiden toistuva lopputriumpf on koulunkäynnin aloittaminen tavallisessa luokassa tai tämän mahdollisuuden kuvaaminen ([J3], 1993a, s. 11; [K24], 1992a, s. 11; [M65], 1993b, s. 4; [M79], 1993, s. 7–8; [V16], 1992, s. 13). *Autismi*-lehden vuoden 1993 ensimmäisessä numerossa on kaksi sankaritarinan juonta noudattavaa koulukertomusta. Toinen esitellään iloisena ja optimistisena autismikertomuksena synkkien vastakohtana Kirjoittajan mukaan kehittymistä kuvaavaan autismikertomukseen kuuluvat kova työ ja usko omiin ja lapsen kykyihin, suotuisat olosuhteet ja siunaus tai onni sen mukaan, mihin kirjoittaja uskoo. ([M79], 1993, s. 6.) Toisin sanoen tarinan kulkuun vaikuttavat kykyjen ja opetuksen lisäksi joko ylikuonnollinen voima, kohtalo tai sattuma. Fatalismi ei kuulu Whiten argumentteihin, mutta myös kohtalo puuttuu asioihin joissakin tämän kategorian teksteissä. Kirjoittajan poika oppi jo neljävuotiaana lukemaan, ja koulun alkaessa oppimiseen liittyvät valmiudet, joihin tekstissä viitataan lukemisena ja laskemisena, olivat kehittyneet yli lähtövaatimusten ([M79], 1993, s. 7). Tarina loppuu sankarillisesti: vanhemmat uskovat normaalikoulun onnistuvan ja se onnistuu. Onnellinen loppu jää kuitenkin toisaalta avoimeksi. Tulevaisuus on epävarma, mutta vanhemmat ovat iloisia, että heidän lapsensa elämä ”kääntyi tähän

suuntaan” pessimistisistä ennusteista huolimatta. ([M79], 1993, s. 8.) Samasta lapsesta on kirjoitus myös *Opettaja*-lehdessä, jossa kirjoittaja perustelee ”avointa porttia normaaliin kouluun” älyllisellä normaaliudella ([M78], 1992, s. 34).

Toisen koulukertomuksen kirjoittaja aloittaa huomauttamalla, että sisältö voisi olla toisenlainen, jos hänen lapsellaan olisi koulun alkaessa ollut autismidiagnoosi ([J3], 1993a, s. 8), mutta ei tarkenna, miten se olisi vaikuttanut. Koska Timo osasi 6-vuotiaana auttavasti lukea ja laskea ”koulun aloittaminen tuntui siis luontevalta” (s. 9). Älykkyyttä pidettiin riittävänä normaaliin oppimäärään eikä mukautettua opetussuunnitelmaa tästä syystä harkittu. Abstraktien asioiden käsittäminen oli kuitenkin vaikeaa ja läksyihin keskittyminen ja kaunokirjoitus työläitä. ([J3], 1993a, s. 9.) Opettajan mukaan Timo ei osannut lukea, laskea, kirjoittaa eikä mitään muutakaan kyllin hyvin, [J3] (1993a, s. 10) kuvaa. Lopulta Timo pääsee tavalliselle luokalle toiseen kouluun, jossa asenne on myönteinen. Kirjoittamishetkellä Timo on 10-vuotias. Hän saa tehdä tietokoneella paljon kirjoittamista vaativat tehtävät esimerkiksi uskonnossa ja biologiassa. ([J3], 1993a, s. 11.) Kirjoittaja lopettaa tekstinsä samalla tavalla kuin [M79]n kirjoittaja toteamalla, että ”yläasteelle siirtyminen on sitten aikanaan toinen tarina” ([J3], 1993a, s. 12).

Vanhempien kirjoittamissa elämäkerroissa sankaritarina tulee vuosituhaten vaihteessa mukaan uutena lajina. Tyylipuhtaita tähän kategoriaan kuuluvia sankaritarinoita ovat *Yhden asian mies – Asperger-lapsen kasvu aikuiseksi* ([L22], 1998), *Pojat: kotiäidin sotaromaani* ([M61], 2008) ja *Elämää Asperger-lapsen kanssa* ([S44], 2014). Vaikka teoksessa *Miro ja meri* ([P56], 2007) on edellä mainittujen teosten kanssa samankaltaisia piirteitä, älykkyyttä ei korosteta suuresti oppimisen oikeutuksena. Se, että Lastenlinnan hoitaja mainitsee näkevänsä Mirossa pienen aspergeriläisen, tuntuu vanhemmista kyllä helpotukselta ([P56], 2007, s. 84).

Teokseen [L22] (1998) *Yhden asian mies – Asperger-lapsen kasvu aikuiseksi* on kirjoittanut myös tekijän Asperger-poika ([R22]), tämän entinen opettaja ([S54]) ja neuropsykologi ([K115]). Teoksella on luvussa 3.1.3 Autismi muukalaisena mainittu ”jatko-osa” *Pakko juoda: äidin ja pojan taistelu viinasta* ([L23], 2007), jossa kuvataan Mariuksen myöhempiä vaiheita. *Yhden asian miehen* alussa pikku Marius tavaa mainosvaloja Saksassa, jossa hän oleskelee äidin kanssa joitakin talvikuukausia, ja kotona Suomessa hän opettelee innokkaana kirjaimet ([L22], 1998, s. 50). Kiinnostuksenkohteita käsitellään lukemalla, piirtämällä ja leikkimällä ([L22], 1998, s. 41). Lapsenvahti tekee dinosauruskirjaa Mariuksen kanssa ([L22], 1998, s. 40). Marius oppii varhain lukemaan, mutta kuuntelee mieluummin lukemista kuin lukee itse ([L22], 1998, s. 34). Kirjalliset harrastukset jatkuvat myöhemmin. Marius ja äiti kirjoittelevat toisilleen kirjeitä lukion vaihto-oppilasvuoden aikana ([L22], 1998, s. 111), ja Marius lukee ja kirjoittaa myös myöhemmin Sveitsissä (s. 137). Teoksessa vuorottelevat koettelemukset ja kuvaukset menestyksestä tai sankarin

hämmästyttävistä ominaisuuksista, erityiskyvyistä. Ensimmäisellä luokalla koulun pehmeä lasku alkaa kyllästyttää Mariusta, sillä hän odottaa oikeita oppiaineita ([L22], 1998, s. 56). Kouluajan vastoinkäymisten jälkeen ylioppilaskirjoituksista tulee seitsemän laudaturia ja kaksi cum laudea ([L22], 1998, s. 115) kahden vuoden lukio-opiskelun jälkeen (s. 113). Marius suorittaa ylioppilastutkinnon etuajassa siihen nähden, että on ollut vuoden vaihtopopilaana. Hän valmistautuu ylioppilaskirjoituksiin vain muutaman viikon kohtuullisen keskittyneellä lukemisella ([L22], 1998, s. 115) ja heittää noppaa siitä, kirjoittaisiko venäjän vai italian, sillä kieliohjelma on muuten täysi. Marius saa italiasta c:n, vaikka ei ole opiskellut kieltä päivääkään. Hän harjoittelee katsomalla muutaman filmin ja lukemalla joitakin sarjakuvalehtiä. ([L22], 1998, s. 113.) Kirjoitusten jälkeen Marius kirjoittautuu Zürichin yliopistoon opiskelemaan psykologiaa ([L22], 1998, s. 145). Lapsena Marius on sanonut päättäneensä tulla päätyöläiseksi. ”Se näyttää toteutuvan”, kirjoittaja toteaa. ([L22], 1998, s. 150.)

Elämäkerta [M61] (2008) *Pojat: kotiäidin sotaromaani* kuvaa kirjoittajan kahta erityislasta, joista toisella on lapsena autismidiagnoosi. Teos etenee autismia vastustavasta taistelusta uljaaseen loppuun. Teos on muodollisesti kuntoutussankaritarina, sillä vastustaja on autismi, joka voitetaan, mutta kuntoutuksen painottaminen on varsin pinnallista. Kirjoittaja mainitsee ”tutkimuksen, jossa oli kuntoutettu autistisia lapsia - - kunnes 10-vuotiaana suurin osa heistä sulautui normaalien ikäistensä joukkoon”, ja toteaa, että Veikonkin kohdalla saattoi jo näin iloita. ([M61], 2008, s. 135.) Vaikka kirjaa markkinoidaan autismielämäkertana, Veikolla on autismidiagnoosi vain jonkin aikaa lapsena ja myöhemmin se muuttuu dysfasiaksi. Erinomaisen kuntoutumisen voi nähdä yhteydessä juuri tähän: ongelmat ovat voineet alun alkaenkin olla kielenkehityksessä eikä hänen kuntoutuksensa määrä välttämättä ole ollut lähelläkään kuvatussa tutkimuksessa toteutettua. Varhaislapsuudessa annettu autismidiagnoosi kuitenkin tekee tarinasta sankaritarinan. Sankaritarinaan viittaa kirjan nimikin militaristisine metaforineen. Kirjassa kuvatut pojat ovat kiinnostuneita sotahistoriasta, mutta taistelumetafora kuuluu muutenkin erityislusten äitien sankaritarinoiniin ja esiintyy myös [P56]ssa (2007, s. 99). Taistelua esimerkiksi viranomaisia vastaan [M61]ssä ei kuitenkaan ole lainkaan.

Veikko kehittyy hyvin hitaasti ([M61], 2008, s. 21, 62, 65, 91). Neurologin mukaan opitutkin taidot voivat taantua kehitysvammaisen tasolle, jos kuntoutusta ei pian aloiteta ([M61], 2008, s. 40). Positiivinen muutos näkyy melkein heti ([M61], 2008, s. 41). Autismidiagnoosi poistuu ja vain kielenkehityksen erityisvaikeus jää jäljelle jo neljän vuoden ja kahdeksan kuukauden iässä ([M61], 2008, s. 66, 68) mutta palaa kuusivuotiaana vielä joksikin aikaa (s. 90, 92). Lastentarhaopettajatuttava kertoo Veikon muistuttavan sitä, mitä hän on lukenut kirjasta Lahjakkaiden kasvatus. Äiti hankkii kirjan,

vaikka pojan taidot eivät ole lähelläkään ikätasoa ([M61], 2008, s. 38). Veikko askarteleo jo alle kouluikäisenä luurangon ([M61], 2008, s. 86) ja opettaa muille päiväkotilapsille muotoja ja numeroita (s. 98). Testaustilanteessa Veikko turhautuu, koska aloitetaan aina liian helpoista kuvista ([M61], 2008, s. 43). Edellytykset selviytymiseen normaaliopetuksessa kuitenkin arvioidaan heikoiksi ([M61], 2008, s. 93). Koulumuotoarvio on käännekohta kertomuksessa, seuraahan siitä sijoitus dysfasialuokkaan ([M61], 2008, s. 90) kouluun, johon huhujen mukaan otetaan vain lapsia lupaava tulevaisuus edessään (s. 103). Seitsemänvuotiaana autistiset piirteet ovat vähentyneet ([M61], 2008, s. 99) eivätkä autismin kriteerit enää täyty (s. 83). Haasteet eivät lopu vielä. Nollaluokalla harjoitellaan lukemaan oppimiseen tähtäviä perustaitoja ja joku oppilaista oppii jo silloin lukemaan ja siirtyy yleisopetukseen ([M61], 2008, s. 104). Veikolla on lukemaan oppimisessa suuria vaikeuksia. Hän oppii lukemisen luokallaan viimeisenä, 9-vuotiaana. ([M61], 2008, s. 120.) Kymmenenvuotiaana jotkut ei-kielellisen alueen tehtävät onnistuvat erittäin hyvin, vahvoja kielellisiä alueita ovat yläkäsitteet ja yleistietous, keskitasoa laskutehtävät, yleinen käsityskyky ja älykkyysosamäärä. Psykologin mukaan ”Veikolla on hyviä mahdollisuuksia ja kykyjä hyvään koulusuoriutumiseen”. ([M61], 2008, s. 134.) Hän ymmärtää hyvin lukemansa ja kirjoittaa hyvin ([M61], 2008, s. 133). Veikko on kiinnostunut eläimistä ([M61], 2008, s. 100), ja hänellä on monipuolinen tietämys myös toisesta maailmansodasta (s. 156), lentokoneiden tekniikasta ja niiden käyttöhistoriasta (s. 154). Tiedeohjelmien ja sotadokumenttien sisältö jää hänen mieleensä ([M61], 2008, s. 132). Isosisko pyytää apua historian kokeeseen lukion toisella luokalla ja saa arvosanan yhdeksän ([M61], 2008, s. 155).

Teoksen lopussa Veikko on menossa lukioon ja äiti kaavailee hänelle akateemisia opintoja ([M61], 2008, s. 157). Kirjoittaja muistuttaa, että aluksi Veikon tulevaisuus näytti synkältä. Olisiko hänen uransa voinut olla suojatyökeskuksessa? ([M61], 2008, s. 158.) Tämän sankaritarinan maailmanselitykseen kuuluu Whiten argumenteista puuttuva fatalismi. Kirjoittajan mukaan kohtalon täytyi olla mukana, koska hän sai pojalleen ajan juuri tietylle lääkärille ([M61], 2008, s. 9).

Teoksessa [S44] (2014) *Elämää Asperger-lapsen kanssa* akateemiset taidot ovat hyvin hallitsevassa asemassa. [S44] (2014) mainitsee tavoittelun kohteeksi itsenäisyyden (s. 83) ja lapsen kasvattamisen tähän yhteiskuntaan onnelliseksi ihmiseksi (s. 30). Tekstin perusteella on kuitenkin ilmiselvää, että akateemiset taidot ovat erittäin tärkeä tavoite, on niiden tavoitteena sitten mikä hyvänsä. Kirjoittaja ei esitä kohtamiaan haasteita niinkään yleisenä yhteiskunnallisena tragediana kuin sankarillisena kehitystarinana, jossa hänen poikaansa kohdellaan väärin. Kuten Veikko Pekka kehittyy hitaasti ([S44], 2014, s. 14, 18, 19). Tuntui, että kaikki ei ollut kuten piti, kirjoittaja toteaa ([S44], 2014, s. 18). Sitten alkaa koulu. Väliarvostelussa suoriutuminen on juuri ja juuri ikätasoa ([S44], 2014, s.

38). Pekka ehdottaa itse, että suklaan vastineeksi hän lukisi yhden lastenkirjan, ja joululoman jälkeen hän osaa auttavasti lukea ([S44], 2014, s. 36). Kahdeksanvuotiaana Pekkaa kiinnostaa yliopistotasoinen kemian kirja, jonka avulla hän yhdessä äidin kanssa tutustuu happoihin. Hän lukee vaivatta vaikeaa tekstiä, jossa on vieraita sanoja. ([S44], 2014, s. 39.) Kirjoittaja arvelee, että Pekka pitää enemmän tietokirjoista kuin fiktiosta ([S44], 2014, s. 39), vaikka lukeekin toisinaan Aku Ankkaa (s. 54). Äidistä tuntuu, että poika oppii koulussa enemmän kuin luullaan ([S44], 2014, s. 38). Pekka kerää innokkaasti tietoa eläimistä, aseista ja kemiasta ([S44], 2014, s. 38), tekee ystävänsä kanssa kokeita ja yrittää valmistaa mustetta ([S44], 2014, s. 65). Pekka pitää numeroista ([S44], 2014, s. 19). Jo kaksivuotiaana hän on kiinnostunut niistä ja oppii niitä televisiosta ja puhelinnumeroista. Hän vaikuttaa ymmärtävän yhden ja kahden eron. ([S44], 2014, s. 16.) [S44] (2014) kuvaa, miten Pekka oppii laskemaan kertolaskuja (s. 37) ja tekemään matematiikan sanalliset tehtävät oikein (s. 42). Pekalla on vaikeuksia jakolaskuissa, mutta äiti opettaa niitä ja Pekka oppii ne ([S44], 2014, s. 50–51). Äiti yrittää saada Pekan tekemään enemmän lukemis- ja kirjoittamistehtäviä, mutta tämä valitsee mieluummin matematiikkaa ([S44], 2014, s. 37).

Kuten [L22]n kirjoittaja selostaessaan poikansa ylioppilaskirjoituksiin valmistautumista, myös [S44] kuvaa työskentelyn vähäisyyttä. Läksyt Pekka tekee ohimennen ja lukee kokeisiin välttämättömän ([S44], 2014, s. 65). Samanaikaisesti kirjoittaja kuvailee poikaansa oppimishaluiseksi ([S44], 2014, s. 38, 83–84). Kahdeksas luokka sujuu akateemisesti hyvin ([S44], 2014, s. 97). Läksyt alkavat hoitua itsenäisesti ([S44], 2014, s. 67, 84). Lopulta avustajaakaan ei enää tarvita, ja Pekka käy itsenäisesti kouluaan ([S44], 2014, s. 97). Aikuisena hän valjastaa Asperger-ominaisuutensa ammattitaidoksi ja ryhtyy tutkijaksi selvittämään autismin geenitaustaa ([S44], 2014, s. 100). Heroinen loppu suurien haasteiden jälkeen on [L22]ssa erinomainen ylioppilastodistus ja yliopisto-opintojen aloittaminen, [M61]ssä lukion suunnittelu ja [S44]ssä autismitutkijaksi pääseminen.

Autismioppaissa akateemisten taitojen käsittely rajoittuu niiden alkeisiin, mutta vanhempien kirjoittamissa elämäkertoissa on toisin. Elämäkerrat eivät kuitenkaan ole oppaita, jotka antaisivat käytännön ohjeita oppimiseen, vaikka niihin tyypillisesti kuuluu kulttuurikotidiskurssi. [L22]n (1998) mukaan Marius pitää lapsena suuresti kirjojen ja satujen kuuntelusta (s. 40) mutta ei ole himolukija vaan nirso valitsija (s. 35). Marius kuuntelee, kun äiti lukee Tolkienia ([R22], 1998, s. 75–76). Peter Bichselin kertomus ”Pöytä on pöytä” tekee Mariukseen vaikutuksen ([L22], 1998, s. 128). *Yhden asian miehessä* mainitaan suuri määrä klassikkoteoksia ja -kirjailijoita, esimerkiksi *Don Quijote* ([R22], 1998, s. 76), *Liisa ihmemaassa* ([L22], 1998, s. 10), *Seitsemän veljestä*, *Vaahteramäen Eemeli*, muumit, Sakari Pälsi ([L22], 1998, s. 34) ja *Karamazovin veljekset* ([L22], 1998, s. 130). Marius kertoo, että äiti tyrkytti *Sinuhe*

egyptiläistä luettavaksi ([R22], 1998, s. 98). Vaihto-oppilasvuoden aikana Marius uppoutuu Vonnegutin *Kissan kehtoon* sopimattomassa tilanteessa, ecuadorilaisen isäntäperheen juhlassa ([R22], 1998, s. 95–96). [L22]n (1998) kirjoittaja toteaa, että Asperger-ihminen löytää Dostojevskilta enemmän omaan elämään sopivia piirteitä kuin muut. *Kirjoituksia kellarista* ja *Idiootti* sisältävät ”tutuilta tuntuvia kuvioita” (s. 129). Hän lainaa myös Goethen runoa, jota Hans Asperger tyttärensä mukaan siteerasi ([L22], 1998, s. 150).

Veikko siirtyy nukutusvideoista kirjojen katseluun ja lopulta niiden lukemiseen ([M61], 2008, s. 99). Aluksi vanhemmat lukevat hänelle kirjoja ([M61], 2008, s. 98), muun muassa Mauri Kunnasta, Roald Dahlia ja Harry Pottereita mutta myös Hemingwayta ja Steinbeckia (s. 121). Lukemaan opittuaan Veikko lukee aluksi vain *Aku Ankkoja*, myöhemmin Korkeajännitystä. Sitten hän alkaa lainata kirjastosta Suomen sotahistoriaan liittyviä kirjoja ja myöhemmin lukee kaikista maailmansotien osapuolista. ([M61], 2008, s. 121.) Myös Pekka ja äiti lukevat yhdessä kirjoja, samoin Pekka yksin ([S44], 2014, s. 39). Sisarusten lukemis- ja kirjoittamisharrastukset ja -taidot ([M61], 2008, s. 70, 71; [S44], 2016, s. 28, 29) sekä vanhemman kulttuuriharrastukset ([L22], 1998, s. 51, 130) tuodaan esiin näissä elämäkerroissa.

Toinen elämäkerroissa usein esillä oleva kulttuurituote ovat elokuvat ja tv-sarjat. Veikko saa tietoa *Olipa kerran elämä* -videoista ja osaa niiden tekstit ulkoa ([M61], 2008, s. 85, 119). Mariuksen suosikki on sama tv-sarja ([R22], 1998, s. 67). Hän on kiinnostunut Bergmanin elokuvista, mutta katsoo silti äidin ehdottoman *Othellon* loppuun ([L22], 1998, s. 35). *Yhden asian miehen* jatko-osassa *Pakko juoda* on edelleen paljon viittauksia elokuvaan ([L23], 2007, s. 76, 95, 96, 102, 164), kirjoihin ja kirjailijoihin (s. 59, 116, 122, 130, 133, 146, 162–163, 185). [M61]ssä perheen muitakin kulttuuriharrastuksia kuvataan paljon. *Retretissä* ([M61], 2008, s. 106) ja myöhemmin Pariisissa (s. 118) käydään katsomassa taidetta. Veikko oppii lastenvideosta *Monet*’n nimen ja opettaja pyytää videota lainaksi ([M61], 2008, s. 117). Museokäynnit mainitsevat elämäkerrat, jotka eniten painottavat älykkyyden merkitystä. [S44]n (2014, s. 27) kirjoittajan perhe käy Turun linnassa, [L22]n (1998, s. 37) kirjoittaja poikansa kanssa luonnonhistoriallisessa museossa ja [M61]n (2008) kirjoittaja poikineen muun muassa eläinmuseoissa (s. 153), ilmailu-, ase-, panssari-, tykistö- ja Salpalinjamuseossa (s. 154). Heurekassa käydään kymmenkunta kertaa. Pojat haluavat aina olla siellä kuusi tuntia, vaikka äitiä alkaa jo väsyttää. ([M61], 2008, s. 152.) Kemian laboratorioon poikia ei aluksi voi päästää, mutta myöhemmin se onnistuu ([M61], 2008, s. 153). Älykkyys pääsylippuna -kategorian tragediavastinparissa hukkaan heitetyt mahdollisuudet teoksessa [S16] (2000, s. 54) äiti käy poikansa kanssa Münchenin teknillisessä museossa koulun jälkeen. Teoksissa *Yhden asian mies* ja *Elämää Asperger-lapsen kanssa* painottuvat päähenkilön innostus ja perheen tuki kieltenopiskeluun ja laajoihin ja

poikkeuksellisiin kielivalintoihin ([L22], 1998, s. 35, 42, 62, 110, 113; [R22], 1998, s. 85; [S44], 2014, s. 67, 82, 83–84).

Autismioppaissa ja lehdissä ei ole elämäkertojen kaltaista yhtenäistä pitkää sankaritarinaa, vaan kuvaukset huippuasiantuntijoiksi kehittyvistä Asperger-diagnosoiduista voivat olla irrallisia yksittäisiä kommentteja ([V32], 2000, s. 26) tai pidempiä tekstien osia ([A26], 2001, s. 4; [V24], 2009, s. 106–107). Vastoinkäymiset ovat osa sankaritarinaa. Ne liittyvät adaptiivisiin taitoihin tai oppimiseen. Kirjoittajat kuitenkin korostavat, etteivät vastoinkäymiset johdu älykkyyden puutteesta. [J6]n (1999b, s. 304) kirjoittaja kertoo, että välillä hänellä on vaikeuksia saada lapsensa kiinnostumaan koulunkäynnistä ja läksyistä, vaikka tämä onkin älykäs. Läksyjen teko on vaatinut vanhemmilta valtavan määrän osallistumista, valvontaa ja auttamista.

Älykkyys subjektina

Kategoriassa älykkyys pääsylippuna keskitytään älykkyydeltään normaaleihin autismikirjon jäseniin. Subjektina eli akateemisten taitojen oppimisen toteuttajana ovat älykkyys ja oppimisedellytykset ([A36], 1989, s. 36; [J3], 1993a, s. 9; ks. myös TAULUKKO1), ja sankaritarina koskee vain oppilaita, joiden kohdalla niiden katsotaan olevan riittäviä. Erityiskyvyt ja kiinnostuksenkohteet kuuluvat älykkyyden lailla retoriikkaan, jolla oikeutta saada tukitoimia ja koulutusta perustellaan. Vastakkainasettelu älykkyyden ja kehitysvammaisuuden välillä on aineistossani hyvin tavanomaista toisin kuin kuvaus heikon toimintakyvyn yhdistymisestä kapeisiin erityiskykyihin, vaikka jälkimmäistä voisi ehkä autismin kohdalla odottaa. Howlinin ja kumppaneiden (2009, s. 1363, ks. myös 1360) tutkimuksessa erityiskyvyt todellakin olivat tavallisempia ei-kehitysvammaisilla kuin kehitysvammaisilla autistisilla yksilöillä. Jokaisella on vahvuuksia, joiden varaan opiskelua ja työuraa tulisi rakentaa, [V19] (2012a, s. 11) lainaa psykologin kuntakampanjatilaisuudessa pitämää puheenvuoroa. Luvussa 3.2.1. Avain autismiin mainitut tekstien esimerkit erityiskyvyistä ja akateemisten kiinnostuksenkohteiden hyödyntämisestä opetuksessa kuitenkin painottuvat hyvin vahvasti Aspergerin syndroomaan. [A25] (2005, s. 34) kuvaa, että Asperger-oppilas otetaan mielellään ryhmään äidinkielen tunnilla, jos pitää keksiä pieniä esityksiä, tai ympäristöopissa, jos pidetään tietokilpailu ja tehdään ryhmätöitä. Luokkatoverien arvostusta lisää, että opettaja ei osaa vastata AS-oppilaan kysymyksiin tämän mielenkiinnonkohteesta linnuista. Kirjoittajien mukaan on tärkeää antaa lapselle aikaa kehittää omia mielenkiinnon kohteitaan ([K64], 1999a, s. 17), palautteessa tulee aina muistaa AS-oppilaan vahvat puolet ja erityiskyvyt ([K34], 2001, s. 215) ja erityistaidot ja kiinnostuksenkohteet tulee mainita HOJKSissa ([V29], 1999a, s. 17). ”Asperger-henkilöillä on omien erityistaitojensa ansiosta paljon mahdollisuuksia elämässään” ([K52], 2009, s. 193). Opiskelun tulisi suuntautua selkeästi omien vahvuuksien harjoitteluun.

ja hyödyntämiseen ammattia ja elämää silmällä pitäen ([K64], 1999a, s. 22). Harrastuksesta voi tulla ammatti ([K64], 1999a, s. 13; ([K68], 2011, s. 302; [P68], 2001c, s. 43).

[J7] (1995, s. 14) toteaa, että perheneuvolan tai sairaalan psykologin suoritusastotestin perusteella voidaan miettiä oikeaa kouluvaihtoehtoa. [S44]ssä (2014, s. 47) taas kirjoitetaan lapsen todellisen kyvykkyyden selvittämisestä psykologisten testien avulla. Perimmäinen tehtävän antaja on siis tässä kategoriassa älykkyystesti kuten tarinassa puuttuvista kognitiivisista mahdollisuuksista. Subjektiksi nousee vähitellen kuvattava autistinen päähenkilö älykkyytensä ansiosta, kun hänen itsenäisyytensä lisääntyy tarinan edetessä. Mekanisistisessa tragediassa autismiin ja erityisesti kehitysvammaisuuteen liitettyjen ominaisuuksien esitettiin kausaalisesti asettavan rajat oppimiselle ja älykkyyden puutteen johtavan esimerkiksi eritysluokkasijoitukseen. Formistisissa sankaritarinoissa tilanne on päinvastainen. Älykkyyden ja positiivisten autismiin liitettyjen ominaisuuksien ansiosta edetään pitkälle. Goodley (2016, s. 155) kertoo vammaiskonferensseista ja keskusteluista, joissa vanhemmat ja ammattilaiset ovat ilmaisseet helpotustaan siitä, että lapsi on korkeatasoinen autisti. Älykkyys on länsimaissa palvottu ominaisuus ja samalla perinteinen autismitereotypia, kuuluihan jo Kannerin diagnostisiin kriteereihin älyllinen ja kognitiivinen potentiaali (Nadesan, 2005, s. 198; [T25], 1989, s. 140). [S60] (2001, s. 58) kysyy, miten erityisen hyvin edistyvät tunnistettaisiin alkuvaiheessa.

Monella AS-henkilöllä voisi olla paljon annettavaa tiedemaailmalle. Jopa Albert Einsteinilla on epäilty olleen Aspergerin oireyhtymä, [K65] (1999b, s. 236) kuvaa. AS-ihminen voi ylittää alallaan merkittäviin saavutuksiin ([K115], 1998, s. 153; [S18], 2003, s. 9; [V24], 2009, s. 107). Kiinnostuksenkohteidensa kautta autismin kirjon henkilöistä voi tulla esimerkiksi huippututkijoita ([V15], 2016c, s. 14) tai huippuasiantuntijoita ([V24], 2009, s. 107; [V32], 2000, s. 26). [P22]n (2000a, s. 10) mukaan monet suurmiehet ovat olleet Asperger-henkilöitä, jotka ovat keskittyneet omaan mielenkiinnonkohteeseensa. Yhdysvalloissa on useita tohtoriksi väitelleitä, jotka ovat lapsena saaneet autismidiagnoosin ([J7], 1995, s. 10). Tieteen parissa työskentelee paljon AS-aikuisia ([A28], 1997, s. 5). [L22] (1998, s. 145) huomauttaa Gillbergin todenneen, että yliopistot ovat täynnä Asperger-ihmisiä. [P56] (2007) puolestaan siteeraa Lastenlinnan hoitajaa: ”Teknillinen Korkeakoulu Otaniemessä on täynnä autistisia ihmisiä, heitä ei ole vielä vain diagnosoitu” (s. 85). Asperger-henkilöistä voi tulla jopa professoreja, [K55] (2001, s. 22) vahvistaa, ja sarjakuvan [R21] (1997, s. 33) Asperger-nuori kuvataan tulevaisuudessa professorina. Pikku professori onkin kielikuva, jota Asperger-oppilaista käytetään ([K52], 2009, s. 181; [K65], 1999b, s. 233; [S48], 2011, s. 68). Seitsemänvuotias luennoi tuntikausia Jupiterin kuiden pintarakenteesta ([S48], 2011, s. 68), esittelee kemian kaavoja, maailman pääkaupunkeja ja suoliston toimintaa, lukee Wikipediaa ja käy alakoululaisten

tiedekerhossa ([V22], 2016a, s. 53). [V24]n (2009) kuvaukseen kuuluu perhoskokoelma latinankielisen nimilapun kanssa (s. 106) ja kuusivuotiaan vierailu yksin luonnontieteellisessä museossa (s. 45).

Teoksessa [P19] (2010, s. 19, 83) älykkyys ja lahjakkuus ovat hyvin keskeisessä roolissa. AS-henkilöiden esimerkkielämänuran osana mainitaan opiskelu lukiossa ja ammattikorkeakoulussa ([P19], 2010, s. 54). Tekstissä myönnetään opiskeluun liittyvät haasteet mutta muistetaan joka kerta mainita älykkyys ([P19], 2010, s. 13, 16, 56, 40, 83), yhdellä sivuista kahdesti. Kuntoutuksessa voidaan käyttää apuna henkilön älykkyyttä, [P19]ssä (2010, s. 32) kirjoitetaan. [P19]n (2010) mukaan ”Heidän älyllisiä lahjojaan kuvaa muun muassa se, että muutama oli oppinut lukemaan itsekseen viisivuotiaana” (s. 12). Kirjoittaja esittää myös esimerkin kirjojen avulla ”ilman ulkopuolista apua” opituista asioista ([P19], 2010, s. 12). Kirjat kuitenkin ovat sosiaalisesti syntynyttä ulkopuolista apua tekstin muodossa. [K51]n (2000, s. 159) mukaan koulu ei ehkä tarjoa riittävästi tiedollisia haasteita AS-lapselle, joka saattaa turhautua nopeasti, jos osaa lukea ja laskea jo aloittaessaan koulun. Lukutaito koulua aloittavilla muillakaan lapsilla ei kuitenkaan ole harvinainen asia (Ukkola & Metsämuuronen, 2023, s. 78).

Teksti [M3] käsittelee kirjoittajan 9-vuotiasta Asperger-poikaa Oskaria ([M3], 2013, s. 33), jolla on ”valtava tiedonjano” (s. 34). Subjekti ja tehtävän antaja on kuvattava, jolle kirjoittaminen on [M3]n (2013, s. 35) mukaan hyvä ilmaisuväylä. Se, mitä ei tiedetä, selvitetään, pienempänä tietosankirjoista, nyttemmin iPadilla, teksti kuvaa. Pikkusisko loisti päiväkodissa tietämällä, ettei mansikka ole oikeasti marja vaan epähedelmä. Venäjän kieli ja kulttuuri ovat kiinnostaneet Oskaria jo pitempään. Muutamaa vuotta aiemmin hän opetteli kyrilliset kirjaimet ja alkaa nyt opiskella kieltä tietokoneohjelman avulla. Oskarista veden lämpötilan pitää olla ”noin 15-asteista”. ”Minun päässäni on 1000 kPa:n paine”, hän toteaa. ([M3], 2013, s. 34.) Kaiken opiskelun takana on älykkyys. Vahvojen kognitiivisten taitojensa perusteella Oskari luonnollisesti aloitti koulunkäynnin normaaliluokalla, [M3] (2013, s. 35) perustelee.

Artikkelissa [P72] ei mainita älykkyyttä tai vahvoja kognitiivisia taitoja artikkelin [M3] tapaan eikä siinä tehdä erottelua matala- ja korkeatasoisuuteen tai luokkasijoitukseen niiden perusteella, vaikka akateeminen taitavuus ja akateemiset taidot tavoitteena muistuttavat kirjoitusta [M3] muuten. Teksti on tässä vertailukohteena eikä kategorian edustajana. Kuvattava Viivi osasi 2-vuotiaana liikennemerkit ja oppi lukemaan 3-vuotiaana. Nyt hän on ensimmäisellä luokalla ja hänellä on oma avustaja. Mieluisia aineita koulussa ovat sisäliikunta, sanelukirjoitus ja ympäristötieto. Viivi on kiinnostunut luonnosta ja eläimistä. ([P72], 2002, s. 10.) Esillä oleva päiväkirja kertoo rikkaasta sanavarastosta, ja molemmilla sivuilla 10 ja 11 Viivi on kuvattu lukemassa ([P72], 2002).

Kun hyvätaoisen autistisen lapsen kuntoutuksessa käytetään tiettyä mallia, on varottava, ettei jääda tietylle tasolle, [K65] (1999b, s. 237) huomauttaa. Varmasti myös ”matalatasoisten” autististen ihmisten kohdalla pitäisi varoa samaa, mutta tätä ei Asperger-tekstissä käsitellä. Toisaalta Aspergerin syndroomakaan ei tee akateemisten taitojen sankaritarinaa itsestään selväksi. Oireyhtymä saatetaan [K64]n (1999a, s. 4) kirjoittajan mukaan kuvata vain erittäin lahjakkaiden ja hyvätaoisten lasten ongelmana, mutta toisin kuin monet muut kirjoittajat, hän korostaa vaihtelua akateemisessa suoriutumisessa Aspergerin oireyhtymän sisällä eikä vain eroa Aspergerin oireyhtymän ja kehitysvammaisten autismin välillä. Koulua aloittavien AS-lasten valmiudet vaihtelevat erittäin paljon ([K65], 1999b, s. 238). Kirjoittaja mainitsee suojatyöpaikat ([K65], 1999b, s. 236) ja erityishuoltopiirit (s. 235) niiden tahojen joukossa, joiden tulisi saada tietoa ja koulutusta Aspergerin syndroomasta.

[M60]n (2013, s. 19) haastateltavan mukaan suurin haaste hänen työssään on autismin kirjon henkilöiden kykyjen ja ymmärryksen aliarviointi. Vaikka artikkelissa ei tehdä korkeatasoisuuserottelua autismlkirjon sisällä ja toteamus kertoo asenteesta, joka voi olla osatekijä autististen oppijoiden hyvien akateemisten taitojen omaksumisessa, lähtökohtana ovat jälleen yksilön kyvyt, eivät esimerkiksi opetusjärjestelyt tai käyttöön annetut resurssit. Joissakin teksteissä on kategorian älykkyys pääsylippuna heikko versio, jossa argumentointi liittyy matalaan kehitystasoon: ”Vanhemmat uskoivat Antin kykyihin” ([K52], 2009, s. 228). Koska kaikilla alueilla oli orastavia taitoja, Antin oppimiskapasiteetti tiedettiin hyväksi ja hänen mahdollisuuksiinsa uskottiin ([K52], 2009, s. 31). Tapiosta sai älykkään vaikutelman, [K28]ssa (1994, s. 73) mainitaan tutkittavasta. [P78]ssa (1992) yksi vahvistamiseen liittyvistä kehuista ”Fiksu tyttö!” (s. 50) annetaan mainitsemalla älykkyyydestä tai oivaltamisesta, ei osaamisesta tai ahkeruudesta.

Tässä kategoriassa ajatus älykkyyydestä oppimisen oikeuttajana ja mahdollistajana on vahva. HFA- tai Asperger-nuori on ansainnut tukitoimensa outoudestaan ja kehitysviiveestään huolimatta älykkyytensä vuoksi ([K78], 2008; [M61], 2008, s. 103; [S44], 2014, s. 66). Vaikka sekä [M61]n (2008, s. 5) että [S44]n (2014, s. 102) kirjoittajat korostavat kuntoutuksen ja opetuksen merkitystä, he eivät säästele sanojaan kuvatessaan lastensa älykkyyttä. [M61]n (2008) tekijän mukaan hänen lapsensa käytös on nerokasta (s. 64, 65) ja neron tavoin toimivaa (s. 65). [S44]n (2014, s. 67) tekijä toteaa tienneensä aina, että kun hänen poikansa kasvaa, tämä pystyy korjaamaan käytöstään älyn avulla. Hän kertoo laatineensa uuteen kouluun kirjeen, jossa toteaa: ”Hänen älykkyytensä on normaali ja suurin osa kielellisistä toiminnoista vähintään ikäodotusten mukaisia, mikä on koulunkäynnin kannalta tärkeintä asiaa.” ([S44], 2014, s. 66).

Sankaritarinoissa [L22], [M61] ja [S44] subjekti on kuvattavan älykkyys ja [M61]ssä ainut vastustaja tämän autismi, joka voitetaan ja diagnoosi poistuu. Kuten [S44]ssä myöhemmin [M61]ssä kyvykkyys mahdollistaa oppimisen. Ensimmäinen loppuratkaisun ennakointi sijoittuu jo synnytyssairaalaan: ”Olin myös varma, koska Veikko sai imetyksi ternimaitoa heti syntymäpäivänään ja osasi siis imeä, että tällä lapsella ei ole ainakaan aivoissa vikaa – no, ei ollutkaan” ([M61], 2008, s. 15). Teoksen sanoma on, että Veikon kuntoutus ja opetus on onnistunut siksi, ”ettei hänen aivoissaan ole vikaa”. Ilmauksen merkitys on selvästi se, ettei älykkyudessa ole vikaa, sillä kirjoittajan itsekin esittämän määrittelyn mukaan useimmiten autismissa on kyse aivoperäisestä kehityshäiriöstä ([M61], 2008, s. 24) eikä hän kyseenalaista autismidiagnoosia.

Sankari ja tehtävän antaja teoksessa [S44] on aluksi äiti, jolta Pekka vähitellen ottaa nämä roolit. Äiti pyrkii hankkimaan psykologien ja erityisopettajien työkaluja, harjoituttaa Pekkaa ja tekee hänelle testejä. ([S44], 2014, s. 26, 36, 40–41.) Hän ryhtyy selvittämään pojan lukemisongelmia. K-kirjain ja ko-yhdistelmä menevät sekaisin. Konsonantit Pekka löytää, mutta vokaaleissa on ongelmia. ([S44], 2014, s. 36.) Kirjoittaja kertoo olleensa kotona tiukka kirjoitusten oikeellisuuden suhteen. Koska hän on huolissaan Pekan maailman hahmotuskyvystä, hän ehdottaa miehelleen ulkomaanmatkoja lasten kanssa ([S44], 2014, s. 31) ja saa Saksassa opetettua Pekalle ulkomaan käsitteen (s. 32). Kun koulussa pelätään lisäkustannuksia avustajasta, äiti lupaa opettaa itse ([S44], 2014, s. 82). [S44]n (2014, s. 36) mukaan koulussa opettaja edes erityisluokassa ei voi toimia kuin äiti kotona. Kirjoittaja kertoo puhuneensa vanhempien edustajana televisiossa ja opettajien koulutuspäivillä ([S44], 2014, s. 65–66). [S44]n kirjoittajan mukaan on tärkeää ainakin kotona arvostaa lapsen tiedollisia suorituksia asioissa, joissa hän loistaa hiukankin, esimerkiksi matematiikassa. Seuraavaksi hän toteaa, että on hyvä tietää lapsen todellisesta kyvykkyydestä. ([S44], 2014, s. 47.) Kirjoittaja aloittaa oppimiskurssilla mutta lopettaa kyvykkyysdiskurssiin. Kyvykkyys on oppimisen oikeutus, jota ei vain vielä ole huomattu. Kirja-arvostelu [R19] (2015, s. 16) suosittelee teosta muun muassa opettajille ja psykologeille. Sen mukaan lukijalle jää käsitys, ettei voittamattomia esteitä olekaan. Kirjan maailmankuvaan kuuluu kuitenkin yksi voittamaton este: matala älykkyys.

Aspergerin syndroomaa ja HFA:ta käsitellään aineistossani usein eri otsikon alla ([A15], 2000, s. 29; [K52], 2009, s. 179–191; [T28], 1998, s. 75–76; [V32], 2000, s. 26), kirjan eri luvussa ([H48], 2001; [K65], 1999b, s. 231–242; [M23], 2001; [S60], 2001) tai kokonaan eri kirjassa ([J12], 2012; [K64], 1999a) kuin muuta autismikirjoa. Toisaalta joissakin teksteissä Aspergerin syndroomasta kirjoittavat ottavat haltuunsa autismi-sanana: autismikulttuuri muuttuu Aspergerkulttuuriksi ([V2], 2012, s. 58), autismi(kirjo) viittaa pelkästään Aspergerin syndroomaan tai korkeatasoiseen autismiin ([A35], 2013, s. 43; [H67], 2016, s. 27–28; [K9], 2011, s. 16; [P19], 2010; [P65], 2000, s. 23) tai autismikirjosta

mainitaan vain Aspergerin syndrooma ([H50], 2012, s. 42; [K9], 2011, s. 16; [K109], 2011, s. 10) tai lievä autismi ([V8], 2016, s. 43). Kehitysvammaiset autismikirjon jäsenet rajataan käsittelyn ulkopuolelle. Tieto ja oppimisen tuki suunnataan toiselle osalle. Teoksen *Voimaa autismin kirjon kuntoutukseen* ”autismin kirjo” kattaa kirjassa ja sen kuvaamassa projektissa sisäänsä Aspergerin syndrooman ja muita kirjon ”toimintakykyisemmästä päästä” ([P19], 2010, s. 60), vaikka teoksessa mainitaan ohimennen myös vaikeimmin autistiset ja kehitysvammaiset. [M29]n (2011, s. 13) mukaan nyt tiedetään, että autistisuus ja älyllinen kehitystaso ovat toisistaan riippumattomia kehityksellisiä ominaisuuksia. Onkin ilmeistä, että artikkeli [M29] käsittelee vain hyvätasoisia autismikirjon lapsia, vaikka sitä ei otsikosta ”Lapsuus, perhe ja kuntoutuksen arki” tule ilmi. Samanaikaisesti tässä kategoriassa vastustajina toimivat suvaitsemattomat asenteet. Erilaisuus pitäisi hyväksyä ([K10], 2002, s. 24; [N2], 2003, s. 22).

[P59]n (1998, s. 10) kirjoittajan huoli on, että esimerkiksi lukihäiriöinen Asperger-oppilas voidaan arvioida vähemmän älykkääksi kuin hän on, ei se, että vaatimustaso, tuen määrä ja menetit olisivat kyseiselle yksilölle väärää opeteltavassa asiassa. Monissa teksteissä ongelmalliseksi esitetään, että autismia tai Aspergerin syndroomaa ei eroteta tai ole aiemmin erotettu kehitysvammaisuudesta ([M29], 2011, s. 13; [N14], 2005, s. 18; [P4], 2013, s. 22; [R15], 2008, s. 61; [V24], 2009, s. 68, 69, 70). [K7]n (2013, s. 40) ja [K8]n (2014, s. 55) mukaan Suomessa käytävässä keskustelussa autismin kirjon henkilöt luokitellaan pääasiassa osaksi kehitysvammaisia. Tämän perusteella artikkelissa [K7] kyse ei olekaan niistä, joilla on neuropsykiatrinen oireyhtymä, kuten otsikon ”Tutkimus neuropsykiatrisen oireyhtymän omaavien henkilöiden työllistymisestä Suomessa” mukaan voisi olettaa, vaan osasta heitä. Kirjoitusajankohtana *Autismi*-lehdessä jaottelu korkeatasoisiin ja matalatasoisiin autisteihin oli yleistä toisin kuin kirjoittaja väittää. Aineistoni alkupuolella juurikaan erottelua kirjon sisällä ei tehdä, mutta loppupuolella se korostuu. Toisaalta uusimmissa teksteissä puretaan rajaa Aspergerin syndrooman ja muiden neurokirjon diagnoosien, kuten ADHD:n ja erityisten oppimisvaikeuksien, välillä niputtamalla ne projekteissa ja kuntoutuskäytännöissä yhteen. Apurina opiskeluun [P50] (2000, s. 34) mainitsee HEROn, mutta HEROn kohderyhmänä ovat ihmiset, joilla on erityisiä oppimisvaikeuksia, joiden määrittelyyn tyypillisesti kuuluu vaatimus normaalista älykkyydestä. Kehitysvammaisuus on jätetty pois teoksista [N13] (2009) *Lapsellani on oppimisvaikeuksia* ja [V24] (2009) *Mitä minä teen tämän lapsen kanssa*.

Oppilaat, joilla on Aspergerin syndrooma, selviytyvät akateemisista haasteista kognitiivisen normaaliutensa ansiosta tai mahdollisista oppimisvaikeuksista huolimatta. Kouluaineissa AS-lapsi saattaa menestyä ilman suurempia vaikeuksia, ”jolloin hänen erilaisuuteensa ei kiinnitetä huomiota”

([K64], 1999a, s. 20; [N2], 2003, s. 13), ja saattaa selviytyä vähäisin tukitoimin ([N2], 2003, 26). [K66]n (2005a, s. 14) mukaan se, että älykkyydeltään ns. normaalitasoisten diagnoosit ovat lisääntyneet, asettaa erityisiä vaatimuksia tukitoimien resurssille ja vaikuttaa tähän resurssointiin. Joissakin teksteissä diagnoosi tai sen puuttuminen määrittää, mitä menetelmää voi käyttää: koska AS-poika oli hyvätasoinen ja lukutaitoinen, piktogrammeissa voitiin käyttää tekstiä ([N2], 2003, s. 33) ja ”Asperger-lasten kanssa voidaan tehdä kirjallisia sääntöjä” ([K51], 2000, s. 120). Voi toki kysyä, miksi teksti haittaisi ”matalatasoista” autistista oppilasta, jos hänellä on käytettävissään kuvakin. *Autismikuntoutuksen* uudemmassa versiossa *Autismin kirjo ja kuntoutus* kirjoitetaankin lukutaitoisesta lapsesta Asperger-lapsen sijaan ([K52], 2009, s. 163). Edes puhumattomuus ei teksteissä automaattisesti ole osoitus vähäisestä älykkyydestä eikä sitä liitetä pessimistiseen tulevaisuudenkuvaan. Se ei estä kirjoittamista ([M10], 2001, s. 26; [V24], 2009, s. 109), kielellisen ilmaisuuden kehittymistä ja myöhempiä yliopisto-opintoja ([P66], 2001a, s. 30).

Ehdollinen integraatio kykyjen mukaan

Autistinen lapsi, jolla ei ole ongelmia akateemisen materiaalin oppimisessa, löytää itsensä tavallisesta luokkahuoneesta, ja se vaikuttaa käsitykseen itsestä, Nadesan (2005, s. 200) kuvaa. Kategoriassa älykkyys pääsylippuna opetusideologia on ehdollinen integraatio, jossa oppilaan suoritustaso määrittää sijoituksen ja opetuksen sisällön ([H53], 1997, s. 43; [H54], 1998, s. 9; [K64], 1999a, s. 7; [K68], 2011, s. 300; [K105], 2005, s. 44). Sekä [A36] (1989, s. 36) että [K112] (1992, s. 17–18) mainitsevat autistisen oppilaan tavalliseen luokkaan integroinnin kriteeriksi sen, että autistiset oireet ovat lieviä ja älyllinen kapasiteetti on lähellä normaalia. ”Lahjakkaimmat voivat käydä koulua yleisopetuksen puolella” ([A7], 1999, s. 27). [A28]n (1996, s. 5) mukaan AS-lapsen paikka ei ole erityisopetuksessa, ellei siihen ole muuta syytä kuin Aspergerin syndrooma.

Osa Asperger-lapsista tulee sijoittumaan yleisopetuksen piiriin, jolloin opettaja saattaa kohdata autismi-ilmion ensimmäistä kertaa, [K64] (1999a, s. 10) toteaa. Tekstissä asia esitetään ikään kuin kukaan ei sijoittaisi Asperger-lapsia yleisopetukseen vaan lapset vain sijoittuisivat sinne. Högsbon yksityiskoulu Ruotsissa on tarkoitettu esimerkiksi hyvätasoisille autisteille ([K64], 1999a, s. 7). Kirjoittaja tiivistää Ruotsin AS-koulukokeilujen tuloksia: integraatio onnistuu vähitellen ja lasten toimintatason tulisi olla samanlainen ([K64], 1999a, s. 8). Högsbon koulussa oppilailla on mahdollisuus osallistua integroituna yleisopetuksen oppitunneille esimerkiksi matematiikassa, kielissä, historiassa tai biologiassa omien kykyjensä mukaan, [K64] (1999a, s. 7) määrittelee. Danderydin lukiokokeilussa AS-oppilaat saattoivat opiskella esimerkiksi matematiikkaa, kieliä sekä reaaliaineita yleisopetuksessa ([K65], 1999b, s. 239). Jokainen esimerkki on tietoaaineista päinvastoin kuin kategoriassa elämä

päivittäistaitoina, jossa kehitysvammaisten integraatio tapahtuu taito- ja taideaineiden tunneilla ja opituntien ulkopuolella.

Teksteissä puutteet akateemisissa taidoissa johtavat tarvittavaan tukeen, mutta lähtökohta on älykkyys ja yleisopetus. Teoksen *Autisti avaa koulun oven* alussa on kolme kuvausta autistisista lapsista. Ensimmäinen tuntee numerot ja kirjaimet ja osaa laskea ikätasoon nähden vaikeita laskuja. ([J7], 1995, alkusanat, ei sivua.) Inklusiivinen ajatus kaikkien oikeudesta opiskella samassa luokassa on tekstissä vieras. Tekijöiden mukaan asioita käsitelläänkin ”enimmäkseen - - yleisopetuksen näkökulmasta” ([J7], 1995, alkusanat, ei sivua). Teoksessa ei mainita eri opetussuunnitelmia, kuten mukautettua, ja vaikka sitä ei aivan näin suoraviivaisesti mainita, se on kirjoitettu älykkäistä autistioppilaista, joiden sijoittamista tavalliseen luokkaan voidaan harkita. Kirjarvostelussa teoksesta kirjoitetaan ns. normaalitasoisista ([K94], 1996a, s. 53).

[K98]n (2004, s. 36) mukaan integrointi mahdollistaa opetuksen, kasvun ja kehityksen tukemisen ikätason mukaisessa ympäristössä. Tärkeimpinä lähtökohtina yleisopetuksen ryhmään ottamiselle ovat elämäntaidot, sosiaaliset vuorovaikutustaidot, kommunikaatiotaidot ja kognitiiviset taidot eli akateeminen osaaminen. Esitetyt vaatimukset yleisopetukseen otettaville oppilaille vaikuttavat siltä, että erityisoppilas voi opiskella yleisopetuksen ryhmässä, kunhan hän käyttäytyy, oppii ja osaa normaalisti. ”Mikäli oppilaan kognitiiviset taidot ovat ikätason mukaiset pyritäänkin opetus järjestämään yleisopetuksen ryhmissä tarvittavin tukitoimin” ([K98], 2004, s. 36). [K98]n mukaan akateemisen osaamisen kannalta opetus yleisopetuksen ryhmässä riittävin tukitoimin on hyvä asia, koska aineenopettajalla on vahva osaaminen omassa oppiaineessaan. Aineenopettajan opetuksessa ”oppilaan voidaan katsoa saavan samanarvoista opetusta kuin muutkin ikätoverinsa” ([K98], 2004, s. 37). Se, että oppilaat erityisluokalla eivät saa ”samanarvoista opetusta” ei vaikuta olevan eettinen ongelma, jota tulisi pohtia. Yläasteopetuksen akateemisuudesta huolimatta elämäntaitojen, sosiaalisten taitojen ja kommunikaatiotaitojen huomioiminen on tärkeää, sillä ne ovat tärkeitä jatkokoulutuksessa, [K98] perustelee. Autismiopetuksen pienryhmissä harjaannutetaan näitä akateemisten oppiaineiden rinnalla. Omassa pienryhmässä on mahdollisuus kerrata yleisopetuksessa opetettua, tehdä kokeet rauhassa ja saada ohjausta esimerkiksi läksyissä. ([K98], 2004, s. 37.)

Artikkeli on formistinen sankaritarina, joka osoittautuu samalla kehitysvammaisia oppijoita kuvaavaksi mekanisistiseksi tragediaksi. Älykkyiden puute johtaa erityisluokkasijoitukseen, mikä ei ole optimaalista oppimisen kannalta, mutta kirjoittaja sivuuttaa erityisryhmässä opiskelevien oppimisen. Tukitoimet integraation apuna koskevat vain tiettyjä oppilaita. Muiden asioiden ohessa [K98] mainitsee yläasteen laajat oppisisällöt. Tarkka strukturointi ja avustaja ovat ensisijaisen tärkeitä. Vaikeudet oppilailta, joilla on Aspergerin syndrooma, ovat kuitenkin usein ei-kognitiivisia. ([K98], 2004, s.

36.) Asperger-teksteissä avustajan tarve ja normaaliluokka eivät sulje toisiaan pois ([A28], 1997, s. 5; [J5], 1999a, s. 13; [J6], 1999b, s. 303).

[K64]n (1999a, s. 17) mukaan kouluaineissa, kuten englannissa, matematiikassa, tietotekniikassa, historiassa tai kuvaamataidossa, lahjakkaalle oppilaalle tulisi antaa mahdollisuus kehittyä omalla vahvalla alueellaan. Koetilanteet kuitenkin saattavat aiheuttaa ajankäytön suhteen ongelmia. [J5] (1999a, s. 13) tuo esiin esimerkiksi vieraisiin kieliin tai tietokoneisiin painottuvan koululuokan yläastevaihtoehdona. Artikkeleja, jotka käsittelevät vieraiden kielten opetusta autistisille kehitysvammaisille oppilaille, on vaikea löytää aineistoni ulkopuolelta. Aspergerin syndroomakaan ei aina riitä. Ruotsalaisessa Danderydin lukiossa "koulun filosofiaan kuuluu, että opiskelijoiden tulee kyetä opiskelemaan pelkästään opettajan tuella", [S50] (2002, s. 32) kuvaa. Toisin sanoen koulun filosofiaan kuuluu kykyvaatimus. Myös Belgiassa oppilaiden on selviydyttävä yleisopetuksessa ilman tukea. ([K105], 2005, s. 44). Dalarö Folkhögskolanin kansanopiston yhteiskunnallisen linjan toiminta on suunnattu niille, jotka haluavat korkeakouluun tai täydentää lukio-opintoja ja ovat kielistä kiinnostuneita. Täälläkin osallistuminen opiston muuhun opetukseen edellyttää selviytymistä ilman avustajaa. Yksi tavoite on lisätä opiskelijoiden yleissivistystä. ([S50], 2002, s. 33.) Toiminnoilla on [S50]n (2002, s. 34) mukaan samankaltaisuutta Keskuspuiston ammattiopiston valmentavien linjojen kanssa, mutta valintakriteerit Dalarö Folkhögskolanissa ovat tiukemmat suoritustason suhteen. Tekstistä ei selviä, missä ovat valinnoissa poispudonneet AS-henkilöt.

Sankaritarinassa älykkyys pääsylippuna opettaja ja erityisopetusjärjestelmä toimivat ennen kaikkea oppilasaineksen lajittelijoina, eivät siis niinkään tarinan subjekteina tai apureina akateemisten taitojen oppimisessa. Aspergerin syndroomasta kertovissa teksteissä esitellään opetuskäytäntöjä ottamatta kantaa siihen, voisivatko ne hyödyttää monia muitakin oppilaita autismikirjossa ja sen ulkopuolella. Esseetehtävään vastaamista voi joutua harjoittelemaan tietyn mallin avulla, jossa kysytään järjestyksessä tiettyjä asioita, [K68] (2011, s. 302) kertoo käytännönläheisesti. Oppiaineita on vain 2–3 päivässä, [S50] (2002, s. 32) kuvaa Danderydin lukion Asperger-opetusta Ruotsissa. Perinteisestä lukio-opetuksesta opetus poikkeaa myös siinä, että opettaja kertoo, mikä on sisällöllisesti olennaista ja voi ennen koetta jakaa oppilaille esimerkiksi 40 kysymystä, joihin pitää etsiä vastaukset tekstistä. Aineenopettajat tulevat kotiluokkaan opettamaan. Päiväjärjestys, esimerkiksi opiskeltavat oppikirjojen sivut, kirjoitetaan taululle. ([S50], 2002, s. 32.) [S9]n (2001, s. 26) mukaan autistisella henkilöllä on ongelmia oppimisessa, mutta sarjakuvia piirtämällä hän voi opiskella esimerkiksi sanaluokkia. Tekstissä ei ole lähdeluetteloa, mutta kirjoittajan mukaan lukemisen kaltaisiin koulutaitoihin keskittyvissä tutkimuksissa on saatu samalla hyviä tuloksia kognitiivisten prosessien,

käyttäytymisen jne. harjaannuttamisesta ([S9], 2001, s. 27). Artikkeliki kuitenkin kuvaa luokkaa, jossa on integroituna yksi Asperger-oppilas ([S9], 2001, s. 26).

Haukkarannan koulu on oppimis-, kehittämis- ja ohjauspalvelukeskus, jonka ohjauspalveluiden tehtävä on tukea esimerkiksi autististen ja Asperger-oppilaiden oppioikeuden toteutumista heidän omassa lähiympäristössään, [K107] määrittelee. Tilapäisen opetuksen jaksoilla oppilas integroituu aineenopettajan tunneille niissä aineissa, joissa hänellä on erityiskiinnostus tai joissa tarvitaan erityisarviointia tai tasonmukaista ryhmää. ([K107], 2004, s. 13.) Metodeista, joilla samat sisällöt pyrittäisiin opettamaan kaikille, artikkelissa ei kirjoiteta.

[U5] (1999, s. 299) kertoo Asperger-oppilaastaan, joka osaa luetella useimpien metallien ominaispainot ja sulamispisteet ja keskustella asiantuntevasti ihmisen anatomiasta. Näitä lapsia voi opettaa ja he oppivat hämmästyttävän paljon erilaisia asioita, kirjoittaja toteaa. Se, että autistiset ihmiset eivät muodosta homogeenista joukkoa, merkitsee, että myös opettavat asiat ovat hyvin erilaisia. Jotkut opiskelevat neljännellä luokalla yläasteen matematiikkaa. ([U5], 1999, s. 300.) Akateemiset taidot liittyvät kognitiiviseen tasoon ja ovat jotakin, jonka kuvattava itse on omaehtoisesti omaksunut. Valmius hyviin akateemisiin taitoihin on teksteissä sisäsyntyinen ja tarvittava tuki akateemisiin taitoihin seuraa tästä valmiudesta.

Kaikissa teksteissä ehdollinen integrointi ei ole yleisopetuksen ryhmässä opiskelua vaan sen opetussisältöjä. Aluksi Danderydin lukiossa tavoitteena oli oppilaiden integroiminen toisille luokille, mutta myöhemmin päädyttiin omaan kotiluokkaan ([K64], 1999a, s. 7; [S50], 2002, s. 31). Pelkkä pienryhmä ei takaa AS-oppilaan selviytymistä ([K64], 1999a, s. 8). Espoon Kilon Aspergerluokassa oli maksimissaan kuusi oppilasta, yksi erityisopettaja, kaksi avustajaa ja yleisopetuksessa opiskeltaessa tarvittaessa henkilökohtainen avustaja ([K64], 1999a, s. 9). Keskuspuiston ammattiopistossa oli kokeiluna ammatti- ja lukio-opintoihin valmistava linja, jossa oli opettaja, ohjaaja ja viisi oppilasta ([K64], 1999a, s. 9). Ruotsissa Högsbon koulussa luokkaa kohden oli 4–6 oppilasta, yksi opettaja ja kaksi kouluavustajaa ([K64], 1999a, s. 7). Opetushenkilöstön määrä on suuri, jos ottaa huomioon, että ”heikommitasoiset kuuluivat erityiskoulun piiriin”, kuten [K64] (1999a, s. 7) mainitsee.

Akateemisten taitojen opetuksen vaikutusta työllistymiseen ei pohdita, sillä koulutehtävistä suoriutumista ei pidetä ongelmana, joka estäisi niin sanottujen korkeatasoisten autististen ihmisten työllistymisen ([K70], 2015, s. 33; [S1], 2016, s. 12). Silloinkin kun oppimisen vaikeudet mainitaan heidän kohdallaan, koulutus määräytyy kullekin potentiaalın mukaan ([K78], 2008, s. 34; [M61], 2008, s. 103; [S44], 2014, s. 66).

Vastassa väärä luokittelu, apuna ymmärtävät ammattilaiset

Normaalin vastakohta kategorioissa älykkyys pääsylippuna ([R22], 1998, s. 84, 96; [S44], 2014, s. 88) ja neurodiversiteetti sankaritarinana on Aspergerin syndrooma. Psykkisesti terveen eikä älykkään vastakohta Aspergerin syndrooma ei ole, vaan lahjakkuus ja outous ([L22], 1998, s. 36, 137) on kategorian keskeinen yhdistelmä. Miten yhteiskunta edesauttaa sitä, että autistisen lahjakkuus tulee yhteiseksi hyväksi? [L61]ssä (2014c, s. 24) kysytään. Opetuksesta hyötyvä vastaanottaja on tässä myös yhteiskunta, ei vain autistinen yksilö, mutta vastustajanakin on autismikategorian huomiotta jättävä yhteiskunta. Pelkkä hallitsematon aistikuormitus voi pudottaa älykkään Asperger-henkilön toimintakyvyttömäksi ([L61], 2014c, s. 25). Aistikuormitus ([L54], 2011a, s. 25 ja korkeat stressitasot ([L55], 2011b, s. 25) kaventavat kyvykkyyttä. [L61]n (2014c) mukaan ”Heidän älyssään ei välttämättä ole mitään vikaa, vaan heidän kokemus-, hahmotus- ja ajattelumaailmansa on vain erilainen” (s. 26). Lahjakkaasta Asperger-nuoresta tulee jotain, jos ympäristöjä ja toimintatapoja muokataan. Kirjoittaja sivuuttaa kysymyksen, voisiko toimintatapojen muuttaminen auttaa kehitysvammaisia autistisia ihmisiä oppimaan. Tämän kategorian tekstit torjuvat tai vähintäänkin jättävät huomiotta ajatuksen, että myös kehitysvammaisuuden vuoksi syrjäytyvä nuori olisi menetykselle yhteiskunnalle.

Toisin kuin autismioppaissa ja kasvatustieteiden lehdissä *Autismi*-lehdessä ja elämäkertoissa suvaitsemattomat asenteet voivat olla henkilöityneinä myös yksittäisiin ihmisiin. Useimmissa elämäkertoissa osa ammattilaisista toimii vastustajina tiedollisessa oppimisessa tai sen mahdollistamisessa, osa apureina. Kategoriaan älykkyys pääsylippuna kuuluvien elämäkertojen kirjoittajista vain [M61] ei esitä yhteiskuntakritiikkiä eikä ammattilaisia vastustajina, mikä yhdistää hänet aiemmin luvussa 3.1.1 Autismi sairautena kuvattuun [M35]een. Teoksen lopussa kirjoittaja kiittää päiväkotia sekä lasten puheterapeuttia, neurologisen osaston henkilökuntaa ja opettajia ([M61], 2008, s. 158). Kaikissa muissa elämäkertoissa paitsi näissä kahdessa on ammattilaispureiden lisäksi ammattilaisvastustajia. [S44] (2014, s. 36) kertoo ymmärtäneensä, ettei voi jättää lastaan koulu- ja terveydenhoitojärjestelmän huomaan vaan hänen on otettava opetus omiin käsiinsä. Teokset [L22] ja [S44] kuvaavat oudon mutta älykkään lapsen ja hänen äitinsä taistelua ymmärtämätöntä opetushenkilöstöä ja Aspergerin syndrooman kieltäviä ammattilaisia vastaan. Yksi aineistoni toistuva piirre niin Asperger-sankaritarinoissa kuin -tragedioissa onkin se, että osa ammattilaisista ja tuttavista kyseenalaistaa Aspergerin syndrooman, kunnes asia lopulta vahvistetaan vanhemman sitkeyden ansiosta. Näin on elämäkertoissa [K1] (2012, s. 113, 116, 124, 132, 155), [L22] (1998, s. 127–129; 132–133) ja [S44] (2016, s. 23, 46) eikä [S16]n (2000, s. 41–43, 46) kirjoittajan pojankaan kohdalla autismia haluta Lapinlahdessa vahvistaa. Sama kuvio toistuu vanhemman kuvauksessa teoksessa [V24] (2009, s. 69). Jotkut opettajista eivät

huomioi kuvattavan ainutlaatuisuutta ja oppimistyyliä ([L22], 1998, s. 56). Joissakin muissakin teksteissä suuri rooli annetaan opettajille, jotka ymmärtävät, että Asperger-oppilas suoriutuu paremmin tehtävistään, kun hän saa tehdä niitä yksin ([L6], 2002, s. 39; [S54], 1998, s. 104). [K117]n (2003, s. 30) mukaan opettajan tulisi miettiä, miten erityisoppilaat haluaisivat itseään opettavan.

Toinen tyypillinen elämäkertojen juonenkäänte on autismia ymmärtämättömien ammattilaisten pyrkimys siirtää lapsi erityiskouluun tai tarkkailuluokalle, mikä äidin vastustuksen vuoksi ei sankaritarinoissa onnistu. Se kuuluu teoksiin [L22] (1998, s. 42) ja [S44] (2014, s. 37, 49) ja hieman toisessa muodossa [P56]een. Kun opettaja haluaa siirron tarkkailuluokalle, Marius ja äiti muuttavat pois ([L22], 1998, s. 42, 60). Seuraavalla kerralla luokanopettaja pelastaa Mariuksen tarkkailuluokalle joutumiselta ([L22], 1998, s. 62–63). Opettaja kertoo, että koulupsykologi ja entinen opettaja suosittelivat Mariusta pienluokalle, mutta ”Pienluokalla oli tuohon aikaan vaikeita oppilaita, eikä tuntunut hyvältä ajatukselta lähettää sinne hyvin käyttäytyvää ja ilmeisen lahjakasta oppilasta” ([S54], 1998, s. 102). Tarkkailuluokalle joutuminen olisi merkinnyt Mariuksen elämän katastrofia, [L22]ssa todetaan. Kirjoittajan mukaan Asperger-oppilas on tarkkailuluokalla tai millä tahansa erityisluokalla hätää kärsimässä. Yksityisopetus olisi parempi, sillä hän kaipaa omaa henkilökohtaista opettajaa. ([L22], 1998, s. 149.) [S44]n mukaan erityiskoulussa ei olisi ollut aikaa antaa yksityisopetusta. Kirjoittaja ihmettelee, miten itsetunnolle olisi käynyt siellä, sillä Pekka olisi ymmärtänyt, ettei olisi kelvannut normaaliin kouluun. ([S44], 2014, s. 49.) Pekka joutuu vaihtamaan koulua ongelmien vuoksi ([S44], 2014, s. 65), eikä uudessa koulussa enää ehdoteta erityiskoulua (s. 67). Myöhemmin äiti haluaa poikansa lähellä sijaitsevaan yliopistokouluun ([S44], 2014, s. 81–84). Lääkäristä ei ole hyvä yrittää väkisin saada lasta hienoon kouluun, johon häntä ei haluta ([S44], 2014, s. 92). Lääkärintlausunto ei auta lähikouluun pääsemisessä ([S44], 2014, s. 84) mutta oikeuden päätös kyllä (s. 96). Tragediassa [K1] (2012, s. 102) lopputulos on erilainen.

Teksti voi esitellä paljon erityispedagogisia välineitä ja metodeja, mutta niiden käyttö ja oppilaan asema perustuvat tässä kategoriassa meritokraattisesti todettuihin tai oletettuihin kykyihin. Oppimisvälineitä käsitellään elämäkerroista eniten teoksessa [S44]. [K52]ssa (2009, s. 195) todetaan, että suurin osa autismin kirjon aikuisista tarvitsee tukea opiskelussaan. Opiskelun aloittamiseen tarvitaan usein tukea ([K73], 2005b, s. 22), mutta neuropsykiatrisen poliklinikka on rajannut kehitysvammaiset pois asiakaskunnasta resurssipulan vuoksi (s. 21). [U1] (2002) kuvaa Helsinki Asperger Centerin AS-kuntoutusta, jolla pyritään auttamaan esimerkiksi opiskelussa. Toiminnan kohde ei kuitenkaan ole kuka tahansa autismikirjoon kuuluva, vaan tuettavalla tulee olla Aspergerin syndrooma.

Vastakkainasettelun ristiriidat

Älykkyys pääsylippuna erottaa Aspergerin syndrooman ja ns. hyväntasoisien autismin jyrkästi kehitysvammaisuudesta. Vastakkainasettelua voi pitää kärjistettynä. Vaikka Aspergerin syndrooman diagnostisiin kriteereihin ei kehitysvammaisuuden tapaan kuulu vaikeuksia adaptiivisissa taidoissa tai merkittäviä oppimisen vaikeuksia, tekstit esittävät Aspergerin syndroomaan ja kehitysvammaisten autismiin liittyvät haasteet hyvin samanlaisina.

Joissakin Asperger-teksteissä ajatus piilossa olevasta älyllisestä tasosta oppimisen oikeuttajana viedään hyvin pitkälle. Ei-kehitysvammaisilla autismikirjoon kuuluvilla on tekstien perusteella jonkinlainen erillinen suorituskkyky tai peruskapasiteetti, jota kirjoittajat eivät määrittele, vaikka viittaavat siihen:

[S]uhteessa peruskapasiteettiinsa heillä on erittäin suuria vaikeuksia elää itsenäistä elämää ([P19], 2010, s. 19).

Heidän adaptiivinen toimintakykynsä on matalampi kuin mitä heidän kykynsä ja taitonsa edellyttäisivät ([K5], 2012a, s. 13).

Suurien kokonaisuuksien hahmottaminen, esimerkiksi reaaliaineet, saattaa tuottaa hankaluuksia oppilaille, vaikei oppiminen sinänsä olisikaan vaikeaa ([K52], 2009, s. 184).

[K52] ei määrittele, mitä on ”oppiminen sinänsä”, eikä [P19] tarkenna, tarkoittaako peruskapasiteetti älykkyysosamäärää. Henkilö ei selviä älyllisen tasonsa edellyttämistä tehtävistä, [P65] (2000, s. 24) kuvaa. Normaali tulos älykkyystestissä ei tarkoita ongelmien puuttumista ([K64], (1999a, s. 12). Tekstien perustella Asperger-diagnoosin saaneilla on hyvinkin paljon erilaisia oppimisen vaikeuksia, joista osa liittyy akateemisiin taitoihin. Koska Aspergerin syndrooma liittyy usein keskinkertaiseen tai korkeaan älykkyyteen, koulunkäynnin ongelmat eivät yleensä liity oppimiseen tai koulusuorituksiin, [K58]ssa (2002, s. 319) todetaan. Toisaalta aiemmin kirjoittajat ovat maininneet vaikeuden ymmärtää abstraktia kieltä ja väittäneet, että ongelmat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa estävät uuden oppimisen, eivätkä he tarkenna, onko kyse sosiaalisten vaikeuksien asteesta. [K64]n (1999a, s. 22) mukaan akateemiset taidot saattavat onnistua Asperger-oppilalta vain mekaanisesti. Yksityiskohtaiset kirjalliset ja numeeriset tehtävät eivät useinkaan tuota vaikeuksia vaan tehtävät, joissa ei ole valmista kaavaa ja yhtä suoritustapaa. Matemaattisesti erittäin lahjakas lapsi saattaa olla aivan ymmällään sanallisten tehtävien kanssa. Kyseessä on merkittävä oppimisvaikeus, koska lukemista ja

laskemista ei tällöin voi hyödyntää käytännössä ja ne ovat erittäin keskeisiä taitoja muiden asioiden omaksumisen kannalta.

Asperger-oppilaille kielen ymmärtäminen on hyvin konkreettisella tasolla. Heidän voi olla vaikeaa yleistää, että auton käsite voi tarkoittaa muita autoja, autojen kuvia jne. ([K65], 1999b, s. 233.) Olennaisen asian löytäminen kirjoitetusta tekstistä voi olla hankalaa ([K34], 2001, s. 106). Asperger-oppilas tarvitsee kellon seuraamiseen, rahan käyttöön ja sen arvon ymmärtämiseen usein muita enemmän ohjausta ([K52], 2009, s. 183). Korkeatasoisuuden merkitystä tähdentävän [P21]n (1999b, s. 12) siteeraaman puhujan mukaan ajan kaltaisten abstraktien käsitteiden ymmärtäminen ei onnistu ilman konkreettisia apuvälineitä. Sama todetaan kehitysvammaisia autistisia oppilaita käsittelevässä tekstissä [L30] (1998, s. 46), ei kuitenkaan sitä, että me kaikki tarvitsemme kellon ja kalenterin tapaisia konkreettisia apuvälineitä ajan ymmärtämiseen. "Varmista opetuksen lomassa, että AS-oppilas on ymmärtänyt oikein erityisesti silloin, kun käytät abstrakteja käsitteitä", [K60] (2001, s. 23) neuvoo. Ristiriitaisesti Asperger-teksteissä tuodaan esiin sekä vaikeus ymmärtää abstrakteja asioita että kyky hallita abstrakteja, teoreettisia asioita ([R21], 1997, s. 33) tai keskittyä niihin ([P37], 1999, s. 35).

Avustajan tulee tarkistaa, että lapsi ymmärtää, mitä hänelle on sanottu, ja huolehtia, että hän keskittyy oppituntiin ja tekee tehtäviä ([N2], 2003, s. 41). Avustajaa tarvitaan muun muassa työn aloittamiseen, sen loppuun saattamiseen ja ohjeiden tulkitsemiseen ([K52], 2009, s. 183). Alkuun AS-lapsella yleensä on oltava aikuinen lähellä, jotta hän voisi keskittyä ja aloittaa tehtävien suorittamisen, [K64] (1999a, s. 14) vahvistaa. Kotitehtävien tekeminen ilman aikuisen huolehtimista tai apua ei suju kaikilta AS-lapsilta ([K60], 2001, s. 21). Teoksessa [N2] esitellään suuri määrä AS-lapsen ongelma-alueita, jotka vaikuttavat akateemisten taitojen oppimiseen: Hän ei osaa pyytää apua eikä välttämättä huomaa, että jollakulla toisella voi olla ratkaisu ongelmaan, jota hän ei osaa selvittää ([N2], 2003, s. 21). Ajan hahmottaminen esimerkiksi koetilanteessa ([N2], 2003, s. 21) on vaikeaa ja asioiden merkitysten ja yhteyksien selostaminen on huomattavasti heikentynyt (s. 15).

Abstraktit asiat ovat vaikeita hahmottaa, joten esimerkiksi yläaste tuottaa monelle AS-oppilaalle hankaluuksia ([K68], 2011, s. 302; [K64], 1999a, s. 22). AS-lapset saattava suoriutua erinomaisesti esimerkiksi äidinkielessä, vaikka muissa aineissa menestyminen on heikkoa ([K65], 1999b, s. 233–234). He voivat olla huippulahjakkaita tietyissä aineissa lukiosta, mutta kaikki aineet eivät suju ([K65], 1999b, s. 236). Hyvätasoisimmat AS-henkilöt ovat selviytyneet lukiosta, mutta ongelmatonta heidän opiskelunsa ei ole ollut, [K64] (1999a, s. 9) kuvaa. Aspergerin syndroomaan liitetään niin merkittäviä ja laajoja vaikeuksia, että ilman tukitoimia niillä on väistämättä vaikutusta akateemisten taitojen oppimiseen.

Asperger-lapsen koulunkäynnin aloitusta kuvaavassa artikkelissa vanhemmat kertovat halunneensa lapsen lähikouluun yleisopetuksen luokalle, koska tällä oli ”edellytykset suoriutua yleisopetuksessa tukitoimien avulla” ja ”älyllisessä suoriutumisessa ei ollut puutteita” ([K78], 2008, s. 34). Kuvatulla lapsella on kuvitetut toimintaohjeet, palikat apuoppimisvälineenä matematiikassa, kevennyksiä vaatimuksissa ([K78], 2008, s. 35) ja avustaja taksissa (s. 37). Matematiikan kokeen hän saa suorittaa kotona ilman häiriötekijöitä. ([K78], 2008, s. 35). Toisissa artikkeleissa avustaja auttaa muun muassa tehtävien tekemisessä ja ruokalaan menemisessä, pakkaa repun ([L31], 2007, s. 45) ja kuvia käytetään opiskelun apuna ([A29], 2008, s. 57; [L31], 2007, s. 45; [V10], 2010, s. 36). Tekstissä [P18] (2007) Asperger-oppilaan on vaikeaa seurata yleistä opetusta (s. 47) ja hän tarvitsee tukea ohjeiden vastaanottamiseen (s. 46). Sen paremmin aineistossani kuin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakaan* (2014) ei kuvata, mitkä ovat kriteerit, joiden mukaan oppilas ”suoriutuu yleisopetuksessa tukitoimien avulla”. Kuinka paljon ja millaisia tukitoimia saa tarjota, jotta näin voidaan katsoa? Älykkyys vaikuttaa aineistoni teksteissä olevan kriteeri, ei tarvittavien tukitoimien määrä tai laatu. Ilman selkeitä kriteerejä kaksi oppilasta, joilla on samat taidot tietoaaineissa mutta toisella autismidiagnoosi ja toisella autismin lisäksi kehitysvamma, voivat saada erilaista kohtelua opetuksen sisällön ja tarjottavan tuen suhteen. Kehitysvammaisten autististen ihmisten kohdalla erityiskyvyt jäävät korkeintaan esiteltäviksi kuriositeeteiksi, joiden käytännön hyödyntämistä opetuksessa käsitellään teksteissä harvoin.

Binäärioppositio kehitysvammainen - älykäs on keskeinen kaikissa aineistoni elämäkertoissa siinä mielessä, ettei mukaan kuulu yhtäkään sankaritarinaa, jonka päähenkilö olisi kehitysvammainen. Älykkyys kuuluu tyypillisesti Asperger-kuvauksiin, ja [K1] (2012) lainaa tekstejä, joiden mukaan korkea ÄO on Aspergerin syndroomassa tavallisempi kuin normaaliväestössä (s. 236) eikä Aspergerin oireyhtymään liity kehitysviivästymää (s. 233). Elämäkerran päähenkilön kykyprofiili todetaankin tasaiseksi ([K1], 2012, s. 161) ja luetun ymmärtäminen on ikätasoista. (s. 98), mutta niin tragedioissa kuin sankaritarinoissa kuvatuilla Asperger-pojilla on kehitysviivästymää monilla alueilla.

Kehitysvammaisuuteen liittyy ja liitetään paljon ominaisuuksia, joita tämän kategorian Asperger- ja HFA-teksteissä mainitaan. Kuvattava on hidas ([L22], 1998, s. 37; [S16], 2000, s. 78) ja oppii hitaasti ([K1], 2012, s. 193; [P18], 2007, s. 47), hänellä on vaikeuksia ymmärtää aikuisena viikon tai kuukauden tapaisia ajallisia peruskäsitteitä ([K1], 2012, s. 101; [L22], 1998, s. 37), abstrakteja selityksiä ([S16], 2000, s. 112–113), monimutkaisia asioita ([S44], 2014, s. 68), syy-seuraussuhteita ([K1], 2012, s. 164, 168) ja kokonaisuuksia ([K1], 2012, s. 49, 72, 226). Hän on kolme vuotta jäljessä kielellisessä testissä ([M61], 2008, s. 65), 6-vuotiaana osaa lukumääriä kolmeen (s. 91) ja lukemaan oppii vasta 9-

vuotiaana (s. 120). Myös aivotoiminnan häiriöt ([S16], 2000, s. 78; [S44], 2014, s. 22) mainitaan.

Tämän kategorian ja sen tragediavastinparin hukkaan heitettyt mahdollisuudet elämäkertojen kirjoittajien mukaan heidän lapsensa oppivat, kun opetettiin ([S44], 2014, s. 26), kerrattiin ([K1], 2012, s. 194) ja harjoiteltiin ([M61], 2008, s. 121) yhä uudelleen ja uudelleen. [P18] (2007) mainitsee Asperger-oppilaansa olevan älykäs (s. 46, 48) mutta toteaa myös, että Asperger-lapsi tarvitsee oppimiseen tuhat toistoa (s. 47). Kirjassa [N2] (2003, s. 26–27) kuvattu AS-oppilas tekee tehtävänsä hyvin, jos on varma, miten ne tehdään ja saa selkeät ohjeet. Kuitenkin myös kehitysvammaisten oppiminen helpottuu, kun asioita opetetaan, kerrataan ja harjoitellaan ja monimutkaisia asioita selkeytetään ohjeilla.

[A27] (1999, s. 9), [K64] (1999a, s. 4), [M36] (2004a, s. 11) ja [N2] (2003, s. 14, 18) mainitsevat Aspergerin syndroomaan liittyvät vaikeudet omatoimisuustaidoissa. Oppimisvaikeuksien lisäksi [K1] (2012) tuo lukuisia kertoja esiin arjen hallinnan ongelmat (s. 123, 204, 213, 227) ja kuvaa hyvin suuria ongelmia arkielämän taidoissa (s. 98, 118, 138, 141–142, 145–146, 178–179) ja toiminnanohjauksessa (s. 98, 129, 159, 164, 192, 203–204, 207). Ongelmat päivittäistaidoissa vaikuttavat myös opiskeluun. Vaikka Asperger-oppilailla voi olla ongelmia myös akateemisissa taidoissa, vahvat akateemiset taidot asetetaan usein vastakkain heikkojen adaptiivisten taitojen kanssa akateemisia vahvuuksia korostamalla: Asperger-henkilö saattaa hallita esimerkiksi akateemiset taidot mutta ei selviydy tavallisista arkipäivän askareista ([K64], 1999a, s. 4, 22). Akateemisten taitojen, kuten kielten, lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen, moitteeton hallinta hämää ympäristöä. Ulkopuolisista AS-lapsen ongelmat voivat tuntua käsittämättömiltä, kun esimerkiksi tietokonenero ei osaa solmia kengännauhojaan tai selviydy ruokailusta ([N2], 2003, s. 14; [K64], 1999a, s. 22) tai lahjakas henkilö hakee apua arjessa selviämiseen ([P21], 1999b, s. 12). Vaikka kouluaineet saattavat Asperger-oppilaalta sujua, vaatteet eivät löydy naulakosta ([K52], 2009, s. 183; [U5], 1999, s. 299). Autismin kirjon henkilö voi olla älyllisesti lahjakas ja valmistella väitöskirjaansa yliopistossa, mutta tarvitsee silti tukea opiskelussa, arjen pyörittämisessä, sosiaalisissa suhteissa ja työllistymisessä ([P19], 2010, s. 25). Yliopisto-opintoihin Asperger-henkilöiden on saatava riittävästi tukea kaikkiin käytännön järjestelyihin, kuten ruokailusta ja pukeutumisesta huolehtimiseen ([K52], 2009, s. 197). Sopiva opiskelupaikka ei siis teksteissä välttämättä määräydy heikkojen arkielämän taitojen, akateemisten taitojen haasteiden tai tarvittavan tuen määrän tai laadun vaan diagnoosin perusteella, sillä Asperger-oppilas tai -opiskelija voi tarvita monenlaista tukea niin akateemisiin kuin arkielämän taitoihin.

3.2.3 Oma ääni ja vähän muidenkin: neurodiversiteettisankaritarina

Kriittisen autismitutkimuksen tulee tutkia kriittisesti myös emansipatorisia diskursseja, joita autistiset ihmiset itse tuottavat (Ortega, 2013, s. 69). Tehtävän antajana formistisissa teksteissä on aina autismitieto, joka kokemusasiantuntijoiden teksteissä on yleensä henkilöityneenä kirjoittajaan. Kategoriassa neurodiversiteettisankaritarina autismi on sankari toisin kuin kuntoutussankaritarinoissa, joissa se oli ennen kaikkea vastustaja. Kirjallisuudessa on siirrytty kohti autistisia vahvuuksia (Nadesan, 2005, s. 113) ja autismi on yhä useammin positiivinen neurovariaatio (s. 205). Sekä patologisointi että Aspergerin syndrooman erityisyyden ja ylivertauisuuden alleviivaaminen korostavat neurologista alkuperää (Ortega, 2013). Älyllisten vahvuuksien käsittely depatologisoi häiriön mutta painottaa edelleen autistista erilaisuutta (Nadesan, 2005, s. 199–200).

Mekanismi ei tee tilaa ”tehottomille tuen muodoille”, kuten henkilökohtaisten kokemusten jakamiselle (Goodnight & Hingstman, 1998), joka kuuluu kokemusasiantuntijoiden formistisiin neurodiversiteettisankaritarinoiniin. Formismilla on vaikeuksia selittää uniikkeja, ei-toistuvia tapahtumia (Goodnight & Hingstman, 1998). Formististen Asperger-tekstien ongelma on, että henkilökohtaiset kokemukset oppimisesta esitetään samankaltaisuutta kuvaavina esimerkkitapauksina, vaikka ne ovat yksilöllisiä ja toisaalta eivät välttämättä koske vain autismikirjoja.

Tyypillinen autismikirjon aktiivisuutta kuvaava kielikuva on ääni: [R28]n (2016, s. 42) autismikirjon ääni, [H11]n (2014, s. 4), [K9]n (2011, s. 15), [P46]n (2011b, s. 4) ja [N27]n (2016, s. 7) oma ääni, [R5]n (2016a, s. 6) yksilöiden kokemusten ääni ja [M73]n (2012, s. 26) meidän äänemme. Kehitysvammaisten sankaritarinassa [R1] (1993, s. 12) on sama kielikuva luomassa kuvaa myös vaikeimmin kehitysvammaisten autismikirjon jäsenten omavoimaisesta toiminnasta: ääni niille, joille osoittaminenkin on vaikeaa. Autismikirjoon kuuluvien lisäksi autisiammattilaisillakin voi olla ääni, joka esitetään samalla tavalla yhtenäisenä kuntoutussankaritarinoissa ([P2], 2009, s. 10; [P4], 2013, s. 22) kuin ääni neurodiversiteettisankaritarinassa. [F4]n (2011b, s. 5) verso-, juurtumis- ja hedelmämetaforissa omavoimaista toimintaa kuvataan kehittyvällä hyvinvoivalla kasvilla, jolloin metafora on sama kuin joissakin ammattilaisten toiminnasta kertovissa kuntoutussankaritarinoissa. Tähän kategoriaan kuuluu myös Nadesanin (2005, s. 104) mainitsema autisimetafora, tekoäly autistisen ihmisen ajattelua kuvaamassa ([L63], 2012, s. 246, 249, 250, 251; [M25], 2014, s. 27; [R4], 2012, s. 19). Nadesan (2005, s. 216) ja Waltz, (2008, s. 16) kritisoivat autismin esittämistä koneenkaltaisena, kyborgina. Tietokonemetaforan alkuperä on kognitiivisessa psykologiassa (Nadesan, 2005, s. 104). Psykoanalyttisten metaforien vaihtuminen kognitiivisiksi ei välttämättä tarjoa sen todempaa tai autenttisempaa autismin ymmärtämistä (Nadesan, 2005, s. 134). Neurodiversiteettitarinaan kuuluu ajatus erilaisista aivoista (Chamak &

Bonniau, 2013, s. 186–187; Ortega, 2013, s. 63). Aivometafora pystyttää ja naturalisoi identiteettirajan autististen ja ei-autististen ihmisten välille ja luo Ortegan (2013, s. 69) mukaan osaltaan toiseuden ja muukalaisuuden kokemuksen, joka on tuttu tämän kategorian tragediaavastinparista hukkaan heitettyt mahdollisuudet. Aivot on rajoittava metafora, sillä se ei ole avoin muille tieteenaloille (Ortega, 2013, s. 68).

Neurodiversiteetti sankaritarinana

Vanhempien ja ammattilaisten kuntoutussankaritarinassa akateemiset taidot saavutetaan, kun lapsi ei kuntoutuksen ansiosta enää ole ”outo”. Neurodiversiteettisankaritarina on jatko-osa tarinalle älykkyydestä pääsylippuna. Kokemusasiatuntijoiden sankari on autismikirjon kirjoittaja, joka edellisen luvun pikkuprofessorin tapaan on ansainnut koulutuksen outoudestaan huolimatta ja sen ansiosta. Diagnoosi antaa suuntaa koulutuspolulle ja auttaa siinä etenemisessä ([V25], 2015, s. 30, 31). Kuntoutussankaritarinan tavoite, autistisen ihmisen normalisointi, kyseenalaistetaan näissä teksteissä ([A15], 2000, s. 30; [K9], 2011, s. 15; [P21], 1999b, s. 12; [R28], 2016, s. 42–43; [S6], 2012b, s. 30). Jo Asperger havaitsi, että autismiin liittyy usein myös kognitiivisia vahvuuksia, joiden ansiosta osa potilaista voi menestyä aikuisena jopa työelämän huipulla huolimatta koulunkäyntiä haitanneista oppimisvaikeuksista, [R28]ssa (2016, s. 42) kirjoitetaan. Neurodiversiteettisankaritarinan mukaan AS- ja HFA-ihmisiä on tutkijoina, tietokonealalla ([A7], 1999, s. 28; [P65], 2000, s. 24), yliopiston opettajina, kirjailijoina ([P65], 2000, s. 24), kirjoittajina, aikuiskouluttajina, kielenkääntäjinä (s. 27) ja psykologeina ([K70], 2015, s. 34). Jos erityisosaamista on kapealla akateemisella alueella eikä muita taitoja ole, korkeakouluopiskelun tukemista olisi [P65]n (2000, s. 26) mukaan harkittava.

Tyypillinen neurodiversiteettisankaritarina noudattaa samanlaista kaavaa: Haasteina ovat vaikeudet opiskelussa, opintojen keskeytyminen ja erilaisuuden kokemus. Normaaliksi muuttuminen ei onnistu yrityksistä huolimatta ([P51], 2011, s. 33; [P54], 2013, s. 43; [R22], 1998, s. 97–98; [R27], 2015b, s. 40). Sankaritarina kuitenkin loppuu triumfiin, kokemusasiatuntijoiden kirjoituksissa tyypillisesti lukio- ja yliopisto-opintoihin. Kuvattava näyttää pystyvyytensä muille tultuaan väheksytyksi tai kaltoinkohdeksi. [H5] (2004, s. 14) käyttää ilmausta selviytymistarinat.

[K17]n otsikko ”Vaikeuksien kautta voittoon” ennakoi tekstin olevan sankaritarina. Minua pidettiin outona, kirjoittaja kuvaa. Hän pääsi lukioon eikä tuntenut itseään enää niin erilaiseksi kuin aiemmin. ([K17], 2016, s. 48.) Nyt hän opiskelee yliopistossa saamentutkimusta ja valmistuu pian kandidaatiksi ([K17], 2016, s. 49). Aiemmissa opinahjoissa erilaisuuttani ei oikein hyväksytty, [P47]n (2012, s. 33) kirjoittaja toteaa. Hän opiskelee aikuislukiossa ja suoritti aiemmin avoimessa yliopistossa lääketieteen approbaturin ([P47], 2012, s. 34). [H74]n tekijä kertoo, että oppimisen vaikeudet alkoivat, kun hän aloitti Keskuspuistossa

sähköalan opinnot, jotka hän joutui loppupuolella keskeyttämään. Sen jälkeen hän oli Autismisäätiöllä vahvasti autististen yksikössä mutta siirtyi sieltä keskitasoisesti ja korkeatasoisesti autististen yksikköön. Loppu on onnellinen. Kirjoittaja pääsi kääntämään autismia käsittelevää kuntoutuskirjallisuutta Autismisäätiölle. ([H74], 2012d, s. 32–33.) Myöhemmässä *Autismi*-lehden numerossa neljän vuoden kuluttua hän kertoo opiskelleensa kieliä ja viestintää ja opettavansa suomea ([H78], 2016a, s. 45). [M14]n kirjoittaja kävi 1980- ja 1990-luvun taitteessa erityiskoulun mukautettua luokkaa mutta olisi halunnut tavalliseen kouluun. Tietynlainen stigma seurasi siitä, että hän kävi ”vammaisten koulu”. Sairaanhoidajaopinnot keskeytyivät. Sain kyllä tuntea selkärangassani sen, että olin jatkuvasti erilainen, kirjoittaja kuvaa. ([M14], 2014, s. 7.) Outouksiini ei kukaan enää käännä silmiään, koska olen lahjakas joissakin asioissa, hän toteaa. Hän opiskelee nyt aikuislukiossa kolmatta vuotta ja haaveilee opinnoista yliopistossa. ([M14], 2014, s. 8.) [M1]n (2016, s. 36) kirjoittaja suoritti peruskoulun pääasiassa tenttimällä mutta pääsi lukioon. Siellä hän sai avustajan ja apua lukihäiriöönsä ([M1], 2016, s. 36) äidinkielenopettajan huomattua asian (s. 37). Hän on nyt maa- ja metsätieteiden maisteri ([M1], 2016, s. 36) ja haluaa tohtoriksi (s. 37). Älykkyyttä ei tekstissä [E5] ”Aikuisena yhteiskunnassa” mainita mutta ei myöskään vastoinkäymisiä, oppimisen ongelmia tai ratkaisuja niihin. Kirjoittaja kävi lukion ja tiesi jo etukäteen viihtyvänsä yliopistossa, sillä siellä olisi samoista asioista kiinnostuneita. Hän kertoo tullessaan leimatuksi koulussa vain lukutoukaksi ja korkeintaan vähän kummalliseksi, koska oli kiinnostunut esimerkiksi koulunkäynnistä ([E5], 2014, s. 74.) Yliopisto-opinnot sujuivat nopeasti ja väitöskirja on nyt loppusuoralla ([E5], 2014, s. 75). Paula Tillin tarinaa kuvataan kolmessa kirjoituksessa. [R27] mainitsee Tillin epätasaisen kykyprofiilin. Diagnoosiluokitus osasi nimetä vain lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan oppimisvaikeudet, mutta Tilli oli poikkeuksellisen hyvä kielissä ja matematiikassa, joten kenellekään ei tullut mieleen, että huono menestys muissa aineissa voisi johtua tiedonkäsittelyn häiriöistä. Hän pääsi lukiosta läpi ja muutti Ruotsiin, jossa alkoi opiskella kieltenopettajaksi. ([R27], 2015b, s. 40.) Opettajakorkeakoulu keskeytyi ([P54], 2013, s. 43). Sankaritarinan onnellinen loppu on Tillin elämäkerran julkaisu ja tämän toimiminen Asperger-advokaattina ([M55], 2013d, s. 40).

Temple Grandinin esitelmään perustuva teksti [G3] vuodelta 1993 on ensimmäinen *Autismi*-lehden kokemusasiantuntijakuvaus lukuun ottamatta tuetusti kirjoitettuja tekstejä ja fiktiota. Grandin oli myös ensimmäinen autismiomaelämäkerran kirjoittaja (Chamak & Bonniau, 2003, s. 179). Grandin toimi apulaisprofessorina Coloradossa ([G3], 1993, s. 26). Hän kertoo vahvuuksistaan mutta myös oppimisvaikeuksistaan. Pitkät selostukset hänen on kirjoitettava muistiin ([G3], 1993, s. 31) ja algebra on hyvin hankalaa (s. 32). Kirja-arvostelu Grandinin teoksesta *Minun tarinani: ulos autismista* referoi esittelemänsä teoksen sankaritarinan kuvausta. Grandin opiskeli koko kouluajan

yleisopetuksessa. Arvosanat olivat huonoja, mutta kun hän innostui koulussa optisista harhoista, hän alkoi opetella ikävyyttävinäkin pitämiään aineita, kuten matematiikkaa. ([K117], 2003, s. 29.) Grandin ei päästänyt itseään rentoutumaan puristuslaitteeseen, jonka kehittäjä opettaja oli innostanut, ennen kuin läksyt oli tehty loppuun. Hän valmistui psykologian kandidaatiksi ja vaihtoi pääaineensa psykologian myöhemmin eläintieteeseen. ([K117], 2003, s. 30.)

Tyypillisesti autismiadvokaatit vertaavat itseään ”neurologisesti tyypillisiin” ihmisiin (Nadesan, 2005, s. 209). Vastakkainasettelu autismin kirjon ja neurotyypillisyyden välillä onkin aineistoni teksteissä voimakas. Kissan muuttaminen koiraksi ei onnistu eikä Aspergerin neurotyypilliseksi ([L61], 2014c, s. 24). Kokemusasiatuntijoiden neurodiversiteettisankaritarinaan kuuluu ajatus meistä Asperger- tai HFA-ihmisistä ja neurotyypillisistä ihmisistä ([B10], 2012, s. 17; [H68], 2011a, s. 59; [H69], 2011b, s. 25; [K80], 2013, s. 44; [P22], 2000a, s. 10; [P23], 2000b, s. 31–32; [P28], 2002a, s. 17; [P61], 2012, s. 37; [P69], 2001, s. 49; [R22], 1998, s. 101; [R28], 2016, s. 43) sekä Aspergerin syndroomaan liittyvistä erinomaisista ominaisuuksista. Autistinen erilaisuus on mahtava voimavara ihmiskunnalle, lukee *Autistic Pride Dayn* mainoksessa ([A24], 2012, s. 7). ”Kaikki suuret keksinnöt ovat syntyneet epätavallisen aivotoiminnan tuloksena”, [P22]ssa (2000a, s. 10) väitetään. Saman kirjoittajan mukaan AS-ihmiset ovat hyvin arvostelukykyisiä ja kriittisiä ajattelijoita ([P27], 2001c, s. 14) ja heillä on valtaisa aivokapasiteetti ([P20], 1999a, s. 18). Asperger-identiteetti liitetään myös opiskeluun. Tietoisuuden luominen aspergeriläisyydestä on tavoite [S50]n (2002, s. 32, 33) kuvaamissa kahdessa ruotsalaisessa oppilaitoksessa. Kaiken ymmärtämisen alku on luokittelu (White, 1978, s. 22), mutta luokittelujärjestelmä ei ole Asperger-kirjoittajille luokittelijoiden mielen tuote, vaan kyseessä on todellinen luonnon järjestys (ks. s. 130).

Erotautuminen (mieli)sairaudesta ja kehitysvammasta

Termit outo, erilainen, poikkeava, toisenlainen ja omituinen esiintyvät myös Aspergerin syndrooman erinomaisuutta ylistävien Asperger-kirjoittajien teksteissä (LIITE 1). Vaikka näkemys osuvasta termistä ja Aspergerin syndrooman olemuksesta vaihtelee niissä, monia luonnehtii ristiriita samanaikaisen medikaalisen mallin arvostelemisen ja sen omaan ajatteluun sisällyttämisen välillä (ks. erityisesti [P51], 2011, s. 34). Asperger- ja empowerment-kirjoittajat vastustavat teksteissään sanan potilas käyttöä ([L58], 2012c, s. 4) ja autismin nimittämistä sairaudeksi ([A24], 2012, s. 7; [K9], 2011, s. 15; [M25], 2014, s. 26), vammaisuudeksi ([K9], 2011, s. 15; [L58], 2012c, s. 4; [M25], 2014, s. 26) tai häiriöksi ([N26], 2016a, s. 22). Paradoksi on se, että termit kuuluvat lääketieteelliseen järjestelmään, jossa Asperger-diagnoosi annetaan.

[L59]n (2014a, s. 71) mukaan empowerment-toiminnassa halutaan kiinnittää huomiota poikkeavuusleiman sijaan autismikirjolaisten vahvuuksiin. [H77] (2014, s. 14) huomauttaa, että autismiin liittyy usein negatiivisuuden kautta määrittely, ja mainitsee esimerkkejä, joissa asiantuntijat määrittelevät autismin positiiviseksi neurovariaatioksi. Positiivisen kautta lääketieteellistä määritelmää ei kuitenkaan kannata antaa, sillä positiiviseen ei tarvita hoitoa ja tukitoimia. Lisäksi ”korkeatasoiset autistit” määrittelevät itsensä usein negatiivisen kautta korostamalla eroa kehitysvammaisiin autistisiin ihmisiin, jotka kuvaavat kielteisesti.

Syrjintää ja vastakkainasettelua esiintyy myös vähemmistöjen sisällä, ja aineistoni monet Asperger-kokemusasiantuntijoiden kirjoitukset ovat esimerkki siitä. Kategorioiden älykkyys pääsylippuna ja neurodiversiteetti sankaritarinana viesti on, että Asperger-henkilöt eivät ole normaaleja mutta he eivät kuitenkaan ole tyhmiä ([K68], 2011, s. 307; [M25], 2014, s. 27) tai henkisesti jälkeenjääneitä ([P66], 2001a, s. 31) eivätkä hulluja ([K68], 2011, s. 307; [L21], 2007, s. 28; [P19], 2010, s. 13; [P65], 2000, s. 25) tai psyykkisesti sairaita ([P69], 2001, s. 49). ”AS ei ole mitään vähä-älyisyyttä, vaan jotain ihan toista!” [I10] (2012, s. 25) pelkistää Asperger-tekstien kestoaiheen. ”Vaikeudet sosiaalisessa toiminnassa tai herkkyys aistiärsykkeille eivät merkitse älyllistä vähälahjaisuutta!” haastateltava Asperger-lapsen vanhempi korostaa ([S59], 2005, s. 24). ”Voi olla, että se [holhous] on vaikeasti autistisille ainoa toimintatapa, mikäli älyllinen kapasiteetti samanaikaisesti on heikko. Samaa ei kuitenkaan voi sanoa niistä henkilöistä, joiden älyllinen kapasiteetti on normaali tai keskimääräistä ylempi – ja tämä on ollut koko ajan tiedossa”, [V2] (2012, s. 58) toteaa. Kirjoittamalla holhousasiantuntijoista ja holhokkien omaisista ([V2], 2012, s. 58) kirjoittaja stigmatsoi tukea tarvitsevat kehitysvammaiset autismikirjoon kuuluvat, vaikka normaali älykkyysosamäärä ei ole tae siitä, ettei apua perusasioissa tarvittaisi. Pilkalliset tai väheksyvät puhekieliset ilmaukset eivät ole vain Asperger-kirjoittajien ja Aspergerin syndroomasta kirjoittavien käytössä, sillä kirjan *Autism is A World* esittelyssä kerrotaan, että kuvattavaa pidettiin ”jälkeenjääneenä” kunnes hänet tutustutettiin fasilitointiin, ja nyt hän opiskelee korkeakoulussa ([S2], 2009a, s. 54). [J4]n (1993b, s. 10) mukaan puhevammaista pidetään helposti ”vajaaälyisenä”. Myös [S20] (2001a, s. 11) kirjoittaa älyllisesti jälkeenjääneistä. Vaikka neurokirjon diagnoosit ovat arkipäiväistyneet (Tanskanen, 2023), tyhmyys on niin kartettava ominaisuus, että siitä erottaudutaan tekstien tarinoissa käyttämällä termejä, joita voi pitää haukkumasanoina, oli kirjoittaja tai kuvattava sitten Asperger- tai kehitysvammadiagnoosin saanut, kuten seuraavan kommentin esittäjä: ”Minua on luultu vähä-älyiseksi, koska olen autisti. Olen kehittyvä ihminen.” ([T11], 2011a, s. 48).

”Hyvätasoisilla aspergereilla tuskin esiintyy varsinaisia oppimishäiriöitä -”, [P22]ssa (2000a, s. 10) väitetään. Pian kirjoittaja kuitenkin mainitsee, että

Asperger-henkilöillä voi olla vaikeuksia teoreettisen tiedon soveltamisessa. Sama maininta on myös hänen pari vuotta myöhemmin kirjoittamassaan artikkelissa ([P29], 2002b, s. 38). Erilaiset oppimisen vaikeudet tuodaan usein esiin Aspergerin syndroomasta tai HFA:sta kirjoittavien teksteissä ([G3], 1993, s. 32; [H81], 2014, s. 20; [K52], 2009, s. 185; [N2], 2003, s. 20; [P19], 2010, s. 25; [P60], 2000, s. 8; [R28], 2016, s. 42; [S36], 2014, s. 22). Asperger-kirjoittajat mainitsevat heikon työmuistinsa ([I10], 2012, s. 24), lukihäiriönsä ([M1], 2016, s. 36, 37; [P51], 2011, s. 32) ja laaja-alaiset oppimisvaikeutensa ([B10], 2012, s. 17). [P65] (2000, s. 23–24) toteaa, että lukivaikeus on suhteellisen tavallinen ihmisillä, joilla on Aspergerin syndrooma. Sitä kirjoituksissa ei siis yleensä kyseenalaisteta, että kyse on oppimisen ongelmista, mutta ero kehitysvammaisuuteen halutaan pitää selvänä. Tyhmäksi leimautumisen pelko tuodaan teksteissä useita kertoja esiin ([L22], 1998, s. 111; [P19], 2010, s. 24; [P54], 2013, s. 43; [P60], 2000, s. 8–9). Lukivaikeutta tai muita spesifejä oppimisvaikeuksia ei alun alkaen erotettu laaja-alaisista oppimisvaikeuksista ja kehitysvammaisuudesta (Danforth, 2009), mutta tänä päivänä lääketieteellisesti sovittua eroa korostetaan.

Tekstien [H68] (2011a, s. 59), [H69] (2011b, s. 25), [H70] (2011c, s. 31) ja [H71] (2012a, s. 47) kirjoittaja ja [D3]n (2000, s. 19) tekijä määrittelevät olevansa "hyvätasoisia" tai "korkeatasoisia", mutta kuinka välttämätön huomio on? Yksi AS-kirjoittajista kertoo saaneensa diagnoosin 16-vuotiaana ja luulleensa, että on nyt samanlainen kuin Down-serkku. Asperger-kirjoittajat tekevät hyvin estottomasti vastakkainasetteluja kehitysvammaisiin eli heikkotasoihin autistisiin kuten asia tässäkin ilmaistaan. ([M1], 2016, s. 36.) Elämänhallinnan puutteiden ei Asperger-tarinoiden mukaan tulisi määrittää ja rajoittaa ihmisen opiskelua, vaikka monilla kuvatuilla ne ovat olleet ilmeisiä. Usein Asperger- tai savant-henkilöiden ajattelu on yliopistotasoisista sosiaalisista vaikeuksista ja epätasaisesta kykyprofiilista huolimatta, [H75] (2013a, s. 16) kuvaa. On kunnioitettava henkilöiden älyllistä tasoa ja älyllisiä tarpeita ja tarjottava yliopistotasoisien ajattelun työkaluja. On tärkeää, että aktiviteetteihin saa osallistua oman tasoistensa kanssa. ([H75], 2013a, s. 16.) "Matalammalla tasolla toimivat" voivat tekstissä olla vertaisia joissakin asioissa, mutta heidän sivistyksellisiä tarpeitaan kirjoituksessa ei pohdita.

Kaikki verbaalinen epäsuora poissulkeminen koulutuksesta ei liity kehitysvammaisuuteen. Toinen keskeinen binäärioppositio siirryttäessä tragediasta sankaritarinaan on psyykkisesti terve - sairas. Autismin, kehitysvammaisuuden ja mielenterveyshäiriöiden suhde muuttuu aineistossani ajan kuluessa. Osassa alkupuolen tekstejä autismi on mielenterveyshäiriö, osassa myöhemmistäkin se halutaan tiukasti erottaa siitä ([A37], 1993, s. 1; [N18], 2011a, s. 62; [P69], 2001; [V23], 2016b, s. 47). Runossa tekstissä [T41] (2013) "Ruvettiin poikaa tutkimaan ja päästä terveeksi todettiin" (s. 25). [N17]ssä (2009) haastateltu amerikkalainen äiti toteaa: "Meillä oli vaikeaa, koska

poikaani pidettiin mielenvikaisena, eikä hän päässyt palvelujen pariin” (s. 36). Siteerattu ei ota kantaa siihen, pitäisikö myös ”mielenvikaisten” saada esimerkiksi tukea koulutukseen. Leimaavia puhekielisiä ilmauksia, edellisen lisäksi *Yhden asian miehen* kirjoittajien hullu ([L21], 2007, s. 28), pöpi ([R22], 1998, s. 70) ja sekopää ([L22], 1998, s. 55) käytetään erottautumiseen myös psyykkisestä häiriöstä. Asperger-lasten äideille on huojennus ymmärtää, että diagnoosi on neurologisperäinen ([L22], 1998, s. 144; [S44], 2014, s. 75). Elämäkertoissa kuvatut autistinuoret kuitenkin saavat psykiatrista hoitoa ja arviointeja vielä psykodynaamisen lähestymistavan menetettyä suosionsa ([K1], 2012, s. 148, 176; [L22], 1998, s. 125, 133; [L23], 2007, s. 153). Tekstit pyrkivät poistamaan stigman yhdeltä ryhmältä (outo normaalin vastakohtana) leimaamalla kaksi muuta. Pyrkimys tulee ilmi jo *Helsingin Sanomien* (Santalahti, 5.7.1988) kirjoituksesta vuonna 1988: ”Nuorimies ei ole tyhmä eikä mielisairas. - - Hän on autisti.” (s. 2.)

Kehitysvammaisuus erotettiin mielenterveyshäiriöstä vasta 1800-luvulla (Nadesan, 2005, s. 35). Autismi kuuluu edelleen psykiatrian alueelle diagnoosiluokituksessa. Etenkin uusimmissa teksteissä psyykkisten häiriöiden runsas esiintyminen yhdistetään autismiin ja mielenterveyshäiriöt mainitaan toistuvasti myös yksilöiden kohdalla ([H40], 2016, s. 41; [I10], 2012, s. 24; [K1], 2012, s. 129, 138, 145, 154; [K5], 2012a, s. 12; [M13], 2014, s. 53; [P19], 2010, s. 14, 19, 20, 21, 89, 119; [P37], 1999, s. 34–35, 35; [S1], 2016, s. 12; [S18], 2003, s. 9; [T15], 2012b, s. 35; [T32], 2014, s. 33; [V15], 2016c, s. 16; [W1], 2011, s. 39).

Kokemusasiantuntijat subjekteina ja tehtävän antajina

Vuosituhannen vaihteessa Aspergerin syndrooma valloittaa *Autismi*-lehden, kun kahden kokemusasiantuntijan kirjoitukset valistavat lukijoita Asperger-ajatteluun. Kokemusasiantuntijoiden teksteissä autismitieto on henkilöityneenä autismikirjoon kuuluvaan kirjoittajaan tai Asperger-diagnoosin saaneisiin ryhmänä. Asperger-yksilö tai -ryhmä toimii tehtävän antajana eli tavoitteen määrittäjänä ja subjektina eli sen toteuttajana ([F3], 2011a, s. 29; [P61], 2012, s. 37; [V2], 2012, s. 58), mutta myös apurina tavoitteen saavuttamisessa, objektina, vastaanottajana ja vastustajana. Asperger-tarinoissa kirjoittajien maailmat ovat hyvin itseriittoisia, sillä niistä puuttuvat usein ulkopuoliset apuritkin. [P61]n (2012, s. 37) esittelemässä autismikulttuurin hierarkiassa vanhemmat tai ammattilaiset ovat tehtävän antajina palvelujen kehittämisessä Asperger-ryhmää alemmalla tasolla tai kokonaan autismikulttuurin ulkopuolella. Jotkut tutkijatkin haluavat määritellä kriittisen autismitutkimuksen autististen ihmisten johtamaksi tutkimukseksi (Woods et al., 2018, s. 974, 976). Ajatus mistä tahansa ryhmästä *johtamassa* koko tutkimussuuntausta kuitenkin toistaa medikaalisesta mallista tutun autoritaarisen hierarkian. Joissakin teksteissä kuvitellaan anarkistisesti Asperger-yhteisön perustaminen nykyisessä yhteiskunnassa elämisen sijaan

([D3], 2000, s. 24–25; [L56], 2012a, s. 21; [P53], 2012, s. 18; [V1], 2011, s. 21). Ero asiantuntijoiden ja kokemusasiantuntijoiden tekstien välillä ei aina ole jyrkkä, sillä osa asiantuntijoista käyttää hyvin samanlaista retoriikkaa kuin kokemusasiantuntijat lainaamalla autismikirjoihin kuuluvia ([S45], 2000, s. 20) tai kirjoittamalla muuten anarkistisesti autismikulttuurista ([H35], 2009, s. 13; [H37], 2005, s. 42).

Minkään teorian pohjalta ei pitäisi sivuuttaa henkilön itsensä ja hänen läheistensä havaintoja, linjaa Asperger-kirjoittajan siteeraus ([P53], 2012, s. 18). Yhden vakiikirjoittajan varsin henkilökohtaiset tekstit on tyypillisesti otsikoitu yleistäen, esimerkiksi ”Autistin oppimisesta” ([H72], 2012b, s. 21). Tutkimustietoa ei kuitenkaan hylätä kirjoituksissa kokonaan. Autismikulttuurin piiristä on esitetty kärkevää kritiikkiä vakiintuneita opetus- ja kuntoutuskäytäntöjä ja autismitutkimuksen painotuksia kohtaan. Autismikirjon vahvuuksia tulisi tutkia. ([P61], 2012, s. 37.) Mikä on autismikirjolaisten anti yhteiskunnalle? Missä autismitutkimus menee ja onko sillä käytännöllistä antia autismikirjolaisille itselleen? [L56] (2012a, s. 21) kysyy. Kenen tarpeiden tulisi olla lähtökohtana – autistisen ihmisen vai yhteiskunnan? ([P67], 2001b, s. 28). Kysymykset koskevat toiminnasta hyötyvää vastaanottajaa.

Kategorian älykkyys pääsylippuna kulttuurikotidiskurssi esiintyy myös tässä sen jatko-osassa. Nuoruudessa [M14]n kirjoittajan mielenkiinnonkohde oli Ilja Repin, jonka maalauksia hän kävi perheensä kanssa Retretissä katsomassa. Häntä oli lapsuudesta asti opetettu käyttämään kirjastoa ja lukemaan tietokirjoja aiheista, joista hän oli kiinnostunut. ([M14], 2014, s. 7.) Hän kertoo pitävänsä kirjoittamisesta ([M14], 2014, s. 8). [P31]n (2011) kirjoittaja opiskelee saamea ja venäjää (s. 47) ja mainitsee Lapin sivistysmahdollisuudet, Oulun Kasvitieteellisen puutarhan ja Eläintieteellisen museon (s. 46) sekä yliopiston, opistot ja kirjaston (s. 47). Suomen Aspergerystyksellä on yhteiskunnallisten asioiden ryhmän sekä kulttuuri- ja taideryhmän vertaiskokoontumisia ([S62], 2014, s. 34). Yleensä teksteissä kerrotaan kuvattavan kiinnostuksenkohteista, joita käsittelem enemmän luvussa 3.2.1. Avain autismiin.

Autismi-lehdessä on eri-ikäisten Asperger-kirjoittajien kaunokirjallisia tekstejä ([J3], 1993a, s. 13–14; [J8], 2013a, s. 41; [L44], 2005, s. 30–31; [M15], 2005, s. 22–23; [N3], 2000, s. 21). [M15]n kirjoittajasta mainitaan, että tämä opiskelee kirjallisuustiedettä yliopistossa. Toinen Asperger-kirjoittaja kertoo kirjoittavansa runoja ([I10], 2012, s. 25; [I11], 2013, s. 20), joita on luettavissa Kemianmaahan käsittekirjastossa ([I10], 2012, s. 25) ja julkaistussa runokirjassa ([I11], 2013, s. 20). Kuvatekstissä hän nimittää itseään nuoreksi Wertheriksi ([I10], 2012, s. 24). Jälkimmäisenä vuonna *Autismi*-lehdessä on mainos Runoja erilaisesta elämästä ([R23], 2013, s. 36), jossa edellä mainittu on toisen kirjan tekijä, ja vuonna 2011 Asperger-kirjoittajan *Pienestä aforismikirjasta* ([L5], 2011, s. 32). Muidenkin kuin Asperger-kirjoittajien mukaan lahjakkaiden autististen ihmisten kirjoittamista elämäkerroista voi saada tietoa muista

autistisista ihmisistä ([K113], 1993, s. 44; [K117], 2003, s. 30; [K118], 2009, s. 31; [M67], 1996, s. 4–5; [S53], 2008, s. 12; [T9], 2016, s. 34). Itsekin autistinen tekstin [D3] (2000, s. 20) kirjoittaja kritisoi näkemystä.

Vastustajina Asperger-yhteensopimattomat opetusjärjestelyt

Pitäisikö autismikirjon ilmiöitä pitää jonkinlaisena invaliditeettina vai kulttuurisesti syrjittyinä persoonallisuuspiirteinä? [V1] (2011, s. 21) kysyy. Kysymyksen voi asettaa myös toisin: onko vastustaja tiedollisessa oppimisessa Asperger-henkilö itse vai jotain hänen ulkopuolellaan? Opiskelu on yksi tärkeä vertaistoiminnan tavoite ([L59], 2014a, s. 71; [L60], 2014b, s. 59). Sitä voisi tukea ympäristön muuttaminen, joka ilmenisi kouluissa ([L56], 2012a, s. 21). Tekstissä ei kirjoiteta ympäristön muuttamisesta kouluissa vaan nimenomaan ympäristön muuttamisen ilmenemisestä kouluissa. Neurodiversiteettisankaritarinan vastustaja on Aspergerin syndroomaan liittyvien piirteiden ja oppimisen vaikeuksien yhteensopimattomuus opetusjärjestelyjen kanssa erilaisuuteen kohdistuvien kielteisten asenteiden, syrjinnän ([M14], 2014, s. 7; [P47], 2012, s. 33; [P54], 2013, s. 43; [V25], 2015, s. 31) ja tiedonpuutteen ([P64], 2015, s. 26; [P69], 2001, s. 49) vuoksi.

Formistisiin kategorioihin kuuluu ajatus autismikirjon edustajien erilaisesta oppimisesta. Neurodiversiteetti tehtävän antajana tulee ilmi jo [H68]n (2011a) otsikosta ”Erilainen tapa työstää asioita”. [R3]sta (2008, s. 33) Asperger-henkilöt voisivat opiskella tavallisissa oppilaitoksissa, jos tarjolla olisi tietämystä ja tukea. Monet työskentelevät tehokkaimmin itsekseen, mutta työpaikkojen ja koulujen kulttuuriset ajatus- ja toimintamallit ovat niin jäykkiä, ettei esimerkiksi etätyöskentely tule kyseeseen. Se voi estää lajakkaan Asperger-nuoren unelmaa täyttymästä, [L61] (2014c, s. 26) toteaa. ”Opiskeluun liittyviä mahdollistavuuden rajoja asettavat sopivien oppilaitosten, asumismahdollisuuksien tai tarpeellisten apuvälineiden ja tukitoimien olemassaolo, puute tai käytettävyys”, [V7] (2002, s. 24) luettelee. Ammattikouluja, joissa erityisyys otetaan huomioon, ei ole joka kunnassa ([K111], 2016, s. 18). [P65]n (2000, s. 26) mukaan usein työvoimakoulutus suuntautuu käytännön aloille, joille AS-ihmisillä ei ole edellytyksiä, ja tapahtuu liian suurissa ryhmissä.

Suomen Asperger yhdistyksen esteettömyyskyselyn vastauksissa toivottiin kouluihin rauhallisempaa oppimisympäristöä, pienempiä luokkakokoja, opeteltavien asioiden määrän karsimista ja koulupäivien lyhentämistä. Moni ehdotti autismikirjolaisten parempaa integroimista yleisopetukseen ja henkilökohtaisen avustajan järjestämistä kaikille sitä tarvitseville. Vastauksissa korostui, että jokaisella pitäisi olla mahdollisuus suorittaa opintoja oman oppimistyylinsä mukaisesti. Useat toivoivat, että viranomaisten kanssa asiointi voisi tapahtua kirjallisesti. ([R26], 2015a, s. 30.) Ohjeiden antaminen kirjallisina toistuu muissakin Asperger-teksteissä ([B5], 2014, s. 15; [K6], 2012b, s. 40;

[K79], 2014, s. 11; [S13], 2008, s. 17). Shmulsky, Gobbo, ja Donahue (2015) tutkivat autismikirjon opiskelijoiden kokemuksia käytetyistä tukimenetelmistä korkeamman asteen koulutuksessa, collegessa. Opiskelijoista lisäaika kokeiden ja muiden tehtävien suorittamiseen ja pieni ryhmä kokeen suoritusilanteessa vähensivät toiminnanohjauksen pulmia. Tutkimuksessa kuitenkin tarkasteltiin vain opiskelijoiden omia kokemuksia menetelmien tehokkuudesta.

[O10] (2005) kirjoittaa AS-henkilöiden vertaisryhmästä: "Numerot koulun aineissa ovat vaihdelleet siksakia" (s. 17). [P29]n (2002b, s. 38) mukaan Asperger-henkilöillä älyllinen toiminta saattaa taantua seuran vuoksi ja yleinen oppimiskyky häiriintyy tavallisille ihmisille käsittämättömistä syistä. Yliopistossa voi olla vaikeuksia ymmärtää suullisia tai kirjallisia ohjeita ([S13], 2008, s. 17). Korkeatasoisuuttaan muissa teksteissä korostava [H79]n (2016b, s. 50) kirjoittaja esittää, etteivät autistit toimi symbolien tasolla tai se on vaikeaa. Vaikka kirjoittajien vahvuudet ja haasteet vaihtelevat, useampi heistä mainitsee matematiikan vaikeaksi ([H74], 2012d, s. 32; [K17], 2016, s. 49) tai vastenmieliseksi [M14], 2014, s. 8) ja yksi reaaliaineet hankaliksi ([R27], 2015b, s. 40). Kertomuksiin perustuvat aineet, kuten ranskan kielen historia, sisältävät paljon mielen teoriaan perustuvaa tietoa, [H74] (2012d, s. 32) tarkentaa. Hän kertoo ymmärtävänsä tietoa faktoina, mutta tiedon soveltaminen sosiaalisesti on kovin työlästä ([H74], 2012d, s. 33).

Ongelmana työn haussa ovat mahdollisesti heikot yleistiedot yhteiskunnasta poikkeavan oppimis- ja havainnointityylin takia ([P65], 2000, s. 24). Sekä [P65] (2000, s. 23) että [P19] (2010, s. 56) mainitsevat Asperger-diagnosoitujen puutteellisten taitojen parantamisen koulutuksella, [P65] (2000, s. 23) myös yksilöllisten opiskeluratkaisujen tukemisen. Yksi kirjoittajista sai oman tilan ja lisäaikaa yo-kirjoituksissa ([K17], 2016, s. 48) ja toinen luvan käyttää tenteissä tietokonetta epäselvän käsialan takia ([P47], 2012, s. 33). Jälkimmäisen mukaan parasta aikuislukiossa on, että opintoja voi tehdä omaan tahtiin ([P47], 2012, s. 34). [K9] (2011, s. 15) mainitsee, että tunnin luennon aikana voisi lukea kirjaa ja kokemus olisi miellyttävä ja tehokas. Jos AS toimii korkealla tasolla, hän löytää omat tapansa oppia samat asiat esimerkiksi kirjoista lukemalla ja hyvän muistin avulla, vaikka mallista oppiminen on hankalaa, [P22] (2000a, s. 10) kuvaa.

[V25] käsittelee Asperger- ja ADHD-nuorten uratarinoita. Niitä varten haastateltiin 14 nuorta, jotka peruskoulun jälkeen olivat osallistuneet johonkin tutkintoon johtavaan koulutukseen. Uratarinoissa tuotiin usein esiin diagnoosin tuoma helpotus. Omia erityispiirteitä alettiin monesti hyödyntää osana koulutussuunnittelua ja opiskelumotivaation rakentumista, mutta haastatteluissa tuli aina ilmi se, että sopeutuminen koulujen opetustyyliin vaikeutti opintojen sujumista. Kiinnostus opiskeluun saattoi hiipua sosiaalisten syiden vuoksi, vaikka opetettavat asiat olisivat kiinnostaneet. Haastateltavilla oli toistuvia vaikeuksia suoriutua opinnoista, mutta kokemuksia oli myös pitkälle edenneistä opinnoista ja niissä onnistumisesta. Muiden kanssa samaan tahtiin eteneminen

tehtävissä tai vaatimus tehdä ne tietyllä tavalla saattoi tuntua turhauttavalta. Haastateltujen nuorten mukaan opetuksen järjestämisessä olisi tarpeen joustaa oppilaiden erilaisten tarpeiden mukaan. ([V25], 2015, s. 30.)

Autismisäätiön neuropsykiatrisen valmennuksen tavoitteena on löytää opiskeluvaihtoehtoja ja oppia tunnistamaan henkilön vahvuuksia ([K5], 2012a, s. 13). Baileyn mukaan Asperger-opiskelijat voivat menestyä hyvin strukturoidussa ympäristössä, kuten lukiossa, mutta yliopistossa heillä on usein vaikeuksia, vaikka tenttimenestys on hyvä ([S1], 2016, s. 12). [P59] käsittelee Asperger-opiskelijoiden korkeakoulutusta käsittelevää konferenssia Esteitä yliopisto-opiskelulle voivat olla esimerkiksi huonosti soveltuvat opetustyylit, kurssien sisällöt ja kesto, oma-aloitteisen opiskelun vaikeus ja liian suuret ryhmäkoot, mutta opetuksen rakenteen ja opetustilanteiden muuttamiseksi ei kirjoittajan mukaan esitetty luovia ehdotuksia. ([P59], 1998, s. 10.)

Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa diagnosoimista on tehty pisimpään myös sellaisten autismin kirjon henkilöiden kohdalla, joilla on edellytyksiä opiskella korkeakoulussa, [P64] (2015, s. 25) kertoo. Kirjoittaja käyttää ilmausta edellytykset määrittelemättä sitä. Onko henkilöllä edellytyksiä, jos hän läpäisee pääsykokeen ja millaisia mukautuksia pääsykokeessa saisi olla, jotta se edelleen mittaa edellytyksiä? Tilastotietoja siitä, kuinka paljon autismin kirjon diagnosoimista saaneita on korkeakouluissa ([P64], 2015, s. 25) ja autismitutkimukseen kuuluvien erityistarpeista määrästä ([P63], 2014, s. 22) oli vain Isosta-Britanniasta ja Yhdysvalloista. Erityistä pedagogista lähestymistapaa autismin kirjon kuuluville ei ollut Suomen korkeakouluissa kehitetty. ([P64], 2015, s. 25.) Suomessa ei ollut yhtä selkeää tahoja, johon voisi ottaa yhteyttä missä tahansa yliopistossa, ja tukitoimenpiteitä koskevat päätöksentekokäytännöt vaihtelivat. Epäselvää oli, mistä opiskelijan tulisi etsiä lausunnon kirjoittavaa lääkäriä tai psykologia. ([P64], 2015, s. 26.) Englanninkielisissä maissa kerätään jo hakuvaiheessa tietoa opiskeluun mahdollisesti vaikuttavista diagnooseista ([P64], 2015, s. 25). Diagnoosi on tässä tehtävän antaja. Tuki merkitsee muun muassa toimivien opintokokonaisuuksien suunnittelua, apua laajojen opinnäytetöiden hallintaan, vaihtoehtoisia tapoja ryhmätöille ja tenttikysymysten muotoilua selventävää avustajaa. Isossa-Britanniassa kansallinen autismitutkimus National Autistic Society toimi tärkeänä koulutuksen järjestäjänä ja tietolähteenä ja järjesti henkilökunnalle kurseja, joilla opetettiin lain edellyttämistä kohtuullisten mukautusten määrittelystä. Korkeakoulujen vammaispalvelutiimit tekivät tarvearviointia, kirjoittivat suosituksia ja toimivat koordinoivina tahoina ([P64], 2015, s. 25.) Lisäksi oli mentoreita, joilta sai tukea monenlaisissa opiskeluun liittyvissä asioissa ([P64], 2015, s. 25–26).

Vuoden 2005 yliopistolaki velvoittaa korkeakoulut tukemaan opiskelijoita, joilla on opiskeluun vaikuttava sairaus tai oireyhtymä ([K67], 2005b, s. 16). Helsingin yliopiston erilaiset oppijat -yhdistyksen tavoitteena on opintojen edistäminen, niiden päätökseen saattaminen ja siirtyminen työelämään ([H46],

2005, s. 9). Autism & Uni -projektissa etsittiin Asperger-diagnosoiduille tukikeinoja ja pedagogisia ratkaisuja yliopisto-opintoihin ja niihin pääsemiseen ([P63], 2014, s. 21). Vuonna 2016 projektin kohderyhmäksi ilmoitetaan autismikirjoon kuuluvat ja tavoitteeksi pääseminen osalliseksi korkeakoulutuksesta ja suoriutuminen opinnoista menestyksekkäästi ([F6], 2016, s. 24). Yksi apureista on [P63]n (2014, s. 22) mukaan opintojen mukauttaminen, mutta sana on hyvin yleisluontoinen. Tavoitteena on kehittää käytäntöjä, muuttaa ympäristöä ja kuntouttaa selviytymään paremmin ([P63], 2014, s. 23). Palveluntarjoajia voivat olla neuropsykologiset valmentajat, asiaan perehtyneet opintopsykologit ja järjestöjen työntekijät. Autismisäätiön työntekijät palvelivat kymmeniä lukio-, yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoita pääkaupunkiseudulla. ([P63], 2014, s. 22.) Autismi- ja Aspergerliiton palveluneuvojillekin oli alkanut kertyä tietoa opiskeluun liittyvistä tuentarpeista ja niiden ratkaisuista. Apuna saattoi olla myös kotikunnan vammaispalvelujen kautta hankittu tukityöntekijä. ([P64], 2015, s. 26.) Se, että käytännöt ovat hajanaisia eikä palveluita ole helppo löytää ([P63], 2014, s. 22), voi jo itsessään muodostua esteeksi opintojaan suunnittelevalle nuorelle. ”Autismin kirjosta ei ehkä yksinkertaisesti tiedetä tarpeeksi, jolloin mukauttamispyynnöt tulkitaan sekalaisten henkilökohtaisten käsitysten pohjalta, katsoen ne jonkinlaiseksi ansiottoman edun tai huomion hakemiseksi” ([P64], 2015, s. 26). Vastustaja tässä tekstissä on ennen kaikkea apurin puuttuminen eikä jonkin tahon toiminta. Asperger-kuvattava kritisoi AS-ihmisiin kohdennettujen tukitoimien riittämättömyyttä Suomen yliopistoissa. Vaikka hän sai huippuarvosanoja Leedsin yliopistossa, epäiltiin, ettei hän voi opiskella Suomessa. ([P60], 2000, s. 9.) Autism & Uni -projektissa luotiin oppaita autismin kirjoon kuuluvien opiskelijoiden tukemiseen ([F6], 2016, s. 25–26). Ne ovat luettavissa osoitteessa www.autism-uni.org/bestpractice ([F6], 2016, s. 26). Vaihtelevien tarpeiden ja osaamisen vuoksi tukea on vaikea räätälöidä yksilöllisesti ([F6], 2016, s. 24; [S13], 2008).

Autistien omana tilana on useimmiten tekstipohjainen tietokonesovellus ([R28], 2016, s. 43). [D3]n (2000, s. 25) mukaan Internet sopisi malliksi autististen ihmisten yhteiskunnalle ja toimiikin hyvin sellaisen tapaan, [M31] (2000, s. 18) nimittää sitä autismiystävälliseksi ympäristöksi myös koulussa. [S36]n (2014, s. 23) lainaaman Maria Asperger Felderin mukaan autistin on helpompi kirjoittaa sähköpostia kuin keskustella. Autismin kirjoon kuuluva voi kokea vertaisuutta esimerkiksi tietokoneen kanssa ([H75], 2013a, s. 16). Neurodiversiteetisankaritarina on tässäkin vastakkainen kuntoutuksesta kertovalle sankaritarinalle. Vaikka kuntoutussankaritarinassakin mainitaan tietokone kirjoitustaidon oppimisen apuna ([K29], 1996a, s. 175), ajatus tietokoneesta kumppanina on hyvin vastakkainen esimerkiksi [K52]n (2009, s. 184) näkemykselle inhimillisen vuorovaikutuksen ensisijaisuudesta oppimisessa.

3.2.4 Keskustelun kuohuva meri: kehitysvammaisten sankaritarina

Kehitysvammaisten sankaritarina syntyy pseudotieteellisellä vaihtoehtomenetelmällä saavutettavista hätkähdyttävistä tuloksista. [K28]n (1994, s. 29) kuvaus lapsen hämmästyttävistä tiedoista, kielellisestä kapasiteetista ja piilevistä kyvyistä luonnehtivat kehitysvammaisten sankaritarinaa. Tarinan loppu jää usein optimistisesti auki. Kehitysvammaisten sankaritarinaa ei vanhempien kirjoittamissa elämäkerrossa esiinny. Tämän kategorian kielikuva on ihme ([K28], 1994, s. 11, 80). Autismikuntoutuksen terapioiden tehoa ei usein ole todistettu tieteellisesti (Nadesan, 2005, s. 191). Kehitysvammaisten sankaritarinassa käytettyjä menetelmiä tukeva tieteellinen evidenssi puuttuu tai on ainakin kyseenalainen. Se tyypillisesti mainitaan teksteissä ([I5], 1999b, s. 185; [K52], 2009, s. 80; [K118], 2009, s. 31–32; [K120], 2004, s. 23; [L27], 2014, s. 12, 24, 46; [R1], 1993, s. 16), mutta mukana on harvoin kritiikkiä ja menetelmät esitetään varteenotettavina anekdoottien valossa ([K28], 1994, s. 77; [S21], 2001b, s. 8; [S51], 1999, s. 306) tai fasilitoidun tekstin itsensä avulla ([L27], 2014, s. 46; [U2], 1995, s. 13; [Ä1], 2012, s. 15). Useimmin kehitysvammaisten sankaritarina syntyy fasilitoinnin ympärille. Se on australialaisen Rosemary Crossleyn 1970-luvulla kehittämä kommunikointimenetelmä ([K52], 2009, s. 79), joka levisi Amerikkaan ja Eurooppaan 1990-luvun alussa (s. 80). Termi fasilitointi korvattiin 2000-luvun alussa termillä tuettu kommunikointi tai tuettu kommunikoinnin harjoittelutekniikka ([L27], 2014, s. 25).

Niin kehitysvammaisten sankaritarinassa kuin sen komediavastinparissa pseudotieteen epävirallinen opetussuunnitelma akateemiset taidot saavutetaan tai osoitetaan elimistön jonkin ei-kognitiivisen toiminta-alueen tai sen harjoittamisen avulla: esimerkiksi motoriikan, kuten tuetussa kirjoittamisessa, tai aistitoimintojen, kuten Delacato-terapiassa. Aineistossa käsitellään seuraavia menetelmiä:

- Delacato ([E4], 1993; [H51], 2001; [I4], 1999a, s. 62–63; [K52], 2009, s. 99–101; [K104], 1998, s. 42–43; [P75], 1999, s. 192)
- holding ([A10], 1994, s. 85–87; [A37], 1993, s. 44–45; [I5], 1999b, s. 182–183; [J14], 1993; [K49], 1990, s. 17; [K24], 1992a, s. 10; [K28], 1994, s. 35; [K29], 1996a, s. 178; [K104], 1998, s. 44; [M77], 1988, s. 14; [M78], 1992, s. 34; [M79], 1993, s. 6; [P57], 1987; [R18], 2002, s. 43; [S32], 2002a, s. 31; [W2], 1987)
- fasilitointi ([A37], 1993, s. 46–48; [D1], 1993, s. 24; [K28], 1994, s. 29; [K29], 1996a, s. 184; [K34], 2001, s. 111; [K52], 2009, s. 79–81; [K59], 1992; [K104], 1998, s. 47; [L27], 2014; [R1], 1993; [R2], 1994; [V40], 2009, s. 30)
- sensorisen integraation terapia ([F1], 1987, s. 33; [H16], 2002, s. 27; [K28], 1994, s. 36–37; [K71], 2002, s. 14; [K104], 1998, s. 48; [P49], 2016, s. 25)
- kuulonmuokkaushoito ([L28], 2004, s. 26)

• visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen oppimistyyli ([K34], 2001, s. 111–112; [K52], 2009, s. 171).

”Autismi ja autismikuntoutus herättää tällä hetkelläkin aika paljon intohimoja niiden keskuudessa, jotka tätä työtä tekevät. Jostain syystä laineet lyövät korkeina, kun puhutaan eri menetelmistä - -”, [L38]ssa (2000, s. 28) todetaan. Kirjoittaja ei mainitse kirjoituksessaan pseudotieteellisiä menetelmiä, mutta ”laineiden lyöminen korkeina” voi johtua yksinkertaisesti siitä, että kehitysvammaisten opetuksessa metodien valinta ei kovinkaan usein perustu tutkimusnäyttöön. Merimetafora liittyy kuntoutusta koskevaan keskusteluun kuohunnan. Vaihtoehtomenetelmiä ja etenkin fasilitointia käsittelevissä teksteissä viitataan kiihkeään asiaa käsittelevään keskusteluun ([K24], 1992a, s. 10; [K120], 2004, s. 23; [S51], 1999, s. 305) ja kiistanalaisuuteen ([I5], 1999b, s. 185; [K52], 2009, s. 80; [M66], 1993c, s. 4–5; [S51], 1999, s. 305).

Monesti kehitysvammaisten sankaritarinasta puuttuu kuvaus oppimisprosessista, mutta aina se ei kuvaa pelkästään yllättäen esiin tulevaa kätkettyä älykkyyttä vaan työvoittoa, akateemisten taitojen opetusta ja asteittain vaikeutuvia tehtäviä. Kuvaus voi alkaa harjoitteluprosessin alusta ja olla yksityiskohtainen. Kommunikointi aloitetaan esineillä, joista siirrytään asteittain kirjoittamiseen ([L27], 2014, s. 36; [S51], 1999, s. 306). Aluksi kirjoittavaa pyydetään osoittamaan tiettyä kirjainta, kopioimaan sanoja tms. ([R1], 1993, s. 15). [K28] (1994, s. 29), [K118] (2009, s. 31) ja [K119] (2001, s. 29) mainitsevat fyysisen tuen vähentämisen ja [K120] (2004, s. 22, 23) myös harjoittelun, [R2] (1994, s. 39) painottaa kielen rakenteiden oppimista kirjoitustilanteessa. Vaikka tiedon omaksuminen ei ole useimmissa tuettua kirjoittamista käsittelevissä teksteissä tavoitteena (esim. [K118], 2009, s. 31–33; [K119], 2001, s. 26, 27, 30, 31, 33, 36; [L27], 2014, s. 15, 49), kirjoittamista ainakin harjoitellaan ja sitä voi siksi oppia. Jo tuetun kirjoittamisen nimittäminen harjoittelutekniikaksi ([L27], 2014, s. 11) viittaa siihen, että sillä pyritään itsenäiseen kirjoittamiseen ([L27], 2014, s. 35; [S51], 1999, s. 305). Tuettua kirjoittamista käsittelevissä teksteissä on joitakin esimerkkejä siirtymisestä itsenäiseen ([K116], 2007, s. 16; [S7], 2007, s. 41; [S35], 2005, s. 50) tai osittain itsenäiseen kirjoittamiseen ([K93], 1995, s. 13; [S21], 2001b, s. 6; [S35], 2005, s. 50). Tuetun kirjoittamisen käyttöä voi puolustaa sillä, että se mahdollistaa kommunikoinnin lausetasolla ([K119], 2001, s. 27, 30, 31; [L27], 2014, s. 46). Koska kirjoittaminen on monimutkainen symbolijärjestelmä, siihen sisältyy rajaton mahdollisuus luoda uusia merkityksiä toisin kuin esimerkiksi esinekommunikaatioon ([K119], 2001, s. 28). Delacato-menetelmä eroaa muista organisistisista menetelmistä siinä mielessä, että ohjelmassa on tarpeen mukaan mukana kognitiivisiin toimintoihin liittyviä harjoituksia ([H51], 2001, s. 11), mahdollisesti lukemista ja kirjoittamista ([K104], 1998, s. 43). Menetelmään pohjautuvassa Poke-kuntoutuksessa lukemisen osuus on 4 % (Mitä on Poke-kuntoutus, 2005, s. 29). Tuettu kommunikointi puolestaan on korvaava

kommunikointikeino, joka ei ole itsenäinen menetelmä vaan varsinainen menetelmä voi olla esimerkiksi kirjoittaminen ([O2], 2001b, s. 115).

Kehitysvammaisten oma sankaritarina

Whiten argumenteissa ei ole mukana yliluonnollista selitystä, mutta monet tämän kategorian tekstit noudattavat tätä perustelun mallia tai sanasto on uskonnollista, vaikka tekstit eivät ole uskonnollisia. Uskomisen tärkeydestä mainitaan jo ensimmäisissä *Autismi*-lehden fasilitointia käsittelevissä artikkeleissa ([K59], 1992, s. 65; [R1], 1993, s. 15) ja vielä paljon ennen fasilitointikeskustelun tyrehtymistä ([L9], 2008b, s. 17). ”Epäilijät Oskari tunnistaa välittömästi”, äiti kertoo poikansa kirjoittamisesta ([M7], 1999, s. 6). ”Uskon, koska olen nähnyt, että autisti osaa lukea yhdellä silmäyksellä koko sivun” ja ”[U]skon FC-menetelmään, vaikka en sitä ymmärrä”, [K27]n (1993, s. 9) kirjoittaja toteaa ja toistaa uskoa-sanaa yhä uudestaan. Hän mainitsee, että fasilitointia tukevat tieteelliset näytöt puuttuvat: ”Alkoi tulla syyllisyudentunteita ikäänkuin olisi langennut johonkin spiritistiseen salakähmäisyyteen”. Hän kertoo haluavansa kysyä kiihkeimmiltä epäilijöiltä, onko merkitystä, kumpi kirjoittaa. ”Eikö kommunikointi autistin kanssa ole tärkeintä - - ?” ([K27], 1993, s. 9.) ”Kaikkea emme täysin voi ymmärtää” ([K30], 1996b, s. 24).

Ihmetarina ja uskonnollinen kielenkäyttö eivät ole siinä mielessä yllättäviä, että autismiakin kuvataan usein myyttisillä ilmauksilla ja mukana teksteissä on muutenkin uskonnollisväritteisiä sanavalintoja, kuten tuomio ([K52], 2009, s. 182; [K113], 1993, s. 50; [P56], 2007, s. 9) ja edellä mainittu ihme. Uskonnollista sanastoa käyttää myös kriittisesti suhtautuva [T26] (1992a), joka kohdistaa arvostelunsa psykodynaamiseen näkemykseen: ”Ellei tieteelliseen tietoon suhtauduta vakavasti ja edelleenkin elätellään myyttisiä käsityksiä autismin olemuksesta, eräänlainen kerettiläisyys vallitsee yhteiskunnassamme. Jokainenhan voi tulla hurskaaksi omalla uskollaan - -” (s. 44). Tekstissä kirjoitetaan selvästi ironisesti uskomisesta mutta käytetään silti ilmausta kerettiläinen, vääräuskoinen.

Aineistoni varhaisissa autismiteoksissa käsitellään holdingia ja muita psykoanalyttisesti suuntautuvia näkemyksiä sekä Steinerin lääkintäpedagogiikkaa. Steiner-koulun opetussuunnitelma painottaa kädentaitoja ja taiteellisuutta eli musiikkia, maalausta, muovailua, eurytmiaa, draamaa ja puheenmuodostusta ([V42], 1987, s. 97), mutta artikkelissa [V42] käsitellään myös akateemisia valmiuksia: ”Tilaan ja aikaan liittyvien käsitteiden kautta voimme vedota lapsen ajatukselliseen puoleen”, ”Runoissa ja loruissa olevat vaikeat käsitteet puhutaan ennakolta” ja ”[A]jutistinen lapsi - - tarvitsee kokemusta laatueroista (- - hitaasti-nopeasti jne.)” ([V42], 1987, s. 100).

Monissa autismia kuvaavissa sankaritarinoissa normaalille luokalle pääseminen on kertomuksen huipennus. Yleisopetuksen luokka todisteena muuttumisesta esiintyy tässäkin kategoriassa holding-menetelmän kehittäjän

Welchin ([W2], 1987, s. 118–119) käännytyssä tekstissä, jossa osa lapsista toimii hoitoa saatuaan luokkatasonsa yläpuolella.¹⁶ Holdingin käyttöä kuvaavassa artikkelissa [J14] on sankaritarinan piirteitä, vaikka ne ovat melko lievässä muodossa. Kaikkien autististen lasten kohdalla holding oli ollut tuloksellista (holdingin todellisesta tuloksellisuudesta ks. joitakin vuosia aiemmin kirjoitettu Timonen, 1991, s. 60–61), ja yksi lapsista aloittaa pian koulun ([J14], 1993, s. 36). Tarina ei sisällä voimakasta triumfia, mutta sen muoto (ongelma - ratkaisu - voitto) on samanlainen kuin muissa sankaritarinoissa. Myös koulukertomuksessa [M79] (1993), joka esitellään luvussa 3.2.2. Pikkuprofessorit, on mukana psykodynaaminen voima, sillä se mainitsee metaforisesti holdingin ”murtaneen lukkoja rytisten” (s. 6).

Fasilitointia käsitellään jokaisessa *Autismi*-lehden numerossa kahden ensimmäisen ilmestymisvuoden aikana. Vuoden 1993 jälkimmäisessä numerossa aihe on esillä peräti kahdessa artikkelissa ([K27], [R1]) ja kriittisesti pääkirjoituksessa [M66]. Artikkelissa [R1] (1993) ”Facilitated communication – ääni niille, joille osoittaminekin on vaikeaa” kirjoittaja toteaa, että moni autistinen ihminen on osoittautunut luku- ja kirjoitustaitoiseksi fasilitoinnin avulla, ja kertoo Jenniferistä, joka viettää osan koulupäivästä tavallisessa luokassa ja osallistuu sen toimintaan. ([R1], 1993, s. 12.) Aihetta käsitellään runsaasti myös autismioppaissa. Tekstin [S51] kirjoittaja luki amerikkalaisen lehtiartikkelin, jossa kerrottiin vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisten puhumattomien autististen ihmisten alkaneen tuottaa kirjoittamalla älykästä ja monipuolista tekstiä. Hän kokeili menetelmää vastaavalla tavalla diagnosoitujen kanssa, ja tulokset olivat kannustavia. ([S51], 1999, s. 305.) Mukana on esimerkkejä oppilaiden kirjoittamasta ([S51], 1999, s. 306). Kaikki kommunikoijat ovat kertoneet asioita, joita avustaja ei ole voinut tietää, kuten lapsuusmuistoistaan, ja nämä asiat on voitu tarkistaa oikeiksi, [S51] (1999, s. 307) vakuuttaa.

Yksi ihmetarinoista kertoo EHA-luokkaa käyvistä Petristä ([K28], 1994, s. 76), joka oli alkanut kirjoittaa tuetusti, kun asiaa kokeiltiin. Petrillä oli paljon yleistietoa ja kirjoittajan mukaan ”hän luki kuin valokuvaamalla” (s. 77) ja osasi laskea kaksinumeroisilla luvuilla. Petrin kielellinen kapasiteetti osoittautui puheterapeutin testeissä keskimääräistä paremmaksi. ([K28], 1994, s. 77.) Tekstissä ei kuitenkaan kerrota, miten testit tehtiin. Petrin opetuksessa alettiin käyttää yleisopetuksen kirjoja esimerkiksi maantiedossa, mutta häntä ei siirretty normaalille tai EMU-luokalle, sillä monissa perustaidoissa oli suuria puutteita. ”Kesällä Petrin kommunikaatiosta kiinnostui jopa TV. Ihmeellistä tämä on ollutkin.”, kirjoittaja toteaa. ([K28], 1994, s. 77.) Toinen saman teoksen fasilitointitarina kertoo Noorasta, jolle kielellinen osa-alue aukesi kirjoittamalla. Opettajalla oli aavistus, että Nooralla olisi kapasiteettia todettua enempään,

¹⁶ Aineistoni ulkopuolisista teksteistä ks. Ihalaisen (1993, s. 65) väitöskirja.

mutta oli epäselvää, mihin sitä olisi ja miten tulisi toimia. ([K28], 1994, s. 79.) Noora käytti tuettua kommunikaatiota keskusteluihin, joita esitellään teoksen liitteessä 6 ([K28], 1994, s. 102), mutta ei kirjoittanut perheelleen (s. 80). Autististen lasten lukemaan oppimista käsittelevän artikkelin kirjoittaja ei kyseenalaista fasilitoitua kuvausta, jossa lapsi kertoo osanneensa lukea jo 1-vuotiaana [K82] (2003, s. 13).

Yksi *Autismi*-lehden ihmetarinoista kuvaa puhumatonta, ensimmäisen tekstin ilmestyessä 5-vuotiaasta ([M4], 1997a, s. 58) Oskaria, joka osoittaa 3-vuotiaana olevansa lukutaitoinen valitsemalla oikeat kirjaimet pöydältä tekstin lukemisen jälkeen. Lukutaito tarkistetaan lukuisia kertoja valitsemalla oikea vaihtoehto ilman tukea. ([M8], 1997, s. 55–56.) Samaa keinoa lukutaidon toteamiseen käyttää [S19]n (1998, s. 16) kirjoittaja 8-vuotiaan Rett-tyttärensä kanssa. Kirjoittamisen tekee kuitenkin mahdolliseksi vain fasilitointi ([M7], 1999, s. 6), joskin Oskarille käsi olkapäällä riittää tueksi ([M8], 1997, s. 57). Myös teksteissä [K59] (1992, s. 65), [R1] (1993, s. 15) ja fasilitoitokyselyä käsittelevässä [S35]ssä (2005, s. 49) kiinnipitotekniikoina mainitaan käsi olkapäällä tai tuolin selustalla henkisenä tukena. Oikeinkirjoituksen Oskari hallitsee ([M8], 1997, s. 57) ja osaa lukea kaunokirjoitusta ([M4], 1997a, s. 58). *Autismi*-lehden hän on lukuisten runojen (esim. [M5], 1997b, s. 4; [M6], 2000, s. 8) lisäksi kirjoittanut kypsältä vaikuttavia tekstejä kirjoittamisestaan ([M4], 1997a, s. 58; [M7], 1999, s. 5). Jälkimmäisen tekstin lopussa hän vakuuttaa tarinan olevan totta.

Kommunikointimahdollisuuksien parantuessa on käynyt ilmi, että autistit ymmärtävät uskottua enemmän, *Autismityöryhmän muistiossa* ([A37], 1993, s. 45) kuvataan. Suuri määrä autistisia lapsia, joita on pidetty syvästi kehitysvammaisina, on löytänyt yhteyden ulkomaailmaan ([K59], 1992, s. 65). ”Olisiko myös mahdollista, ettei aiemmin opittu tieto ihmisen älykkyyden ja käyttäytymisen välisestä suhteesta aina pidäkään paikkaansa?” teoksessa [L27] (2014, s. 21) kysytään. Asiakas, joka arviointien perusteella on esimerkiksi syvästi kehitysvammaisen, voi alkaa kirjoittaa tuetusti, ja aloite on saattanut tulla häneltä itseltään, kirjoittajat kuvaavat ([L27], 2014, s. 39). Tekstissä [K52] (2009, s. 79) kerrotaan, että menetelmän kehittäneen Crossleyn alkuperäinen tuettava on edennyt yliopisto-opintoihin asti. Tärkeä lähtökohta tutkimukselle on se, että tekniikan avulla monet vammaiset henkilöt ovat pystyneet ensimmäistä kertaa elämässään osallistumaan yhteisönsä toimintaan kykyjensä edellyttämällä tavalla, [K120] (2004, s. 23) perustelee. Tämä on kehitysvammaisten sankaritarinan sisältö: kuvattava paljastuu ei-kehitysvammaiseksi. Sen jälkeen pääsee tavalliselle historian ja matematiikan oppitunnille ([K30], 1996, s. 23) tai voi opiskella tähtitiedettä (s. 24). Perimmäisenä lähtökohtana on älykkyys, ei opetus, vaikka edeltävien tekstien kirjoittajat käsittelevät toistuvasti myös harjoittelua. Menestys akateemisissa taidoissa on ennen kaikkea sisäsyntyinen, ei opetuksen ja työskentelyn tulos. Ihmetarinakaan ei koske kaikkia ([S51],

1999, s. 307). Monet arkiset ja sinänsä oppimismyönteiset toteamukset, joita ei teksteissä edes liitetä mihinkään vaihtoehtomenetelmään, perustuvat yksilöön kätkeytyviin kykyihin. [I13] (2011, s. 28) mainitsee, että autistisilla ihmisillä on piileviä kykyjä ja [H55]n (2004, s. 12) mukaan autistisen opetuksen kulmakivi on piilevien taitojen esiin saamisessa. ”Autistisen lapsen kyvyt pitää vain löytää ja harjoittaa niitä aktiivisesti” ([H13], 2001a, s. 141).

Käsitys laajasta sanavarastosta on ilmennyt, kun Katariina on alkanut kommunikoida kirjoittamalla, [S21]n kirjoittaja kertoo lapsestaan. Itse kertomansa mukaan Katariina oppi lukemaan 5-vuotiaana, jolloin häntä ei opetettu vaan hän oppi muiden ohessa. Vanhemmat havaitsivat lukutaidon 8-vuotiaana. Kirjoittajan mukaan muut oppilaat ovat alkaneet tarkastella hänen tyttärtään uusin silmin sen jälkeen, kun tämä alkoi kirjoittaa. ([S21], 2001b, s. 8.) Suuret motoriset ja kommunikatiiviset vaikeudet tekevät älykkyyden määrittelystä hankalaa, ja niiden vuoksi välittömästi päätellään, ettei juuri mitään älyllistä toimintaa voi olla. Alkutaival oli siis tallattava omin voimin ja oltava hoitavan lääkärin kanssa eri mieltä lapsemme oppimiskyvystä, kirjoittaja kuvaa. ([S20], 2001a, s. 10.) Toisessa tekstissään sama kirjoittaja kertoo, että hänen tyttärensä kirjoittaa 12-vuotiaana ajoittain ilman fyysistä apua ([S21], 2001b, s. 6). Meillä ei ole oikeutta evätä oppimista sen perusteella, ettei kaikista toimivista metodeista ole tieteellistä näyttöä, hän jatkaa ([S20], 2001a, s. 11). ”Jokainen Rett-henkilön läheinen pystyy kertomaan esimerkkejä Rettin oireyhtymästä kärsivän kognitiivisesta elämästä” ([S20], 2001a, s. 10). ”[E]hkäpä meidän pitäisi suhtautua yhä useampaan kehitysvammaisena pidettyyn henkilöön toisella tavalla ja tasolla vakavasti”, [S20] (2001a, s. 11) tiivistää. Tekstissä epäsuorasti esitetty ajatus, ettei kehitysvammaisiin pidä suhtautua vakavasti, on vähintäänkin ongelmallinen. *Autismi*-lehteen tuetusti kirjoittava Antti käsittelee useamman kerran älykkyyttä: ”meillä on usein apureitamme älyä enemmän” ([L10], 2009a, s. 34), ”äly riittää kyllä” ([L10], 2009a, s. 34), ”katos pää pelaa meillä” ([L12], 2010a, s. 31), ”Älyä meillä poloilla on tarpeeksi” ([L8], 2008a, s. 42) ja ”Toivottavasti pääpölojäkin oli paikalla näkemässä kirjaällyn meissä” ([L11], 2009b, s. 26). Hän kertoo tarkoituksenaan olleen ”näyttää polojen [autismin kirjon ihmisten] äly” ([L17], 2011c, s. 60). Myös Oskari kertoo fasilitoidussa tekstissään olevansa älykäs. Toisaalta hän toteaa myös, että kaikki autistiset lapset pitäisi opettaa kirjoittamaan. ([M4], 1997a, s. 58.)

”Nuoren miehen elämää” ([L33], 2008b, s. 20–22) käsittelee lukio-opiskelijaa, jonka arviointi perustuu fasilitoituihin suorituksiin. Todistuksen peruskoulun lukuaineiden suorittamisesta hän sai erityisammattioppilaitoksesta, jossa hän suoritti kokeet lyömällä itsenäisesti kädellään monivalintatehtävien oikeaa vastausvaihtoehtoa. Keskuspuiston erityisammattioppilaitoksessa opiskeleva tuetusti kirjoittava nuori puolestaan mainitsee tekstissään rakastavansa opiskelua työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa ([Ä1], 2012, s. 15). Tuettu kirjoittaminen esitetään

kiistämättömänä faktana alleviivaamalla sitä hänen tuottamukseen väitetyssä tekstissä: ”Motoriikkani on sellainen, etten pysty kirjoittamaan itse. Minua tuetaan kädestä pitäen. Ajatukset sentään ovat omiani.” ([Ä1], 2012, s. 15.) ”Luotan paljon omiin aivoihini. Olen huomannut, että matikka on minulle helppoa. Lukion ykköskurssi tosin vasta menossa, mutta se on selvää kuin vesi minulle. Viime vuonna olin Keskuspuiston paras Ammatikka-kisassa - -. [M]inusta [ei] ole käden taitajaksi vaan minun polkuani reunustavat ajattelu ja kirjoittaminen.” ([Ä1], 2012, s. 15.) Artikkelissa ei kerrota, kuka avusti kirjoittamisessa kilpailussa. Aiemmassa *Autismi*-lehdessä kerrotaan, että Keskuspuiston ammattiopiston valmentava II:n opiskelija pääsi matematiikan opettajansa kanssa vastaanottamaan valtakunnallisen AMMATIKKA-kilpailun ensimmäisen palkinnon tiettyssä sarjassa. Valmentaville ryhmille ei ollut omaa sarjaa. ([M46], 2012b, s. 24.) Tästä tekstistä ei selviä, että voittaja suoriutui tuetusti kirjoittamalla.

Artikkelin [A23] (2001) mukaan kummankin kirjoittajan tyttäret, jotka olivat kirjoitushetkellä 7- ja 12-vuotiaita, olivat oppineet akateemisia taitoja, omaksuneet kuva- ja kirjainsymboleja. Kirjoittajat laativat suomalaisille Rett-perheille kyselyn, jonka vastauksissa kannanotot kognitiivisen kehityksen jäämisestä 1-vuotiaan tasolle vaihtelivat jyrkästi: yksi kolmestatoista oli täsmälleen tätä mieltä, yhden mukaan kognitiivista tasoa ei voi määritellä ja monien mielestä käsitys ei pitänyt paikkaansa. Kirjoittajista ”Nykytiedon perusteella on mahdotonta väittää, mikä olisi Rett-henkilöiden ’kognitiivinen yläraja’” (s. 9. Tavoitteet on arvioitava yksilöllisesti ja avoimin mielin ottamalla huomioon ryhmän erityisongelmat ([A23], 2001, s. 9).

Ensimmäisen *Autismi*-lehden artikkelissa fasilitointiin viitataan uutena opetus- ja kommunikointimenetelmänä, jolla Yhdysvalloissa on saavutettu merkittäviä tuloksia ([K59], 1992, s. 65). Myöhemmissä kirjoituksissa se on nimenomaan puhumisen vastine ja kommunikointia ([H57], 2004a, s. 20; [K104], 1998, s. 47; [K119], 2001, s. 26; [K120], 2004, s. 23), ei opetus-, opiskelu- tai tiedonhankintamenetelmä, kuten ilmenee jo teoksen [L27] (2014) nimestä *Tuettu kirjoittaminen autistisen henkilön kommunikoinnin keinona*. Tuettua kirjoittamista ei käytetä esimerkiksi opittavan aineksen jäsentelyyn opiskellessa. Teoksen [L27] (2014, s. 59) yhteenvedon mukaan hankalimmassa asemassa ovat autistiset nuoret, kun tiedetään työn ja koulutuksen merkitys yhteiskunnallisessa integraatiossa. Koulutuksen liittäminen irrallisesti niin tiivistelmään ([L27], 2014, s. 3) kuin yhteenvedoon (s. 59) on yllättävää, koska itse tekstissä ei käsitellä koulutusta eikä tiedollista oppimista. Kommunikointi toki auttaa opiskelussa, mutta ainut opiskeluun liittyvä asia itse tekstissä on tulkkauspalvelun käyttö ([L27], 2014, s. 20), josta myös [J18] (2011, s. 54) ja [S28] (2013, s. 56) kirjoittavat *Autismi*-lehdessä. Organisismi kuvaa asiasta suhteessa tavoitteeseen (White 1973/2014, s. 16). Kylänpää (2011, s. 55) mainitsee pro gradussaan, että organisismissä yksittäiset tapahtumat selitetään

suhteessa suurempiin kokonaisuuksiin, kuten laajamittaisiin ihmisoikeusloukkauksiin yhteiskunnassa. Kehitysvammaisten sankaritarina todella aloittaa ihmisoikeuksista mutta jää yhteiskunnallisessa mielessä puolitiehen. Kyse on ennen kaikkea yksilöitä kuvaavista kertomuksista.

Tieteellinen näyttö fasilitoinnilta puuttui, *Autismityöryhmän muistion* ([A37], 1993, s. 47) mukaan vielä. Tuetun kirjoittamisen tulevaisuus esitetään yhä lupaavana joitakin vuosia ennen fasilitointitarinan ehtymistä *Autismi*-lehdessä. ”Niin Suomessa kuin muissa maissa on kasvava joukko henkilöitä, joiden kohdalla tuettu kommunikointi merkitsee enää avustajan istumista kommunikoijan vieressä”, [K118] (2009, s. 32) toteaa. Fasilitointisankaritarina hiipuu *Autismi*-lehdessä 2010-luvun puoliväliä lähestyttäessä.

Kehitysvammainen yksilö subjektina ja tehtävän antajana

Toisin kuin kehitysvammaisia kuvaavissa teksteissä yleensä kehitysvammaisten sankaritarinassa subjekti, objekti, vastaanottaja ja tehtävän antaja on kehitysvammainen yksilö itse, esitelty menetelmä hänen apurinsa. Tekstit voivat toki esittää vaikeavammaisen kirjoitustaidottoman kuvattavan subjektina ja kirjoittajan vain apurina, vaikka kyse ei olisi tuetusta kirjoittamisesta tai muustakaan vaihtoehtomenetelmästä (esim. [P30], 2005; [R6], 2016b).

Artikkeli [K119] (2001, s. 32, 33, 34, 35, 36) sisältää fasilitoituja tekstejä ja teoksessa [L27] (2014, s. 13, 46) on menetelmää käyttävien kommentteja tuetun kirjoittamisen tärkeydestä, mutta ne saatiin tuetusti kirjoittamalla. Kommunikaatioprojektissa tuettua kirjoittamista käsittelevän toimintatutkimuksen ([K119], 2001, s. 28) kohderyhmänä oli kolme vaikeavammaista autistista miestä, joilla kaikilla tuettu kommunikointi oli yksi kommunikaatiomenetelmä, mutta muut menetelmät olivat ei-sanallisia (s. 26). Tutkimuksessa järjestettiin tilanteet, joiden tarkoituksena oli osoittaa, että Tommi ([K119], 2001, s. 34) ja Kimmo (s. 32) pystyvät kommunikoimaan tuetusti. Avustaja poistui huoneesta ja hänen palattuaan tuetusti kirjoittava osoitti kolmesta piktosta aiemmin sanottua ([K119], 2001, s. 32, 34). *Autismi*-lehdessä julkaistuissa tuetusti kirjoitetuissa teksteissä siteerataan Kalevalaa, mainitaan Ryysyranta, Elias Lönnrot ([K119], 2001, s. 34) ja Saarikoski ([L9], 2008b, s. 17), mutta artikkeleissa ei oteta kantaa siihen, miten ja missä kirjoittajat ovat vaikuttavan yleissivistyksensä hankkineet.

Teos [L27] *Tuettu kirjoittaminen autistisen henkilön kommunikoinnin keinona* esittelee laadullisen tapaustutkimuksen kuuden tuettua kirjoittamista käyttävän autistisen henkilön omaisten ja ammattilaisten tuetun kirjoittamisen kokemuksista ([L27], 2014, s. 12). Ennen haastatteluja tuetusti kirjoittaville kerrottiin tutkimuksesta kuva- ja symbolikielelle laaditun tietopaketin avulla ([L27], 2014, s. 32). Teoksessa ei oteta suoraan kantaa siihen, miksi kuvia käytettiin kommunikointiin, jos haastateltavat osasivat kirjoittaa ja näin ollen ilmeisesti myös lukea. Teoksen kirjoittajat mainitsevat vain, ettei

harjoittelutekniikan toimivuutta ja todellista kirjoittajaa ollut tarkoitus arvioida ([L27], 2014, s. 12). Omaisia hämmensi, ettei kukaan ollut onnistunut kommunikoidaan tuetusti läheistensä kanssa yksittäisiä sanoja lukuun ottamatta ([L27], 2014, s. 44). Omaiset käyttivät kotona muita menetelmiä, mutta yhtä lukuun ottamatta he halusivat oppia tukemaan kirjoittamisessa ([L27], 2014, s. 38). Omasta mielestään tuetusti kirjoittavat pystyivät ilmaisemaan itseään kirjoittamalla täsmällisemmin ([L27], 2014, s. 37), laajemmin ja monipuolisemmin (s. 61) kuin kuvilla.

Autismi-lehdessä Antti omin sanoin -otsikoituja fasilitoituja tekstejä julkaistiin monen vuoden aikana ([L8], 2008a, s. 42; [L9] 2008b, s. 17; [L11], 2009b, s. 26; [L12], 2010a, s. 31; [L14], 2010c, s. 11; [L13], 2010b, s. 9; [L15], 2011a, s. 41; [L16], 2011b, s. 23; [L17], 2011c, s. 60). Oheistekstistä selviää, että kirjoitus on tuotettu fasilitoimalla. Lisäksi lehdessä on joitakin muiden tuetusti kirjoittamia tekstejä (esim. [K69], 2010; [L18], 2009, s. 35; [U2], 1995). [K69] kertoo opiskelupäivästä ja [U2] baletissa käymisestä ohjaajan kanssa. Edellisessä alaluvussa mainittu Keskuspuiston matematiikkakilpailun voittaja kuvaa: ”Englantia ymmärrän myös oikein hyvin. - - Suuri haaveeni on joskus luennoida kansainväliselle yleisölle autismista englanniksi.” ([Ä1], 2012, s. 15.) Myös [L17]n (2011d, s. 60) ja [K69]n kirjoittajat toimivat kokemusasiantuntijoina ja tehtävän antajina. Aiemmassa numerossa toinen heistä mainitsee tekevänsä kirjaa ([L16], 2011b, s. 23), mistä myös [K69]n (2010, s. 31) kirjoittaja on kiinnostunut. Puolestapuhujamalli on erityisen ongelmallinen sellaisten menetelmien kohdalla, joiden tueksi ei löydy tieteellistä evidenssiä. Kirjoituksessa [K93] (1995, s. 13) oppilas osallistuu fasilitoimalla opetussuunnitelman tavoitteiden asetteluun.

Pseudotieteellisyys, ammattilaiset ja välineet apureina

Useampi kirjoittaja myöntää ensin jotakin menetelmää koskevan tieteellisen evidenssin puutteen, mutta jatkaa sen puolustamista: Vaikka [I5] esittää myös kritiikkiä fasilitointia kohtaan, tekstissä todetaan, että monet kehitysvammaisiksi luokitelluista autisteista ovat oppineet kommunikoidaan sen avulla ja he ovat todellisuudessa olleet jopa normaalilahjakkaita ([I5], 1999b, s. 185–186). ”Holding-terapiaa on tutkittu vähän, ja sen aikaansaamia tuloksia ei ole pystytty näyttämään tieteellisesti pätevästi toteen”, [I5]ssä (1999b, s. 183) kirjoitetaan. Samalla aukeamalla kuitenkin todetaan, että Ala-ahon tekemän tutkimuksen mukaan holdingin aikaansaama muutos lapsessa on huomattava. Saman toistaa [H12] (2001, s. 96). Ainut teksteissä mainittu tutkimus [H12]n lyhenteen mm. lisäksi on Ala-ahon opinnäytetyö ([H12], 2001, s. 96; [I5], 1999b, s. 182), jossa hoitoa kuvataan vanhempien näkökulmasta ([H12], 2001s. 107). [A10]n (1994, s. 87) mukaan seurantatutkimusten mukaan lähes kaikki autistiset lapset hyötyvät holdingista. Lähdeviitteistä toinen on kuitenkin Timosen (1991) väitöskirja, jossa tutkimustuloksia holdingin tehosta kuvataan kriittisesti.

Fasilitoitu kommunikaatio ei ole osoittautunut tieteellisissä tutkimuksissa tehokkaaksi, [T30] (2009, s. 391) viittaa Shanen (1994) yhteenvetoon. Lopussa hän kuitenkin kertoo, että lupaavia uusia tapauskuvauksia fasilitoidusta kommunikaatiosta on olemassa ja nimeää Tuomas Alatalon fasilitoimalla kirjoitetun kirjan ([T30], 2009, s. 393). Tieteellisesti valideiksi arvioidut koeasetelmat eivät yleensä ole vahvistaneet menetelmän tehoa ja väärinkäytöksiä on todettu, [K52] toteaa. Kirjoittajien mukaan toisaalta on myös vankkoja osoituksia siitä, että FC:n avulla on päästy vuorovaikutukseen puhumattoman henkilön kanssa. ([K52], 2009, s. 80.) Näitä vankkoja osoituksia he eivät kuitenkaan esittele vaan mainitsevat samalla sivulla vain saman Alatalon tuetusti kirjoitetun kirjan, eikä sitä unohda myöskään [K119] (2001, s. 35).

Kuten kategoriassa älykkyys pääsylippuna apureina on myös ymmärättäviä ammattilaisia. [S21]n kirjoittaja kertoo, että kun opettaja vaihtui, uusi opettaja huomasi hänen lapsensa innokkuuden kirjoitettua tekstiä kohtaan, samoin puheterapeutti. Kotona harjoiteltiin yksittäisiä kirjaimia ja sanahahmoja. Katariina alkoi vähitellen kirjoittaa useamman henkilön kanssa. ([S21], 2001b, s. 8.) Paljon myöhemmässäkin tekstissä kirjoittaja kuvaa autismiluokan opettajan merkittävänä apurina, sillä tämä opetti yksilöllisesti akateemisia taitoja ([S26], 2012b, s. 31). Vammaisen ihmisen elämän lottovoitto on ennakkoluuloton asiantuntijajoukko, [S20]ssa (2001a, s. 10) todetaan. Myös [J13] (1994, s. 15) kertoo epäilyistä lapsensa kirjoitustaitoa kohtaan ja siteeraa todisteena tämän kirjoituskyvystä suurta määrää ammattilaisten kirjoittamien lausuntojen suosituksia kirjaintaulun tai kommunikaattorin käytöstä. Koska fasilitointi on kirjoittajille kommunikointikeino siinä missä muutkin, se on joissakin teksteissä vain kirjoittamista. Sanaa fasilitointi ei tässäkirjoituksessa ole, ja asiaan viitataan ainoastaan kerran suoraan kirjoittamalla käden ohjaamisesta ([J13], 1994, s. 15) ja epäsuoremmin mainitsemalla ”suurta julkisuutta saanut tv-ohjelma” (s. 14).

Tuetussa kirjoittamisessa myös välineet ovat merkittäviä apureina, sillä yksilön elimelliset resurssit saadaan käyttöön niiden avulla. Apuvälineinä esineiden ([M66], 1993c, s. 5; [S51], 1999, s. 305) ja kuvien ([A37], 1993, s. 47; [K30], 1996b, s. 21; [M66], 1993c, s. 5; [R1], 1993, s. 13; [S21], 2001b, s. 6, 7; [S51], 1999, s. 305) lisäksi mainitaan symbolit ([M66], 1993c, s. 5), aakkostaulu ([A37], 1993, s. 47; [D1], 1993, s. 24; [K52], 2009, s. 81; [K119], 2001, s. 28, 30; [L27], 2014, s. 37; [R1], 1993, s. 13; [S35], 2005, s. 48), kirjoitetut sanat ([A36], 1993, s. 47; [M66], 1993c, s. 5; [R1], 1993, s. 13; [S21], 2001b, s. 7), teksti ([S21], 2001b, s. 6, 7), kommunikaattori ([A37], 1993, s. 47; [S21], 2001b, s. 8; [S35], 2005, s. 48), kirjoituskone ([A37], 1993, s. 47; [K119], 2001, s. 30; [R1], 1993, s. 13), otsatikki ([S21], 2001b, s. 8; [S35], 2005, s. 48) ja tietokone ([A37], 1993, s. 47; [K52], 2009, s. 81; [S35], 2005, s. 48). Erilaiset välineet ja kirjoittamisen harjoittelu voidaan tietenkin liittää kommunikointiin myös ilman

kiistanalaisia vaihtoehtomenetelmiä kuten tehdään Lovaas- kuntoutusta käsittelevässä artikkelissa [A30] (2004).

Suurimpana vastustajana tiede?

Myös kehitysvammaisten sankaritarinan vastustajia ovat autismiin tai kehitysvammaisuuteen liittyvät piirteet. Vähäisetkin puutteet hermoverkostoissa voivat johtaa lukemisen ongelmiin. Autismin kirjon henkilöillä näyttää olevan vaikeuksia kaikilla kielellisen tietoisuuden osa-alueilla niin syntaktisessa, morfologisessa, semantisessa, pragmaattisessa kuin fonologisessa tietoisuudessa, [L27] (2014, s. 14) mainitsee. Toisin kuin tragediavastinparinsa omaan maailmaan sulkeutuminen kehitysvammaisten sankaritarina kuitenkin löytää ratkaisun motoriikan ja aistimisen ongelmiin. Tuettua kirjoittamista käyttävät kuitenkin lopettivat joskus kesken kirjoittamistilanteen ([K119], 2001, s. 35; [L27], 2014, s. 33) ja kirjoittamisen taso ja määrä saattoivat vaihdella ajan ja avustajan mukaan ([K119], 2001, s. 27; [S35], 2005, s. 49).

Tuetun kirjoittamisen käyttö ei saa tukea tutkimuksista (Pukki & Andrews, 2015; Sherry, 2016, s. 974). Menetelmää puolustavat kuitenkin mainitsevat sitä puoltavat tutkimustulokset tasavertaisina kyseenalaistavien kanssa eivätkä niinkään pohdi tulosten kokonaisuutta. Sekä [S51] (1999, s. 306) että [K30] (1996b, s. 22) toteavat tutkimustulosten olevan ristiriitaisia. [S35]n (2005, s. 50) esittelemässä fasilitointikyselyssä epäilyt menetelmää kohtaan olivat suurimpana pidetty vastustaja. Epäilijöitä edustavat teksteissä niin maallikot kuin asiantuntijatieto, kuten järjestöjen antamat suositukset tuetun kommunikoinnin välttämisestä ([L27], 2014, s. 26). ”Herää kysymys, ollaanko tieteen nimissä liian kireitä?” teoksen [L27] (2014, s. 65) kirjoittajat kysyvät. Monissa tämän kategorian teksteissä tieteellinen tutkimus on samanaikaisesti sekä potentiaalinen tehtävän antaja ja apuri että vastustaja: tutkimustuloksia pitäisi olla, mutta niiden pitäisi olla tietynlaisia ([K30], 1996b; [L27], 2014, s. 65; [R2], 1994, s. 36; [S20], 2001a, s. 11). ”Olen niin lukuisat kerrat törmännyt epäilyihin, kun olen kertonut lapseni luku- ja kirjoitustaidosta, että olen vähitellen oppinut pitämään matalaa profiilia asiasta”, [S20]n (2001a, s. 10) kirjoittaja toteaa. ”Luistimilla pystyssä pysymisen ja laskettelemisen jokainen voi todeta silmillään, mutta entäpä kun menemme akateemisiin taitoihin. Niiden kohdalla diagnooseihin tuijottavaa epäilijää onkin jo vaikeampi vakuuttaa, vaikka kirjoittaminen sujuisi ilman apua”, hän jatkaa. ”Jos vammaisen henkilön ainoa kommunikointikeino on kirjoittaminen, vaikkakin alkuun avustettuna, niin millä oikeudella terveet vaativat siitä tieteellistä näyttöä ennen kuin voivat ottaa vakavasti koko asiaa?” ([S20], 2001a, s. 10). Jos tuettuna kirjoittaminen on autistisen ihmisen ajatuksien ymmärtämisen keino, miksi asiaa pitäisi ensin pohtia ”korkeammalla taholla” ennen kuin se otetaan käyttöön? [H26] (2013, s. 28) kysyy. Kirjoittajien mukaan ”kaikkiin näihin keinoihin löytyy tieteellisesti tutkittuja perusteita – ja on se

tiede ennekin laahannut perässä” (s. 28). He eivät esittele mainitsemiaan perusteita.

[K120] (2004, s. 23) ja [M66] (1993c, s. 5) tuovat esiin koetilanteiden järjestämisen vaikeudet. Koetilanteet eivät ole välttämättä mitanneet sitä, mikä on ollut tarkoitus, sillä järjestelyissä on saatettu täysin sivuuttaa tutkittaville tyypilliset viestintäongelmat ([K28], 1994, s. 29; [R2], 1994). Yksi syy virheellisiin tai valheellisiin viesteihin ovat kirjoittajan toiveet ja kuvitelmat ([R1], 1993, s. 17). Tarinoiden sepittämisestä kuitenkin syntyy ongelma vain, jos fasilitointi mielletään aina viestinnäksi eikä kirjoittamiseksi yleensä, jolloin teksti voisi yhtä hyvin olla luovaa toimintaa. Jos tuettu kirjoittaminen on harjoittelutekniikka, kysymys todellisesta kirjoittajasta ja viestien luotettavuus tuskin on ongelma harjoitteluvaiheen aikana, toisin sanoen niin kauan kuin tuki on olemassa ja epäilyyn itsenäisestä kirjoittamisesta on syytä.

3.3 Komedial, organisismi, konservatismi ja synekdokee

Organisistinen kehitysvammaisten sankaritarina oli siirtymä formistisista sankaritarinoista organisistisiin komedioihin. Kahdessa komediakategoriassa pseudotieteen epävirallinen opetussuunnitelma ja elämä päivittäistaitoina autistinen yksilö sopeutuu järjestelmään, jonka yhteiskunta on hänelle osoittanut, ja siinä hänelle asetettuihin odotuksiin. Komedian loppu esitetään onnellisena, mutta sen ideologia on konservatiivinen. Se ei pyri muutokseen. Komedioita yhdistää se, että lopputulos akateemisten taitojen edistymisessä on ennakoitavissa matalalle asetettujen tavoitteiden vuoksi. Akateemiset taidot puuttuvat tavoitteista tai tavoitteet niissä ovat hyvin vaatimattomia. Yhteiskunnallisia järjestelyjä ei esitellä vastustajina. Koska usein ei ole selvää, kuinka pitkälle teosten kehitysoptimismi ulottuu ja missä määrin se koskee akateemisia taitoja, komedian ja sankaritarinan erottelu on kuitenkin joskus ongelmallista. Pyrkimys komiikkaan ei kuvaa Whiten komedioiksi kutsumia tekstejä, vaikka autismiteksteissä toisinaan on tarkoituksellista huumoriakin. [K34] (2001, s. 239) kertoo, miten paloauto tuli paikalle, kun Auvo oli oppinut mekaanisen lukutaidon ja toimi ohjeen mukaan ”Riko lasi ja paina nappia”.

3.3.1 Autismi arvoituksena: pseudotieteen epävirallinen ops

Aineistossa organisismiin kuuluva käsitys järjestyksestä, jossa asiat on välttämätöntä oppia, koska jokin elimistön orgaaninen tai psyykinen toiminta on edellytys toisen alueen kehittymiselle, vaikuttaa myös käsitykseen siitä, mitä tavoitteita on mahdollista asettaa. Akateemiset taidot eivät ole ensimmäisten joukossa, sillä havaintotoiminnat ja motoriikka ovat kaiken kognitiivisen oppimisen perusta ([K28], 1994, s. 61) ja vaikeudet niissä vaikeuttavat oppimista ([K34], 2001, s. 11, 87, 111). [K34]n (2001, s. 88) mukaan oppilaalla on oltava

mahdollisuus oppia tuntemaan kehonsa ja sen käyttö ennen kuin häneltä voidaan odottaa kognitiivisia valmiuksia. Akateemisiin taitoihin edetään aistisäätelyn tai motoriikan normalisoinnin kautta. Tehtävän antajana tässä kategoriassa toimii pseudotieteen epävirallinen opetussuunnitelma.

Pseudotieteellisyys yhdistää tämän komediakategorian sen vastinpareihin muissa genreissä, tragediaan omaan maailmaan sulkeutumisesta ja kehitysvammaisten sankaritarinaan. Pseudotieteen opetussuunnitelman autismia määrittäviä kielikuvia ovat arvoitus ([H12], 2001, s. 106) ja salaperäisyys ([K22], 1987, s. 40, 112; [K52], 2009, s. 236; [S55], 1993, s. 34). Samat kielikuvat kuvaavat autismia myös joissakin sellaisissa teksteissä, joiden sisältö on lääketieteellinen ([K52], 2009, s. 236; [S15], 1992, s. 7). Autistisia ihmisiä tulkitaan myyttisillä patologioilla (Chew, 2013, s. 224, 230), jotka yhdistyvät medikaalisiin patologioihin siinä, että kummassakin tapauksessa autismiin vastataan pyrkimällä parantamaan se (s. 225). Tässä kategoriassa ei oikeastaan ole kyse edes siitä. Kehitysvammaisten sankaritarinassa autistisen ihmisen kyvyt saatiin herooisesti esiin vaikuttamalla johonkin ei-kognitiiviseen toimintaan metodilla, jonka tehoa ei ole tieteellisesti todistettu. Myös pseudotieteen epävirallisessa opetussuunnitelmassa turvaututaan kuntoutukseen, jonka tehosta ei ole tieteellistä näyttöä, mutta oppimista ei juuri tapahdu eikä sitä esitetä traagisena. Kehitysvammaisten sankaritarinassa kehitysvammaisen yksilö paljastui ei-kehitysvammaiseksi, näissä teksteissä niin ei käy. Kategorian teksteissä esillä olevien menetelmien tueksi ei löydy vaikuttavaa tieteellistä näyttöä. Tämän menetelmiä suosittelevat lähes poikkeuksetta myöntävätkin. Silti pseudotieteellisiä menetelmiä käsitellään myös väitöskirjoissa varteenotettavina vaihtoehtoina (Ihalainen, 1993; Sipilä, 2009). *Autismi*-lehdessä julkaistu Autismiliiton kannanotto fasilitointiin ei suosittele menetelmää eikä kehota välttämään sitä, mutta liittää sen kommunikointioikeuteen ja oman äänen kuuluville saamiseen ([H11], 2014, s. 4). Pseudotieteelliset menetelmät ovat päässeet osaksi hyvinkin arvovaltaisten tahojen julkaisuja. Sosiaali- ja terveysministeriön *Autismityöryhmän muistiossa* ([A36], 1989) käsitellään steinerlaista vaihtoehtopedagogiikkaa (s. 22–23, 24) ja holding-terapiaa (s. 21–22) ja toisessa, Opetushallituksen *Autismityöryhmän muistiossa* ([A37], 1993) holding-terapiaa (s. 44–45) ja fasilitointia (s. 46–48). Teoksen *Erityispedagogiikka 2* autismia käsittelevästä osuudesta on omistettu useampi sivu holdingille ([A10], 1994, s. 85–87), mutta perinteistä kouluopetusta ei käsitellä lainkaan.

Tavoittelun kohteena, Greimasin objektina, komedioissa on muu kuin akateemisten taitojen oppiminen silloinkin, kun aiheena on tuettu kirjoittaminen. Kirjoittaminen ei ole tavoite eikä apuri muun akateemisen tavoitteen saavuttamisessa. Jälkimmäisessä *Autismityöryhmän muistiossa* mainitaan, että autististen henkilöiden tuettu kirjoitus on puhekieltä, koska he eivät osaa kirjakieltä ja heidän on pääteltävä, miten kuullut sanat kirjoitetaan ([A37], 1993,

s. 47). Väite vaikuttaa perustuvan oletukseen, että autistisille ihmisille ei lueta kirjoja eikä opetus ole sisältänyt lukemista ja kirjoittamista. Monet kirjoon kuuluvat kuitenkin puhuvat kirjakieltä ([A27], 1999, s. 8; [J1], 2010, s. 232; [K52], 2009, s. 181). Artikkelissa [M2] (2001, s. 20) fasilitointi liittyy tiedollisen oppimisen arviointiin, sillä yhden ammatillisen koulutuskeskuksen vaikeasti vammaisen opiskelijan kerrotaan osaavan vastata tuettua kirjoittamista käyttäen osittain viikonpäivää, kuukautta jne. koskeviin kysymyksiin päivänavauksessa. Toisaalta sekään ei tee arvioitavasta subjektia kehitysvammaisten sankaritarinan tapaan. Vaikka tiedolliset taidot eivät ole ensisijaisia tavoitteita, niihinkin saatetaan joskus luvata apua:

Terapialla parannetaan kehon aisti-integraatiota ja vaikutetaan tätä kautta lapsen oppimisvalmiuksien kehittymiseen (esim. yleistämiskykyyn) - - ([F1], 1987, s. 33).

Refleksijärjestelmän ja tasapainon hallinnan parantamisella sekä visuaalisen aistin terapialla voidaan kehittää myös autistisen henkilön - - kognitiivisia (oppimis-) taitoja [sic] ([L28], 2004, s. 26).

Jaetussa ilossa organisismi esiintyy lähinnä artikkelissa [H12] (2001), jossa terapiamenetelmistä mainitaan Delacato (s. 90) sekä psykodynaamisesti suuntautuneet holding-terapia (s. 95–96) ja Theraplay (s. 96–97). Psykoanalyttiset periaatteet, kuten leikkiterapia, on saatettu omaksua eklektisesti kuntoutukseen psykoanalyttisen lähestymistavan jo menetettyä suosionsa (Nadesan, 2005, s. 101). Joillakin terapioiden on suhteellisen kapea-alainen sovellusalue: Theraplayssa lapsesta lähtevä vuorovaikutus, Delacatossa aistimaailman jäsentäminen, fasilitoinnissa kommunikointikeinon oppiminen ja holdingissa kontaktin vahvistaminen. Tavoite on luoda valmiuksia hyötyä muista kuntoutusmuodoista. ([H12], 2001, s. 90.) Esimerkiksi sensorisen integraation terapian tavoitteena ei ole opettaa yksittäisiä taitoja vaan luoda perusta, jolle oppiminen rakentuu ([H12], 2001, s. 98). [H16] (2002, s. 27) kuvaa autistitiedon lisääntymistä ja käytäntöjen kehittymistä ja mainitsee yhtenä etappina sen, miten alettiin ymmärtää sensorisen integraation ongelmien merkitys. Kuten aineistostakin tulee ilmi, tutkittua merkityksellistä tietoa menetelmän tehosta ei ole löydetty (Lofthouse et al., 2012, s. 10).

Autistisen lapsen ainoa tutkimuksin tulokselliseksi osoitettu kuntoutusmuoto on kasvatuksellinen ([K52], 2009, s. 220). Tekstit, myös tämän tekstin toisen kirjoittajan omat, kuitenkin esittelevät vaihtoehtomenetelmiä eli Delacatoa, sensorisen integraation terapiaa, holdingia ja fasilitointia. Kirjoittajien mukaan sensorisen integraation terapiasta ([H12], 2001, s. 98; [K28], 1994, s. 37) pitäisi kertoa vanhemmille, opettajille ja päiväkotiyhteisöille. Delacato-menetelmästä

on konsultoitu erityiskouluja ja pidetty luentoja vanhemmille, terapeuteille ja avustajille ([H51], 2001, s. 11). [H35]n (2009, s. 13) mukaan tutkittu tieto pitäisi saada käyttöön ja [I4] (1999a, s. 71) kirjoittaa, että kuva autismista tarkentuu tutkimusten myötä. Autismitietouden laji, Delacato, joka molemmissa teksteissä mainitaan ([H35], 2009, s. 12; [I4], 1999a, s. 62–63), ei kuitenkaan perustu tutkimusnäyttöön (Lofthouse et al., 2012, s. 10). [T30] (2009, s. 387) esittelee tutkimuksen, jossa verrattiin sensorisen integraation terapiaa ja pöytätason tehtäviä. Tutkijat päättelivät pöytätason tehtävät kehityksellisesti paremmiksi, joskin [T30] arvostelee tutkimuksen toteutusta. Tekstin mukaan sensorisen integraation terapiasta on vaikea löytää näyttöön perustuvia kokeellisia tutkimuksia, mutta seuraavalla sivulla todetaan tästä huolimatta, että sensorisen integraation terapialla on annettavaa autististen lasten kuntoutukseen.

Artikkelissa [O4] (2000b) annetaan ymmärtää, että ongelmat tuntoaistissa hankaloittavat alkeellista vaativampien toimintojen oppimista (s. 31) ja tehtäviin keskittymistä, jolloin oppiminen jää vähäisemmäksi (s. 33). [O4]n (2000b, s. 35) mukaan tuntoaistimuksilla on tärkeä merkitys kehityksen kannalta ja ympäristöä muuttamalla annetaan mahdollisuuksia oppimiselle. Artikkelissa [L28] (2004, s. 26) näyttö sensomotoristen keinojen tehosta perustuu anekdootteihin ja kokemuksiin eikä tutkimustuloksiin. Kuulonmuokkaushoidon tehosta ei edes neljätoista vuota myöhemmin ollut tieteellistä näyttöä (Huttunen et al., 2018a; 2018b). Kehitysvammaisia käsitteleville teksteille tyypilliseen tapaan luvussa 3.1.1. Autismi sairautena: puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet esitellyssä mekanisistisessa tragediassa [M35] (2016) terapioiden lähtökohtana ovat aistitoimintoihin vaikuttavat sensoriset harjoitteet (s. 76) ja motoriikka muiden taitojen perustana (s. 43). [K52] (2009, s. 171) ja [K34] (2001, s. 88, 111–112) kirjoittavat myös oppimistyyleistä Prashnigin teoksen perusteella. Oppijat jaotellaan visuaalisiin, auditiivisiin ja kinesteettisiin: jotkut oppivat kuuntelemalla, jotkut lukemalla tai kuvien avulla ja jotkut kirjoittamalla tai draaman avulla ([K34], 2001, s. 111–112). Teoriaa vastaan on esitetty runsaasti tieteellistä kritiikkiä (Pashler et al., 2008; Valtonen, 2010).

Waltz (2009) on tutkinut pseudotieteellisiä menetelmiä käsitteleviä autismitekstejä 1970-luvusta tähän päivään, muun muassa fasilitointia (s. 115, 121–123), holdingia (s. 117), Steinerin antroposofiaa (s. 119–120) ja muita virallisten organisaatioiden tarjoamia (s. 115) uskomushoitoja. Waltzin (2009, s. 125) mukaan ihmehoidoille on tilaus niin kauan kuin autismi esitetään kamalana ja selittämättömänä tragediana. Pseudotieteen epävirallisesta opetussuunnitelmasta tulee ilmi, että tilaus on edelleen voimassa, vaikka autismia ei kuvattaisi tragediana. Mystiikan leima ja se, ettei autistisiin oppilaisiin suunnata koulutuksellisia resursseja vaan etenkin kehitysvammaiset suljetaan teksteissä(kin) pois akateemisten taitojen opetuksesta, lisää pseudotieteellisten metodien potentiaalia.

Aivan jokaisessa aineistoni tekstissä pseudotieteellisiä menetelmiä ei suositella, vaikka ne mainittaisiin, ja teksteissä on myös vahvaa kritiikkiä niitä kohtaan. [M66] (1993c) kertoo tapauksista, joissa tuetusti kirjoitettu viesti ei ole autistiselta ihmiseltä itseltään. ”Lienee sanomattakin selvää, että vain pienellä osalla autisteista on edellytyksiä omaehtoisesti tuotettujen viestien kirjoittamiseen” (s. 4). Opetuksessa ja kuntoutuksessa ei ole oikotietä, vaikka FC voi olla opetuksen tukena. Toisaalta kirjoittajan mukaan aina tuloksia ei ole voitu kyseenalaistaa. ([M66], 1993c, s. 5.) Kolme vuotta myöhemmin sama kirjoittaja kuitenkin kertoo, että hänen 25-vuotias poikansa on alkanut kirjoittaa pitkiä lauseita äitinsä tukemana ([M67], 1996, s. 5). [B2] (1998, s. 15) käyttää tavanomaista ilmausta kiistanalainen, mutta kertoo, miksi fasilitointia on kritisoitu eikä esittele rohkaisevia anekdootteja. [S8] (1997, s. 188) huomauttaa, ettei sensorisen integraation terapian tuloksellisuudesta ole paljon systemaattista näyttöä. Kirja-arvostelu [S32] (2002a, s. 31) kritisoi sitä, että *Jaetussa ilossa* suositellaan Theraplayta, sillä sen taustalla on psykoanalyttinen ajattelu kehityspsykologisen teorian lisäksi. Vaikka *Autismi*-lehdessä fasilitointia käsitellään runsaasti, kasvatusalan lehdistä se käytännössä puuttuu tarkastelemieni kolmenkymmenen vuoden aikana (ks. kuitenkin [T40], 2000, s. 12). Kirja-arvostelussa [T36] (2001) teoksesta *Autismikuntoutus* todetaan: ”Hyvinkin marginaalisia terapioida on mainittu kuten FC (tuettu kommunikaatio) ja AIT (kuulonmuokkausterapia) - -” (s. 13). Vaikka kirjoittaja nimittää tuettua kirjoittamista marginaaliseksi, sillä oli 1990-luvulla ja 2000-luvun toiselle vuosikymmenelle asti teksteissä hyvin hallitseva asema. Viimeiset tuetusti kirjoitetut ([L17], 2011c, s. 60; [Ä1], 2012, s. 15) ja tuettuun kirjoittamiseen myönteisesti suhtautuvat tekstit ([H11], 2014, s. 4) ilmestyivät *Autismi*-lehdessä ennen 2010-luvun puoliväliä. Tällöin lehdessä oli jo ollut kritiikkiä tuettua kirjoittamista kohtaan ([P33], 2013, s. 15; [S4], 2009c, s. 55). Erittäin kriittinen kirjoitus on [S14] (2007) Lukijapostia: Kun tiede ei riitä, joka on vastaus kirjoitukseen [S7] (2007) ”Onko tiedeyhteisössä luovaa uteliaisuutta – torjua vai tutkia?”. Jopa menetelmää positiivisesti käsittelevässä teoksessa [L27] (2014) esitellään tuettuun kirjoittamiseen kohdistettua arvostelua (s. 21, 44) ja kyseenalaistavia tutkimuksia (s. 27). Vaikka [T30] sisältää myös positiivisia huomioita sensorisen integraation terapiasta ja fasilitoinnista, se esittää fasilitoitua kommunikaatiota kyseenalaistavaa tutkimustietoa ([T30], 2009, s. 391). Tieteellinen tieto on tekijä, jonka kautta todellisia ratkaisuja on löydettävissä ([T30], 2009, s. 405; [T31], 2012, s. 27).

3.3.2 Arjen sankarit: elämä päivittäistaitoina

Elämäksi päivittäistaitoina olen nimennyt kategorian, jossa elämän- ja oppimistavoitteisiin eivät kuulu akateemiset taidot ja tietopuolinen opiskelu vaan päivittäistaidot. Elämän pelkistäminen päivittäistaidoiksi voi tapahtua niin

perusopetuksessa, toisella asteella kuin päivätoiminnassakin. Päivätoimintakaan ei kuvauksissa aina ole pelkkiä päivittäistaitoja, eikä opiskelun ulkopuolelle jääneitä kaikissa teksteissä kuvata tämän kategorian mukaisesti. Tarinan tavoittelun kohteet, Greimasin objektit, luonnollisesti määrittävät lopputulosta. Kategoriaa pähkinänkuoressa kuvaava esimerkki on [V32] (2000), jossa kasvatuksen, opetuksen ja kuntoutuksen tavoitteiksi ei määritellä mitään akateemisia taitoja vaan kommunikaatio, vuorovaikutus, kiinnostus ympäristöä kohtaan (s. 9), arkielämä, itsenäisyys (s. 31) ja vapaa-ajan vietto (s. 32). Kategorian kielikuva on synekdokee arjen ([H29], 2005, s. 34) tai arkielämän ([K103], 1999, s. 251) sankari. Itse asiassa kielikuva on myös oksymoron, kaksi näennäisesti ristiriitaista käsitettä sisältävä retorinen kuvio (Hosiaisuus, 2016, s. 656), jonka White (1973/2014, s. 31) mainitsee ironian yhteydessä.

Tarina elämästä päivittäistaitoina

Murrayn (1989, s. 181) mukaan komediassa yhteiskunta tukahduttaa ihmisen pyrkimyksiä. Tässä kategoriassa autistinen yksilö – joskus vastoinikäymisten jälkeen – sopeutuu hänelle tarjottuun yhteiskunnalliseen rooliin ja oppii sen mukaan. Tarinan kulkua ja loppua määrittävät tietyt lähtökohdat. Erityisopetus on autismikirjoon kuuluvien kehitysvammaisten kohdalla hoivaa, hoitoa ja arkielämän taitojen opettelua. Kokon ja kollegoiden (2013, s. 43) tutkimusraportissa hoitajat olivat erityisen tuen oppilaiden kanssa päivittäin työskentelevien joukossa, mutta ainakin tekstissä [H53] he ovat opetushenkilöstön tilalla, eivät lisänä. Päiväkodissa on erityisopettaja, lastenhoitaja ja avustajia niin paljon, että aikuisia on yksi kutakin lasta kohden. Lievemmin autistisilla on vähemmän avustavaa henkilökuntaa mutta kaksi erityisopettajaa, [H53] (1997, s. 43) kertoo. Lievemmin autististen kohdalla painotetaan opetusta, vaikeasti autististen kohdalla hoitoa. [T3]n (2001, s. 18) kuvaaman leirin ohjaajat ovat hoitoalan opiskelijoita. Palvelukodin autismiprojektin ([V43], 2002, s. 41) ja autismikeskuksen ([L38], 2000, s. 28) moniammatillinen osaaminen on hoito-, hoiva- ja sosiaalipuolelta, vaikka [L38] (2000, s. 25) mainitsee tavoitteena oppimisen ja opetuksen. Artikkelissa [M41] (2009b, s. 20) ”Erityispedagogiaopintoja jo peruskoulussa” todetaan, että monella oppilaalla tekstissä kuvattu kurssi vahvasti halua suuntautua hoitoalalle. Teksteissä sanat erityispedagogiikka ja erityiskasvatus esiintyvät muulloinkin yhteyksissä, joissa niiden koko sisältönä on syöminen, siisteyskasvatus, ulkoilu ja leikki. Tavallisia oppitunteja ei toiminta-alueopetuksessa ole lainkaan ([M41], 2009b, s. 19) ja ainut artikkelissa mainittu akateemisiin taitoihin liittyvä seikka on fasilitointi (s. 21). Koska erityispedagogiikka ei joissakin teksteissä sisällä perinteistä kouluoppimista, minkäänlaista akateemisiin taitoihin liittyvää merkitystä ei välttämättä ole siltäkään, että toiminnoissa on joskus mukana erityisopettaja tai erityispedagogi.

Joidenkin tekstien mukaan toimintaympäristö määrittää (oppimis)tavoitteet ([D2], 1997, s. 14; [H35], 2009, s. 12; [K14], 2011, s. 18). Tekstit eivät mainitse, että kehitysvammaiset autistiset ihmiset sijoitetaan eri ympäristöön kuin muut. Autististen oppilaiden opetus nähdään kokonaisvaltaisena, mutta kokonaisvaltaisuus maalaa samalla kuvan tulevasta elämästä ja siirtää akateemisten taitojen käsittelyn syrjään. [K52]n (2009) mukaan autismikuntoutus voi painottua vain yksilöllisten tavoitteiden varaan (s. 221) ja koulun perinteisiä toimintamalleja ikäluokkia ja oppikursseja on ajateltava uudelleen autismikuntoutuksen näkökulmasta (s. 220–221).

Vaikka tavoite alkupuolen elämäkerroissa on koulunkäynti, koulunkäynnin tavoite teoksessa *Autistin elämänkaari vanhempien kokemana* ei vaikuta olevan akateemisten taitojen oppiminen vaan arkielämän järjestelyt. Teoksen lopussa on luettelo, joka on otsikoitu Autististen lasten opettamisen perusteista. Kohta 1 siinä kuuluu: ”Autistisella lapsella on oikeus koulutukseen, joka perustuu samoille peruseriaateille kuin kaikkien normaalienkin koulutus” ([K23], 1991, liite 2, ei sivunumeroa). Akateemisten taitojen suhteen autismikirjoon kuuluvien koulutus ei kuitenkaan edes kirjan itsensä esittämässä autistielämän käsikirjoituksessa näyttäydy tällaisena. Autististen ihmisten kuntoutusohjelman tavoitteina ovat ”kontaktiin pääseminen, kommunikointitaitojen kehittäminen, käytännön tehtävistä selviäminen ja sopivien työtoimintojen opettaminen” ([K23], 1991, s. 67). Luettelossa ei mainita perinteistä kouluoppimista ja tiedonhankintaa.

[K28]n (1994, s. 44) esittelemässä Groden-Centerin henkilökohtaisessa elämänsuunnittelussa mainitaan tyypillisten adaptiivisten tavoitteiden (mm. sosiaalisuus, kommunikaatio, vapaa-aika, itsenäisyys, ammatilliset taidot) osana numerokäsitteet ja kirjainkäsitteet. Myös valmentava II:ssa opetellaan värejä, muotoja ja lukumääriä ([T8], 2003, s. 12). Ammatillisiin taitoihin liitettyjä akateemisia tavoitteita ei siis ole kovin korkealle asetettu. Teoksen *Autismin kirjo ja kuntoutus* ajatuksia voi kirjoittajien mukaan soveltaa aikuisiinkin, kunhan muuntaa lapsenomaisuudet aikuisten maailmaan ([K54], 2009, s. 16). Todellisuudessa kirjassa opeteltavat asiat ovat hyvin helppoja, eikä niitä voi helposti muokata edes alakoulun tietoaineiden tavoitteisiin sopiviksi. Vaikka artikkelissa [K56] esiteltyjen tutkimusten tulokset edustavat sankaritarinaa, tavoitteet ovat yhteydessä komediaan. Kirjoittajien mukaan monet varhaisessa vaiheessa vuorovaikutukseen ja kommunikointiin kuntoutetut voivat kehittyä elämään inhimillisesti tyydyttävää suhteellisen itsenäistä elämää. ([K56], 1999, s. 285.) Keinot, joilla tavoitteen esitetään toteutuvan, eivät liity akateemisiin taitoihin. Se, että opiskelua ja yleissivistävää harrastustoimintaa ei teksteissä mainita aikuiselämän tavoitteina ja sisältönä, voi tietenkin kuvastaa ennen kaikkea vakiintuneita yhteiskunnallisia käytäntöjä eikä vain kirjoittajien tai palvelujen järjestäjien asenteita.

Kriittinen komedia on suhteellisen poikkeuksellinen yhdistelmä, mutta toisinaan komedioihin sisältyy kielteinen suhtautuminen opiskelua kuvaavia sankaritarinoita kohtaan. Subjektiksi vastustamaan akateemisia taitoja saatetaan valjastaa myös toiminnan kohde. [P58] (2012, s. 28) kuvaa autistista miestä, joka ”turhautuu toimistohommista” ja kertoo fasilitoimalla pitävänsä ”oikeasta” [ruumiillisesta] työstä. [E1] (2001, s. 38) mainitsee myytin ihmeperänemisestä. Kirjoittajalle kehitysvammaisuus on tila, joka tulisi hyväksyä. Koulussa hänen lapsellaan on hyvin vähän lukuaineita. Niiden sijaan tämä opettelee käytännön tehtäviä, kuten pöydän kattamista. ”Ensimmäisenä vuonna hänet sijoitettiin vastoin tahtoamme kouluun, jossa hänen piti ’seurata vierestä’, kun lievemmin vammaisille opetettiin lukuaineita” (s. 40), kirjoittaja kuvaa ja valittaa, etteivät vanhemmat saa valita lapsensa koulua, jos tämä tarvitsee erityisopetusta. Toisin sanoen vanhempien tulisi olla tehtävän antajia. Kirjoituksen otsikoiminen muotoon ”Myytit ja me” kyseenalaistaa akateemisten taitojen opettamisen kehitysvammaisille. Kuvana artikkelissa on kuitenkin kirjainpalikat. ([E1], 2001, s. 40.) Usein *Autismi*-lehteen valittu kuvasto koulua ja opiskelua kuvaavissa ([K12], 2001, s. 35; [L6], 2002, s. 39; [N28], 2012, s. 24; [P47], 2012, s. 33; [R3], 2008, s. 33; [V34], 2001b, s. 34) ja joskus muissakin artikkeleissa ([R13], 2015 s. 16; [R18], 2002, s. 43; [S30], 2001a, s. 18; [S34], 2002c, s. 36; [T36], 2001, s. 13) liittyy akateemisiin taitoihin – kaikissa edellisissä esimerkeissä lukemiseen – olivat ne teksteissä esillä tai eivät. Kuvina on kirjoja, oppikirjoja, kirjaimia ja ihmisiä lukemassa. [V34]n (2001b, s. 36) kuvituksena on myös taulu, jossa on merkintä $1+1=2$. Vaikka perinteinen kouluopetus on päässyt osaksi tekstejä kuviin, kehitysvammaisten opetuksen tekstikuvauksista se tyypillisesti puuttuu. Joskus kuvituksen voi tulkita liittävän sen mukaan, mutta usein kuvat ovat yksinkertaisesti ristiriidassa tekstin kanssa.

Akateemisiin taitoihin liittymättömät tavoitteet

Kuvatessaan tapahtunutta kirjoittaja sisällyttää mukaan joitakin tapahtumia ja jättää pois toisia, painottaa joitakin ja antaa toisille vähemmän merkitystä (White, 1978, s. 84; 1986, s. 397). Kirjoittajat kuvaavat todellisuutta mutta myös luovat sitä valinnoillaan. Hyvä esimerkki tästä ovat aineistooni kuuluvat kaksi samaa päiväkodin integroitua erityisryhmää käsittelevää lehtiartikkelia. Toisessa pienet lapset opettelevat lukemista ([K19], 1997, s. 48), toisessa ilmaistut tavoitteet rajoittuvat kommunikointiin ja arkeen WC-käynteineen ja pukemisineen. Jälkimmäisessä ainoat akateemisiin taitoihin liittyvät asiat ovat kirjasto- ja teatterikäynnit. Myös pöytätyöskentely mainitaan, mutta se ei välttämättä sisällä akateemisia taitoja. ([E3], 1999.) Tekstien perusteella ei voi arvioida, onko syynä eron niiden välillä kirjoittajien kuvaustapa vai kahden vuoden aikana suuresti muuttuneet päiväkodin käytännöt, mutta jälkimmäinen teksti kuuluu ehdottomasti kategoriaan elämä päivittäistaitoina. Tässä kategoriassa objekti, tavoite, on keskeisin aktantti. Jo aineistoni vanhimmissa

teksteissä toistuvat opetuksen tavoitteet, jotka kuuluvat erottamattomasti teksteihin myös tänä päivänä ja kuuluivat jo paljon ennen tarkastelujaksoa: sosiaaliset ja päivittäistaidot ([V26], 1987, s. 58; [V27], 1988, s. 65), kommunikaatio ([V27], 1988, s. 65) ja itsenäisyys ([T22], 1986, s. 72).

Tämän kategorian tavoitteet voi jakaa kolmeen ryhmään.

1. Autismin perusongelmina pidetyt vuorovaikutus, kommunikaatio ja sosiaaliset taidot

2. Luonteeltaan laajat ja epämääräiset, kuten hyvä elämä ja elämänlaatu Adjektiivisia tavoitteita mielekkyyden, tarkoituksenmukaisuuden ja tarpeiden käsittelyn luvussa 3.4.1. Segregaatio on inkluusio.

3. Autismikirjon elämänsisältöä kuvaavat aktiviteetit työtoiminta, arki ja vapaa-aika sekä niihin liitetty itsenäisyys

Tavoitteiden tarkempi sisältö jää lähes aina määrittelemättä eikä niiden kohdalla yleensä tarkenneta, voiko mukaan kuulua myös akateemisia taitoja ja onko niillä mitään osuutta tavoitteiden toteutumisessa.

Kommunikaatio, sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus mainitaan usein yhdessä. Tarkasteltavan aikajakson jälkipuolen teksteissä kirjoitetaan sosiaalisten taitojen sijaan tai lisäksi osallisuudesta, yhteiskunnan toimintaan osallistumisesta, yhteiskuntaan integroitumisesta ja kuulumisesta. (LIITE 4.) Vuorovaikutuksen asema korostuu aineistossani nykyhetkeä lähestyttäessä. TEACCH-kuntoutukseen kuului itsenäisen oppimisen tehtävätuokioita ([K52], 2009, s. 173), mutta siihen pohjautuvassa suomalaisessa AKIVA-mallissa koriopetusta alettiin käyttää pääasiassa vuorovaikutteisen opetuksen menetelmänä ([K34], 2001, s. 89). Puheterapeutit ryhtyivät 1990-luvun puolivälissä kehittämään vuorovaikutuksellisempaa puheterapiaa ([H14], 2001b, s. 13). Vuonna 2001 [L24] (2001a) toteaa vuorovaikutusnäkökulman olevan valtaamassa alaa ”autististen ihmisten ongelmien selittämisessä ja heidän kehitysmahdollisuuksiensa turvaamisessa” (s. 46).

Vuorovaikutus, kommunikaatio ja sosiaaliset taidot voivat teksteissä olla joko kaiken oppimisen edellytyksiä, tärkeämpiä oppimistavoitteita kuin akateemiset taidot tai arvokkaita sinällään, jolloin niistä saatetaan kirjoittaa mainitsematta akateemisia taitoja. Erityisesti yhden kirjoittajan teksteissä vuorovaikutus on lähtökohta kaikelle muulle oppimiselle ([K34], 2001, s. 8, 11, 111, 113; [K37], 2003c, s. 21–22; [K40], 2011, s. 33; [K41], 2012a, s. 14; [K46], 2013b, s. 20; [K52], 2009, s. 217; [K58], 2002, s. 315). [T40]n (2000, s. 11) mukaan peruskoulun jälkeisen TUKEVA-koulutuksen tavoitteena on luottamus ja vuorovaikutus ja muista tavoitteista on turha edes haaveilla ennen niitä. [L25] (2001b, s. 7) kuvaa, että sosiaalinen vuorovaikutus tekee mahdolliseksi kulttuurisen oppimisen ja tiedon siirtymisen. [M9] (2001, s. 66) toteaa monien kognitiivisen kehityksen osa-alueiden, esimerkiksi syy-seuraussuhteen ymmärtämisen ja kielellisen päättelyn, kehittyvät vain vuorovaikutuksessa. Väite sosiaalisen vuorovaikutuksen ensisijaisuudesta määrittää koko tarinaa, sen

tavoitteita ja käytettäviä keinoja. Toisaalta asia saatetaan esittää myös toisin. Neuropsykologi kyseenalaistaa sekä omassa tekstissään ([K114], 1997, s. 214) että haastattelussa ([O9], 1993, s. 30) ”aikaisemmin yleisen käsityksen”, ettei mitään voi opettaa ennen kontaktin kehittymistä. [S8]ssa sosiaalisten taitojen ja oppimisen suhde esitetään päinvastaisena kuin teksteissä, joissa sosiaaliset taidot mahdollistavat oppimisen. Ongelmien sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa arvioidaan johtuvan ensisijaisesti kyvyttömyydestä yhdistää konkreettisiin ärsykkeisiin symbolisia merkityksiä, teksteissä kuvataan. ([S8], 1997, s. 186.) Koska aineistoni tekstejä voisi luonnehtia kansantajuisiksi, lähdeviitteiden puuttuminen ei sinänsä ole yllättävää, mutta passiivi ”arvioidaan” herättää kysymyksen, ketkä arvioivat. [T29] (2000, s. 313) huomauttaa, että tutkimusten mukaan muuttamalla yhtä käyttäytymisen osa-aluetta ei voida samalla muuttaa muita alueita. Esimerkiksi kielen valmiuksien oppiminen ei välttämättä auta sosiaalisten valmiuksien oppimisessa. Ilmeisesti sama koskee päinvastaista tilannetta.

Sosiaalisten taitojen, vuorovaikutuksen ja kommunikaation tärkeyttä voidaan korostaa myös asettamalla ne tärkeysjärjestyksessä akateemisten taitojen edelle ilman muuta kytkentää niiden välillä. [K52] (2009) asettaa sosiaaliset taidot Asperger-oppilaan tärkeimmäksi oppimistavoitteeksi (s. 184), johon opetuksessa tulisi keskittyä elämänhallinnan ja tunnetaitojen lisäksi (s. 183). [L26]n mukaan opetuksessa tulisi pitkällä tähtäimellä paneutua enemmän sosiaalisten eikä kognitiivisten taitojen parantamiseen, sillä sosiaaliset ongelmat vammauttavat kotoa ja koulusta asuntolaan ja työelämään siirtyviä autistisia nuoria enemmän kuin kognitiiviset rajoitukset. ([L26], 2001c, s. 51.) Näin tietenkin on, jos nuori toimi vain ”asuntolassa” ja työssä, joka tyypillisesti on työtoimintaa ilman toisen asteen koulutusta. Freemanin ja kollegoiden (1991, s. 482) tutkimuksessa, johon kirjoittaja viittaa, todellakin esitetään kyseinen päätelmä diskussiossa. Tutkimus ei kuitenkaan vertaillut interventioita, joissa olisi kuntoutettu joko sosiaalisia tai vaihtoehtoisesti kognitiivisia tai tiedollisia taitoja. Tuloksissa todetaan vain, että sosiaaliset haasteet pysyivät samanlaisina niilläkin, joilla älykkyysosamäärä nousi, eikä kirjoittajien tiedossa ollut, oliko syynä älykkyysosamäärän kohoamiseen kuntoutus. Samanlainen tulos saatiin Mantin ja kollegoiden (2011) tutkimuksessa, jossa autististen oppilaiden akateemisten taitojen paraneminen ei ollut yhteydessä autismin oireisiin. Toisaalta kirjoittajat toteavat, että sosiaalisemotionaalisiin tarpeisiin erityiskouluissa kiinnitetään huomiota mutta akateemisten taitojen kasvattamiseen ne tarvitsisivat tehokkaampia keinoja (The Dutch Inspectorate of Education 2007 Mantin et al. 2011, s. 423 mukaan). Jatko-opintoihin siirtymiseen tarvittavat taidot liittyvät usein sosiaaliseen vuorovaikutukseen, itsemääräämisoikeuteen ja itseohjautuvuuteen ja ”vähemmän ’kriittisiksi’ alueiksi on koettu akateemiset taidot”, [M76] (2016, s. 34) viittaa Moonin, Simonsenin ja Neubertin vuonna 2011 tekemään tutkimukseen. Tutkimus käsittelee tuettua työtä tarjoavien havaintoja, jotka

epäilyksettä liittyvät tarjottuun tuettuun työhön, eivät esimerkiksi opiskeluun. Ensimmäiset Elämänlanka-projektin Tulevaisuus-ryhmän tavoitteet olivat sosiaalisten taitojen harjoittelu ja arjen haasteista, kuten asioimisesta ja harrastamisesta, selviytyminen, vaikka tekstissä mainitaan toisen asteen opintoihin siirtyminen ja oppimisvaikeudet ([H50], 2012, s. 42).

Luokkatoveri-ohjelmankin tavoitteena olivat sosiaaliset, eivät tiedolliset taidot ([K35], 2003a, s. 5–6; [N2], 2003, s. 24). Kirjoittajat lainaavat teoksen *Autismikuntoutus* ([K51], 2000, s. 158) kuvausta siitä, miten AS-lapset ovat kiinnostuneita tiedosta ja tieteestä, jolloin sosiaalisten taitojen harjoittelu jää vähemmälle ([N2], 2003, s. 26). Yhteistyökykyisillä ja tiedonhaluisilla oppilailta voidaan vaikuttaa suotuisasti koko luokkayhteisön kehittymiseen, [N2] (2003, s. 24) toteaa. Tavoitteiden tärkeysjärjestys on kuitenkin teoksessa ilmeinen. Kaikilla viikko-ohjelman toiminnoilla pyrittiin ohjaamaan AS-poikaa toisten lasten seuraan ([N2], 2003, s. 30). Tekstissä ei pohdita, syntyykö AS-oppilaan tiedonhalu ja lisääntyvä tiedollinen oppiminen tehokkaimmin juuri sosiaalisissa tilanteissa. Tässä ([N2], 2003, s. 19, 37) samoin kuin tekstissä [P19] (2010, s. 32) pyritään synnyttämään motivaatio vuorovaikutukseen, vaikka AS-ihmiset eivät kaipaisi sitä. Huolimatta siitä, että vuorovaikutusta korostetaan teksteissä, monissa tuodaan esiin myös sen stressaavuus autismikirjon ihmisille ([H55], 2004, s. 14; [K47], 2013c, s. 16; [S36], 2014, s. 23; [V39], 2014, s. 47). Koristehtävien parissa lapsi voi työskennellä ilman vuorovaikutuksen rasitetta ([K104], 1998, s. 40).

Joissakin teksteissä on ajatus akateemisten taitojen liiallisuudesta. Artikkelissa [N22] (2012, s. 43) bangladeshilaiset kuvaavat, että heidän oppimiskulttuurissaan korostetaan liikaa akateemisten oppiaineiden merkitystä. Vaikka kirjoittajan mukaan kuvatus projektin tarkoituksena oli antaa opetushenkilöstölle ja vanhemmille mahdollisuus soveltaa asioita oman kulttuurinsa mukaisesti ([N20], 2011c, s. 40), jo aiemmassa artikkelissa hän liittyy akateemisten taitojen liiallisen korostamisen aasialaiseen opetuskulttuuriin, jossa usein unohdetaan, että lapsi on lapsi. Projektissa mukana olleen puheterapeutin tavoitteena oli rohkaista opettajia leikkimään ja hassuttelemaan oppilaiden kanssa, [N21]ssä (2011d, s. 36) kirjoitetaan. ”Vanhemmille pitäisi avata mitä kuntoutus tarkoittaa. Se ei ole opettamista, vaan lasten ja nuorten mahdollisuuksia osallistua toiminnalliseen tekemiseen”, [N20] (2011c, s. 38) määrittelee. [N8]n (2007) mukaan kouluikäisen oppiminen ei voi eikä saa olla pelkästään oppiaineita vaan erityisesti kommunikaation kehittäminen on edelleen olennaista. ”Autismin kirjon henkilölle opetetaan usein koulussa niin sanottuja akateemisia aineita (äidinkieli, matematiikkaa jne.) - - varsinkin, jos hän on yleisopetuksen koulussa. Tällöin hän saa opetussuunnitelman mukaista opetusta, mutta saako hän opetusta elämän kannalta itselleen tarpeellisimpiin asioihin?” (s. 43) kirjoittaja kysyy. Esimerkkinä elämän kannalta tarpeellisista asioista hän mainitsee mm.

aistiharjoitukset. Hän kertoo kasvattajana ajatelleensa, että yksi asia opetellaan kerrallaan alusta loppuun. ([N8], 2007, s. 43.) [N8] tekee vastakkainasettelun oppiaineiden ja arkielämän välillä, mutta liittää arkeen myös kellon tuntemisen, kalenterin käytön ja aikataulujen lukemisen ja mainitsee, että kouluaineidenkin osaaminen täytyy ehdottomasti arvioida. ([N8], 2007, s. 43.)

Tekstin [K35] (2003a, s. 5) kirjoittaja toteaa, että koulun merkitys nähdään usein yksipuolisesti tiedollisten tavoitteiden kautta, ja [H20]n (1999) mukaan ”Opetuksen suunnittelussa on olennaista, ettei tavoitteita rajata perinteiseen koulukasvatukseen ja oppiainekeskeiseen ajatteluun - -” (s. 9). Autismia käsittelevien tekstien perusteella ei millään tavalla vaikuta siltä, että opetuksen suunnittelussa olisi rajauduttu perinteiseen oppiainekeskeiseen ajatteluun. Tilanne on täysin päinvastainen. ”Jos asennoituksimme niin, että sosiaalisia taitoja tulisi opettaa lapsille samalla tavalla kuin esimerkiksi englantia, matematiikkaa tai maantietoa, lapset tarvitsisivat hyvin yksityiskohtaisen ja monivuotisen opetussuunnitelman - -”, [M32] (2005, s. 31) siteeraa Baileya. Sosiaalisten taitojen oppaita on monenlaisia matkaoppaista käytöskirjoihin, mutta ei yksiselitteistä oppikirjaa tai verkkosivustoa, josta sosiaaliset säännöt voisi tarkistaa, kuten oikeinkirjoitussäännöt tai Euroopan pääkaupungit. Säännöt toki muuttuvat oikeinkirjoituksessakin, samoin pääkaupungit, mutta sosiaalisen vuorovaikutuksen kohdalla säännöt ovat epätäsmällisiä, tulkinnanvaraisia ja vaihtelevat tilanteen mukaan. Sosiaalisia ja elämänhallinnan taitoja on usein hankala opettaa (Maunu, 2018, s. 27). Tekstin [K52] (2009, s. 184) kirjoittajat, joiden mukaan sosiaaliset taidot ovat tärkein oppimistavoite, eivät suosittelekaan materiaaleja.

Kirjoittajat voivat korostaa sosiaalisia taitoja, kommunikaatiota tai vuorovaikutusta ensisjaisina tavoitteina myös mainitsematta ainakaan suoraan tiedollisia taitoja ([A36], 1989, s. 33, liite, s. 2; [E2], 2005, s. 28; [T30], 2009, s. 386). Artikkelissa [E2] asia on itsestäänselvyys, sitä ei perustella. Autististen ihmisten akateemisten taitojen oppimisvaikeuksia ei teoksessa [N13] (2009) *Lapsellani on oppimisvaikeuksia* käsitellä, sillä jo sisällysluettelossa kirja jäsentyy yksinkertaistavaan jaotteluun, jossa autismiin liittyvät vaikeudet ovat sosiaalisia. Tavoite kosketusviestejä käsittelevässä *Autismi*-lehden artikkelissakin on vuorovaikutus ([J16], 2016, s. 17). Kosketusviestejä on kuitenkin käytetty akateemisten taitojen opetuksessa, kuten *NMI-Bulletinissa* ilmestyneestä artikkelista tulee ilmi (Lahtinen et al., 2018), sen sijaan *Autismi*-lehdessä tämä alue on jätetty syrjään. Artikkelissa [J16] (2016, s. 17) mainitaan vain muotojen hahmottaminen ja suuntien kertominen. Tärkeintä on vuorovaikutus itsessään, [M12] (2015, s. 32) kuvaa tavoitetta. Koska tavoitteena on sosiaalisten taitojen paraneminen, akateemisten taitojen sankaritarina voisi näissä teksteissä liittyä vain yksilön omaehtoiisiin saavutuksiin eikä opetukseen ja harjoitteluun.

[K34]n (2001, s. 69) mukaan on hyvä ottaa oppimisen tavoitteita lapsen kehityksen eri osa-alueilta, esimerkiksi sosiaalisia, kielellisiä, omatoimisuutta edistäviä, kognitiivisia ja motorisia taitoja. Taidot esitetään tässä erillisinä. Toisessa tekstissä [K35] (2003a, s. 5) sama kirjoittaja toteaa, että koulu on erinomainen ympäristö kahden tärkeän oppimisen, sosiaalisen ja kognitiivisen, yhdistämiseen. Hän ei kerro, miten yhdistäminen käytännössä tapahtuu. Vuonna 1997 ilmestyneessä kirjassa [D2] *Käpylän malli: aikuisten autistien kuntouttaminen* esitellyn projektin tavoitteena oli luoda malli autistien peruskoulun jälkeiselle koulutukselle ([A37], 1993, s. 26–27). Mukana projektissa oli aluksi viisi vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisiksi luokiteltua autistinuorta ([K56], 1999, s. 274), myöhemmin kolme lisää ([D2], 1997, s. 1). Käpylän mallin teoreettisena viitekehystenä toimivan TEACCH-ohjelman pääperiaatteiksi määritellään yhteiskuntaan sopeutumisen parantaminen, kommunikaatio ja sosiaalinen vuorovaikutus ([D2], 1997, s. 7), ja itse teoksessa akateemiset taidot ovat olennainen osa tätä kuntoutusta (s. 1, 36, 37–39, 120, 150). Muualla projektia käsittelevät kirjoitukset eivät kuitenkaan mainitse akateemisia taitoja tavoitteiden joukossa ([H21], 2000; [K56], 1999, s. 274). "Projektiin osallistuneita autistisia [*sic*] nuoria kutsuttiin autistiopiskelijoiksi, koska he todella olivat opiskelijoita", [H21] (2000, s. 7) silti kuvaa. Opiskelu ei kuitenkaan sisältänyt tutkinnon suorittamista.

Teoksen [K34] *Struktuuria opetukseen* mukaan esimerkkioppilas Auvon ”tavoitteissa korostuivat alusta alkaen vuorovaikutus ja kommunikaatio. Päivän kaikkia pukemis-, ruokailu- ja leikkitilanteita arvioitiin vuorovaikutuksen näkökulmasta”. ([K34], 2001, s. 69.) Näitä tilanteita voisi tietenkin arvioida yhtä hyvin esimerkiksi siitä näkökulmasta, mitä akateemisia taitoja, kuten lukemista, matematiikkaa, vieraita kieliä ja yleissivistäviä sisältöjä voitaisiin liittää mukaan, sillä vuorovaikutus – jos se käsitetään kasvokkaiseksi kanssakäymiseksi kahden tai useamman ihmisen välillä – ei ole akateemisia taitoja välttämättömämpää sen paremmin puettaessa, ruokaillessa kuin leikkiessäkään. Toisessa saman kirjoittajan teoksessa ”jokaisen oppilaan keskeiseksi opetustavoitteeksi nousi kommunikaatio” ([K28], 1994, s. 56). Tehtävän antaja ja subjekti häviävät tekstistä, kun opetustavoitteet nousevat jostakin sen sijaan että joku valitsisi ne.

Kirjojen lukeminen, dokumenttien katseleminen ja tietokonetyöskentely ovat laajasti määriteltynä sosiaalista vuorovaikutusta, sillä niin kirjat, dokumentit kuin tekniset järjestelmätkin ovat osa yhteiskuntaa. Vuorovaikutus määritellään harvoin aineistoni teksteissä, mutta yleensä se viitanee kasvokkaiseen kanssakäymiseen. [S47]ssä (2001, s. 51) kommunikaatio on viestien välittämistä ja *Autismi teoriasta käytäntöön* -teoksessa ([I2], 1999, s. 331) viestintää, tiedon lähettämistä ja vastaanottamista. Näihin määritelmiin kuuluisi myös kirjojen itsenäinen lukeminen, mutta lukija ei välttämättä kiinnitä siihen huomiota. Jos vuorovaikutusta ei määritellä mutta sitä korostetaan, lukemisen kaltaiset oppimistavat siirtyvät helposti toisarvoisiksi. Vuorovaikutus kuten myöhemmin

mainittu arkikin, toistuu teksteissä niin usein, että se tuntuu käytännössä fraasiutuneen. Kolmatta kestopäätöstä, kommunikaatiota, korostetaan autismin kohdalla niin paljon, että se syrjäyttää muut kielelliset tavoitteet, kuten yksin tapahtuvan opiskelun. Ymmärrettävä kommunikaation ja vuorovaikutuksen asema teksteissä on siinä mielessä, että niiden puutteita pidetään autismiin kuuluvina keskeisimpinä ongelmina. [T30]n (2009, s. 386) mukaan niihin tulisikin siksi keskittyä. Autismiin kuuluu vaikeuksia käyttää kielellisiä taitoja kommunikatiivisesti ([K34], 2001, s. 20). Waltzin, (2008, s. 15) mukaan autismi haastaa häiritsevällä tavalla oletuksen sosiaalisuudesta normaaliin ihmisyyteen kuuluvana asiana. Toisaalta [T28] (1998, s. 6) toteaa, että taitopuutteet tulevat näkymään läpi elämän varsin samankaltaisina sosiaalisuuden, kommunikaation ja mielenkiinnonkohteiden alueella. Niitä ei siis voi poistaa kokonaan harjoittelulla. Kilpeläisen (1980, s. 59) varhaisessa tutkimuksessa oppimisterapialla ei ollut vaikutusta yleiseen autismiin, vaikka asiaan saattoivat kirjoittajan mukaan vaikuttaa niin arviointiväline kuin arvioitsijatkin. Jos autismia pidetään ”parantumattomana”, mutta lähtökohta autismitutkimuksessa on autismista pois kuntouttaminen, jossa keskitytään sosiaalisiin taitoihin ja akateemiset taidot irrotetaan niistä, akateemiset taidot eivät pääse opetusohjelmaan koskaan.

Teknologiset apuvälineet voivat helpottaa akateemisten taitojen oppimista [C8a], 2001a; [C8b], 2001b; [C8c], 2001c; [I8], 2003a; [I9], 2003b) ja korvaavia kommunikointikeinoja voidaan käyttää esimerkiksi runojen kirjoittamiseen ([B4], 2007, s. 69). Akateemisten taitojen oppimiseen soveltuvat menetelmät ja teknologiset apuvälineet esitellään kuitenkin usein kommunikointia eikä akateemisten taitojen oppimista helpottavina. Korvaaviin kommunikointikeinoihin ja usein jo selkokieleen siirryttäessä tavoitteena esitetään tyypillisesti pelkistään kommunikointi. Useimmiten korvaava kommunikointikeino ([H63], 2005; [L27], 2014, s. 24) tai kirjoitus(laite) ([C4], 1993, s. 51; [C10a], 2003a; [C10b], 2003b; [H18], 1993, s. 66; [K52], 2009, s. 74; [K57], 2004, s. 35; [L26], 2001c, s. 51; [R1], 1993, s. 13); [S31], 2001b, s. 5–7) on apuri vain kommunikaation mahdollistamisessa, ei tiedon hankinnassa tai sen osoittamisessa. Se, että menetelmät lisäksi kuvataan nimenomaan puhetta korvaavina, vähentää tiedollisen oppimisen ja akateemisten taitojen merkitystä teksteissä entisestään. [K52]n (2009, s. 52) mukaan tietokoneella yhdessä pelaaminen on arvokasta sosiaalisten taitojen harjoittelua, mutta tietokoneen avulla yhdessä toimien olisi mahdollista kehittää samanaikaisesti sekä tiedollisia että vuorovaikutustaitoja ja oppia esimerkiksi laskemista tai lukemista (Mäki, 2022, s. 163–164), joista voi olla apua muissa sosiaalisissa tilanteissa.

Osallisuus yhteiskunnassa mainitaan monissa artikkeleissa, mutta harvoin käsitellään sitä, mitä osallisuuteen kuuluu, kuvataan tarkemmin osallisuuden takaavat keinot tai otetaan kantaa siihen, mikä on akateemisten taitojen osuus siinä. Yhteiskunnallinen osallistuminen, osallisuus ja integraatio liitetään hyvin

harvoin akateemisiin taitoihin autismia käsittelevissä teksteissä, vaikka osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan voi niissä tapahtua jopa virtuaalimaailmassa ([T37], 2011, s. 60) ja integroituminen osaksi yhteiskuntaa painevaatteiden ansiosta ([L34], 2011, s. 52).

Toiseen ryhmään kuuluvat tavoitteet, kuten hyvä elämä ja melko samaa merkitsevä elämänlaatu (LIITE 4), ovat epämääräisiä ja arvosidonnaisia. [B1] (2013) ilmaisee tiivistettynä näihin tavoitteisiin usein liittyvän ajatusmaailman: ”Taitotason kartuttamisen sijaan toiminnassa on panostettu enemmän psyykkisen hyvinvoinnin vaalimiseen” (s. 33). Tekstissä [I14] (1999, s. 140) elämänlaadun ja yhteiskunnallisen osallisuuden tarkempi kuvaus liittyy ei-akateemisiin harrastuksiin, arkielämään ja työhön. [M30]ssä (2002, s. 18) tavoitteiden asettelu tulee eksplisiittisesti esiin, kun siinä todetaan, että varhaiskuntoutus on parantanut monen autistisen ihmisen elämänlaatua ja käyttäytymistä. Kuten sankaritarinassa, varhaiskuntoutus takaa onnellisen lopun yksilölle ja yhteiskunnalle, mutta esimerkit opeteltavista asioista eivät sisällä akateemisia taitoja. Kaikkien oikeus arvokkaaseen elämään ei tekstin [V43] (2002) perusteella merkitse lainsäädännöllä taattavia koulutuksellisia oikeuksia, kuten kaikkien opiskelumahdollisuutta perusopetuksen jälkeen, eivätkä akateemiset taidot tai yleissivistävät harrastukset kuulu kuvatus palvelukodin autismiprojektin kirjattuihin tavoitteisiin, olkoonkin, että yhtenä kommunikointikeinona mainitaan kirjoitettu teksti (s. 40).

Itsenäisyys on teksteissä luultavasti useimmin toistuva tavoite (LIITE 4). Autistisen ihmisen omatoimisuustaidot toki helpottavat vanhempien elämää ja asumisyksiköiden henkilökunnan työtä, mutta kuten Goodley (2014, s. 21, 23; 2018, s. 6) tuo esiin, tavoite on osa ableistista ihmishannetta, jota ei aineistossani kyseenalaisteta. Itsenäisyys, arki, työtoiminta ja vapaa-aika tai useampi niistä mainitaan usein jollain tavoin yhdessä. Työtoiminta, arki ja vapaa-aika määrittävät, millaiseksi kirjoittajat ymmärtävät itsenäisyyden autismikirjossa ja itsenäisyyden yhteyteen usein liitetty aikuiselämä ajankohdan. Osassa tekstejä itsenäisyydestä kirjoitetaan varauksin käyttämällä ilmausta ”mahdollisimman itsenäinen” (LIITE 2). [K113]ssa (1993) itsenäinen selviytyminen liittyy arkipäivän tilanteisiin (s. 57) ja osittain itsenäinen selviytyminen kotona ja yhteiskunnassa suojatyöhön ja tuettuun asumiseen (s. 52). [D1]ssä (1993, s. 21–22) itsenäinen elämä kattaa työtoiminnan, vapaa-ajan ja asumisen. Itsenäisyys voi kuitenkin olla myös itsenäistä opiskelua ([H55], 2004, s. 17, 19; [K34], 2001, s. 131; [K105], 2005, s. 45).

Opiskelun ja palkkatyön sijaan tavoitteena on tyypillisesti suorittavan työnteon harjoittelu työtoimintaa varten. Silloinkin, kun teksteissä mainitaan työ eikä työtoiminta ([A36], 1989, s. 19; [K97], 2005, s. 25) sana tarkoittaa tosiasiaassa työtoimintaa eikä palkkatyötä tai se vaikuttaa muun tekstin perusteella ilmeiseltä. [M63] (1992) toteaa, että parhaassa tapauksessa aikuistuneet autistit voidaan kuntouttaa ”jopa osallistumaan tuottavaan

työtoimintaan” (s. 12). Tekstissä [K52] (2009, s. 201) mainitaan, ettei tule pyrkiä *vain* [kursivointi lisätty] työkeskuksiin. Toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jää paljon autistisia nuoria ([M39], 2008, s. 44–45; [M45], 2012a, s. 56), heidän koulutusmahdollisuutensa ovat heikkoja ([M52], 2013a, s. 40) ja työ- ja päivätoiminta syrjäyttää heitä ([M49], 2012e). Haastateltava kuitenkin toteaa, että suurin osa kehitysvammaisista käy ammatillisen koulun, mutta koulutus menee hukkaan, koska valmistumisen jälkeen ei ole tarjolla kunnollista *työtoimintaa* [kursivointi lisätty] tai oikeaa palkkatyötä ([M49], 2012e, s. 40). Työtoimintaan kohdistuvaa kritiikkiä on esittänyt Paanetoja (2013), jonka väitöskirja esitellään artikkelissa [V21] (2013, s. 15).

Vaikka *Autismi*-lehdessä on muunkinlaisia ilmoituksia toisen asteen koulutuksesta, ammattilaisille suunnatuissa koulutuskalentereissa ([K87], 2002a, s. 21; [K88], 2002b, s. 25; [K89], 2002c, s. 22; [K90], 2002d, s. 29) vaihtoehtona peruskoulun jälkeiselle koulutukselle mainitaan päivätoiminta. [K97]n (2005, s. 26) esittelemän Kauvas Kantone -projektin tavoitteena on etsiä mallia autismiluokista työ- ja päivätoimintaan siirtymiseksi. Kirja-arvostelussa [K96] (2000) teoksesta *Jukka ja Lauri – suljetun maailman pojat* (2000) todetaan, että Jukan tarina ”antaa toiveita onnistuneisiin ratkaisuihin muillekin” (s. 14). Tulkinta onnellisesta loppuratkaisusta menee niin pitkälle, että sitä voisi perustellusti nimittää väärintulkinnaksi. Unelma-ammatti sähköinsinöörinä on unohtettava ja Jukan aika kuluu asumisyksikössä. [P19] (2010) kuvaa päivätoimintaa jopa joidenkin elämänurana: ”Aikuisuuteen kuuluvat itsenäinen asuminen ja oman elämänuran muodostuminen. Se voi olla opiskelemista, työn tekemistä tai muuta elämän sisältöä, kuten päivä- tai työtoimintaa.” (s. 52.)

Tekstissä [K52] (2009, s. 194) autismiin usein liitetyt pikkutarkka huolellisuus, järjestelmällisyys ja sinnikkyys suorittaa tehtävä loppuun mainitaan työnteon, ei opiskelun yhteydessä. Opiskelussakin tavoittelun kohde ja keinot sen saavuttamiseksi ovat yhteydessä loppuratkaisuun. [K101] (1999, s. 104) toteaa, että ryhmittely-, lajittelu- ja luokittelutaidot ovat työtoimintojen kannalta tärkeitä kognitiivisia taitoja. [F2]n (2008, s. 36) otsikossa ”Kuntoutus ja koulutus – tie itsenäiseen elämään” itsenäisyyteen liitetään koulutus, mutta kuten tekstistä myöhemmin selviää, akateemiset taidot eivät ole koulutuksen olennainen osa. Artikkelissa kuvattava autistinen opiskelija on ”jonkin verran opiskellut myös niin sanottuja akateemisia taitoja eli äidinkieltä ja matematiikkaa” mutta ”suurin muutos peruskouluun nähden on akateemisten taitojen opetuksen vähäisyys, joka ensin vähän oudoksutti vanhempia” (s. 38). Väliotsikko on ”Eritysammattikoulussa oppii kädentaitoja” ([F2], 2008, s. 38). [M33] (2006, s. 16) toteaa, ettei erityisopetusta saanut oppilas välttämättä tarvitse tukea kädentaitoihin perustuvassa oppimisympäristössä. Jo jälkimmäinen *Autismityöryhmän muistio* ([A37], 1993, s. 27), [M68] (1997, s. 3) ja [K52] (2009, s. 246–247) mainitsevat toisen asteen (keskiasteen) koulutuksen, jonka tavoitteena ei ole palkkatyö tai opiskelu vaan arkielämä ja jälkimmäisissä myös

työtoiminta. Koska TELMA-koulutuksen valmennus työtoimintaan ja laitospalveluun asumispalveluissa on pedagogisoitu, sen nähdään johtuvan yksilöllisistä tarpeista eikä yhteiskunnallisista valtarakenteista (Kauppila, 2022, s. 99).

Teoksessa *Autistin elämänpolku vanhempien kokemana* kuvatuista yksi lajittelee ja ompelee päivähuoltolassa ([K23], 1991, s. 72), toisella on Ristola-yhteisössä työopetusta eli kutomista, savitöitä, metallipakotusta, puutöitä ja käytännön kotitaloustaitoja (s. 48) ja kolmannella Honkalammella jatkokurssilla kutomista, kotitaloutta ”ja sen semmoista” (s. 73). Viimeksi mainittu ei osaa lukea ([K22], 1987, s.76) kahden muun kohdalla asiasta ei ole mainintaa. Tavoitteena on mahdollisimman itsenäisesti toimiminen myöhemmin elämässä ja siksi opetettavat asiat valittiin käytännön tarpeiden perusteella, [K28]n kirjoittaja kuvaa toimintatutkimustaan mutta ei perustele, miten hänen mainitsemansa musiikki, taputusleikit ja sensorisen integraation kehonhahmotusharjoitukset liittyvät käytännön tarpeisiin. Mukana on vain alkeellisia tiedollisia taitoja: oikean ja vasemman, nimien ja kysymisen opettelua sekä ruumiinosien nimeämistä. ([K28], 1994, s. 60–61.) Myös [N24] (2013b, s. 30), kuvaus Intiasta, korostaa funktionaalisia taitoja opetuksessa. ”Akateemisia oppiaineita” ei opeteta.

Jauhiaisen (2002, s. 233) selostama historiallinen käsitys rahvaaseen kuuluvasta homo faberina, jonka osaaminen on käytännöllistä eikä teoreettista toisin kuin homo sapiensin, sopisi yhtä hyvin kuvaamaan tapaa, jolla aineistoni kehitysvammaiset autismikirjoon kuuluvat esitetään. Kehitysvammaisten kohdalla vähäistä akateemisten taitojen opetusta pidetään usein luonnollisena ja väistämättömänä. Ruumiillista työtä painotettiin jo 1800-luvun Perttulan tylysamielislaitoksissa (Nygård, 2001, s. 188, 191).

Teksteissä toistuva opetuksen ja kuntoutuksen tavoite ja elämän sisältö itsenäisyyden ja työ- tai päivätoiminnan lisäksi on arki, usein muodossa arkielämä tai arkipäivä, tai niihin liittyvät tarkemmin määrittelemättömät päivittäistaidot ja -toimet (LIITE 4), jotka mainitaan myös Asperger-diagnosoitujen kohdalla opeteltavina asioina. Arki on toki muuallakin hyvin tavallinen ilmaus ja toistuu esimerkiksi mainoksissa. Aineistossani arjessa selviämällä tarkoitetaan mitä ilmeisimmin myös esimerkiksi juhlassa selviämiseen ja arki tavoitteena voi merkitä juuri sitä, että kuntoutus ja opetus kuuluvat kaikkiin tilanteisiin, kuten [K50]ssä (1999, s. 247) arki määritelläänkin. Koska akateemiset taidot usein puuttuvat teksteistä, toiseksi arki vaikuttaa viittaavan nimenomaan käytännön taitoihin teoreettisten tietojen vastakohtana, ja [H59] (1993, s. 27) ilmaiseekin asian niin mainitsemalla, että koulussa opetellaan käytännön elämisen taitoja, kuten ulkovaatteiden pukemista. Pääkirjoituksessa [H10] (2011, s. 4) ”Arki autismin kirjolla” opiskelua tai akateemisia harrastuksia ei mainita. [U4]n (1997, s. 6, 8, 9) luokkatilan kuvissa

tai opetusta kuvaavassa tekstissä ei ole mitään akateemisiin taitoihin liittyvää, ellei sellaiseksi lasketa päiväjärjestyksen kuvien mukana olevaa tekstiä.

Edes sanat opetus ja opiskelu eivät autismikirjoa käsittelevissä teksteissä usein viittaa perinteiseen kouluopetukseen oppiaineineen ([I14], 1999, s. 140; [K25], 1992b, s. 32; [K52], 2009, s. 198). Opetusta kuvaavassa artikkelissa [K26] (1992c, s. 17) niitä ei mainita. Vuorovaikutus, kommunikaatio ja sosiaaliset taidot sekä elämänlaatu, itsenäisyys ja arkielämä eivät ole vain tavoitteita, vaan ne saatetaan tarkentaa juuri kasvatuksen, opetuksen ja opiskelun ([I6], 1999c, s. 326; [K95], 1996b, s. 41; [M76], 2016, s. 34) ja kuntoutuksen ([K95], 1996b, s. 41; [K114], 1997, s. 223; [O1], 2001a, s. 73; [S60], 2001, s. 60) tavoitteiksi tai lähtökohdiksi. Näiden kuvausten perusteella opetus ei vain sisällä arkielämää, vaan se on muuttunut arkielämäksi ilman tiedollisia tavoitteita. Kun tekstissä [V43] (2002, s. 40) kirjoitetaan koulutuksesta tavoitteena, kyseessä onkin ammattilaisten, ei autististen ihmisten koulutus. Omia erikoistaitoja ja mielenkiinnonkohteita saa kehittää opetustyössä, [T40] (2000, s. 12) kuvaa. Hyvin selvästi tavoitteiden laatu tulee ilmi ilmauksissa ”asiakkaan koko vuorokausi, eli asuminen, vapaa-aika ja työ” ([K97], 2005, s. 25) ja autistisen aikuisen ”koko elämä (työ/asuminen/vapaa-aika)” ([A36], 1989, s. 19). Edellisen sivun perusteella työ on työtoimintaa. Myös teksteissä [K52] (2009, s. 247), [M68] (1997, s. 3) ja [H6] (2011a, s. 4) aikuisiän elämä sisältää asumisen, työtoiminnan ja vapaa-ajan. Toisen asteen koulutusta käsittelevässä artikkelissa [T40] (2000, s. 12) mainitaan ruuanlaitto, siivous, pyykinpesu, ulkoilu, ulkotyöt ja asiointi, [H56]ssa (2000a, s. 29) Asperger-henkilöiden aikuiselämän osa-alueina koti, työ ja vapaa-aika mutta ei opiskelua. Esimerkkiluettelon on vahvuuksien kohdalle kyllä merkitty esimerkiksi ”erittäin hyvä matematiikassa” ja ”olen kiinnostunut kreikan [*sic*] mytologiasta” ([H56], 2000, s. 29). Näitä akateemisia vahvuuksia ei liitetä tekstissä tavoitteisiin. Sopeutumisvalmennuskurssilla autistiset kehitysvammaiset lapset askartelevat, musisoivat, värittelevät sormiväreillä ja opettelevat ryhmässä vuorovaikutusta ([M35], 2016, s. 91). Tässä elämäkerrassa todetaan koulunkäynnin olevan suuri rikkaus Markuksen elämässä. Koulussa ulkoillaan, tehdään koritehtäviä, käydään kaupassa ja leivotaan. ([M35], 2016, s. 109.) Myöhemmin [M35]ssä (2016, s. 121) kuvataan kotitaloustunteja, mainitaan Peukaloliisa-nukketeatteriesitys, ruoka ja askartelu. Peukaloliisa on lastenkirjallisuuden klassikko ja koritehtävissä voi toki olla akateemisia taitoja mutta yhtä hyvin laululeikkejä ilman niitä. Otsikon ”Markus oppii uusia asioita” alla kuvataan vain parturissa käynnin ja muusinkin kuuntelun sietämistä sekä pukemista ([M35], 2016, s. 87–88).

Lastentarha-lehdessä haastatellun neuropsykologin mukaan autisti voi oppia helposti tunnistamaan kirjaimet ja lukemaan, mutta arkipäivän puuhien oppiminen voi olla todella työlästä ([O9], 1993, s. 31). Kärjistetty kuvaus siitä, miten ”30-vuotias autisti muistaa ulkoa Amerikan historian, mutta ei osaa toimia

vessassa” (s. 31), asettaa teoreettiset ja käytännölliset taidot vastakkain. Selvästi todennäköisempää lienee, että samanikäinen autistinen ihminen hallitsi tällöin wc:ssä toimimisen mutta ei ollut saanut lainkaan opetusta Amerikan historiasta. On toki täysin mahdollista, että toiminnan vaatimat akateemiset taidot osataan mutta niiden käytännön hyödyntämiseen ei ole taitoa. Tekstissä [N6] (2001, s. 11) kuvataan lapsi, joka osasi kirjoittaa paperin täyteen sanoja "auta" tai "vessa" mutta ei hakea aikuista.

Teoksen *Koritehtävät 3: akateemiset taidot* akateemisten taitojen tavoitteesta huolimatta myös siinä esiintyy vastakkainasettelu akateemisten ja muiden taitojen välillä. Kirjoittajien mukaan jonkun oppilaan kohdalla jotakin akateemista taitoa tärkeämpää voi olla oppia tekemään lämpimiä voileipiä tai lämmittämään puuro mikrossa ([H55], 2004, s. 9). Vastaavaa varausta ei esitetä koskaan arkielämän taitojen kohdalla akateemisten taitojen tärkeyden puolustamiseksi. Liedessä ja mikroaaltouunissa olevien numeroiden tunnistaminen ja käyttöohjeiden ja reseptien lukeminen on sitä paitsi hyödyllistä ruuanlaitossa. Vaikka tekstin tavoitteet liittyisivät arkielämään, siinä mainitut haasteet puolestaan voivatkin liittyä abstraktiin oppimiseen. Käytössä olevat materiaalit voivat olla liian symbolisia ([M17], 1999, s. 313). Valmentava II-koulutuksessa opiskelevat luettelevat opiskelussaan tärkeinä tavoitteina vapaa-ajan vieton, ruuanlaiton ja siivoamisen. Mukana on myös toive oppia kirjoittamaan kynällä, ja muualla tekstissä mainitaan kaksi kertaa kirjasto, myös unelmatyöpaikkana. Vaikeaa opiskelussa on matematiikka. ([M73], 2012, s. 26.)

Melko usein mainittu tavoite on vapaa-aika (LIITE 4), joka arkeakin selkeämmin alleviivaa koulutustavoitteiden puuttumista teksteistä. [T30]n (2009, s. 336–337) esittelemässä tutkimuksessa siirtyminen normaaliin kouluohjelmaan katsottiin mahdolliseksi, kun oli riittävästi valmiuksia kielen, sosiaalisten taitojen, omatoimisuuden ja vapaa-ajan vietossa sekä ongelmakäyttäytymisen hallitsemisessa. Välttämättömiksi katsottuihin valmiuksiin kouluyhteisössä kuului siis myös vapaa-aika. Vaikka pyöräily ([K23], 1991, 38; [K43], 2012c, s. 10; [M35], 2016, s. 48, 119; [P78], 1992, s. 57; [T3], 2001, s. 18), uiminen ([K23], 1991, s. 38, 66, 76, 86; [K34], 2001, s. 151; [K43], 2012c, s. 10; [K97], 2005, s. 26; [M2], 2001, s. 19; [P17], 2011, s. 36; [P78], 1992, s. 27, 31; [S31], 2001b, s. 5; [T3], 2001, s. 18, 19), ratsastus ([D2], 1997, s. 58; [K34], 2001, s. 151; [K97], 2005, s. 26; [S31], 2001b, s. 5; [T3], 2001, s. 18; [T14], 2012a, s. 19), luistelu ([D2], 1997, s. 58; [M35], 2016, s. 46, 71, 97, 115) ja perisuomalainen hiihto ([K43], 2012c, s. 10; [M35], 2016, s. 27, 46, 71; [P78], 1992, s. 31, 57; [S31], 2001b, s. 5; [T3], 2001, s. 18) ovat haastavia opittavia, ne ovat keskeisiä kuvattavien vapaa-ajan toimintoja ja tavoitteita niissäkin teksteissä, joissa akateemiset taidot eivät tavoitteisiin kuulu.

[P78]n (1992) lasten päivätoimintasuunnitelmissa (s. 26–32) ei ole akateemisiin taitoihin liittyvää tai niiden valmiuksia kehittävää toimintaa lukuun ottamatta yhdistämistä ja luokittelua (s. 28, 31), jotka kirjoittajien mukaan ovat

käsitteiden muodostamisen perusta (s. 54). Mukana suunnitelmissa ovat kuitenkin jopa ”talvileikkitaidot” ([P78], 1992, s. 31). Myös saman teoksen sivulla 46, [T30]ssa (2009, s. 288), [S46]ssa (1996, s. 40), [S47]ssä, (2001, s. 55), [N21]ssä (2011d, s. 36), [H12]ssa (2001, s. 103), [U9]ssä (2001, s. 10) ja [M35]ssä (2016, s. 19 yksi mainituista tavoitteista on leikki. [K95]n (1996b, s. 42), [K34]n (2001, s. 45) ja [P78]n (1992, s. 13) mukaan kuntoutuksessa tähdätään aikuisuuteen ja [T22]n (1986, s. 33) mukaan tulevaisuuteen. Aikuiselämässä epäilemättä käydään wc:ssä ja ruokaillaan, ehkä jopa hiihdetään mutta myös leikitään? Ei kuitenkaan lueta tai lasketa? [K52]sta (2009, s. 49) leikin voisi ottaa mukaan koulun opetussuunnitelmaan autististen lasten kohdalla. [N2]n (2003) mukaan arkirutiinien harjoittelun pitäisi olla oma oppiaineensa (s. 18), vaikka kirjoittajat myöntävätkin, että Luokkatoveriohjelman ansiosta lukujärjestystä täytyi karsia (s. 40). Akateemisten taitojen oppiminen saattoi siis vähentyä. Ehdotukset opetussuunnitelman muuttamisesta herättävät kysymyksen, mitä opetuksesta jätettäisiin silloin pois vai yhdistettäisiinkö leikkiin ja arkirutiineihin tiedollisia tavoitteita.

Useammassa artikkelissa autistilapsille tai -aikuisille suunniteltua toimintaa nimitetään monipuoliseksi ([K61], 2001, s. 24; [S33], 2002b, s. 29; [T3], 2001, s. 19), mutta tiedolliset taidot eivät silti kuulu opeteltaviin asioihin. Päivätoimintapaikka Rastissa toiminta sisältää monipuolisia käsitöitä ([S33], 2002b, s. 28) ja päivittäistoimintoja (s. 29, 30). [K61]n (2001, s. 24–25) kuvaamassa kerhossa on toimintaa kynttilöiden valmistamisesta pulkkamäkeen ja [T3]n (2001, s. 18, 19) leiriohjelmassa monipuolisesti liikuntaa, leikkiä ja muuta ei-tiedollista ajanvietettä, joskin tietokonetyöskentelykin mainitaan. Muihin kuin akateemisiin taitoihin rajoittuvat tavoitteet eivät koske vain kehitysvammaisia vaan sama ilmiö on havaittavissa myös AS-ihmisiä käsiteltäessä (ks. esim. [H27], 2002). Liikuntaharrastustoiminta on tavallista kaikilla lapsilla, nuorilla ja aikuisilla, eikä ohjelmiin tyypillisesti kuulu akateemisia taitoja. Näin ollen ei ole sinänsä yllättävää, että harrastus- ja leiritoiminta keskittyy vain liikuntaan ja virkistykseen, ei oppimiseen. Erityisesti kehitysvammaisten autismikirjoon kuuluvien kohdalla akateemiset taidot osana vapaa-aikaa tarjoaisivat kuitenkin mahdollisuuden oppia taitoja, joiden puuttuminen hankaloittaa arkielämää enemmän kuin kompetenssin puute kynttilöiden valmistuksessa.

Vapaa-aikaa käsittelevästä *Autismi*-lehden numerosta 2012/3 musiikin, liikunnan ja taiteen tekemisen harrastamismahdollisuudet eivät puutu, mutta akateemisista taidoista ei harrastustarjontaa ole. Sama koskee muita tekstejä. Esimerkiksi [B7]n (1992, s. 26) esittelemien taiteellisten sen paremmin kuin muidenkaan harjoitusten kohdalla nimetyistä asioista yksikään ei liity akateemisiin taitoihin. Elämän kattavaan palveluun ja normaaliin ([K63], 2005, s. 8) tai rikkaaseen elämään ryhmäkodissa kuuluu monipuolinen taide- ja kulttuuritoiminta (s. 9) mutta ei opiskelua. Selkoryhmässä luetaan

kaunokirjallisuutta ja lehtiartikkeleja, mutta ohjeiden mukaan koulumaisuutta tulee välttää ([K11], 2009, s. 127). Useassa artikkelissa kerrotaan autistisille ihmisille järjestetystä ammattilaisten ohjaamasta taidetoiminnasta ja -koulutuksesta ([F5], 2012, s. 46; [H43], 2012, s. 23; [J2], 2012, s. 30; [K15], 2011, s. 44–46; [K43], 2012c, s. 10; [M48], 2012d, s. 31; [M57], 2013f, s. 38). Kehitysvammaisten kulttuuripäivistä ([K16a], 2012a, s. 35; [K16b], 2012b, s. 28) on mainoksia *Autismi*-lehdessä. Monissa teksteissä autististen kehitysvammaisten osallisuus ja mahdollisuus saada ammattitaitoista opetusta ulottuu taiteen tekemiseen ja oikeus saada sivistystä kulttuuritoimintaan, ei kuitenkaan tiedolliseen oppimiseen. Joissakin teksteissä on dikotomia luovuuden ja sivistyksen välillä mutta toisissa tavoitteena on sekä luovuus että tieto. [K19]n (1997, s. 48) kuvauksessa päiväkodin 3-vuotiaiden autistilasten toiminnasta mukana ovat sekä musiikki ja kuvataide että sanakortit ja lukuleikit. Lisäksi kirjoittajat, jotka käsittelevät muita runsaammin akateemisia taitoja, eivät välttämättä kaihda muitakaan aiheita.

Ehdollinen integraatio sopivissa tilanteissa

Kategorian elämä päivittäistaitoina integraatioideologia on ehdollinen integraatio. Kun sankaritarinassa älykkyys pääsylippuna älykäs oppilas soveltui akateemisten taitojen vaatimustasoon yleisopetuksessa, komediassa elämä päivittäistaitoina autististen kehitysvammaisten integrointi toteutuu vain sopiviksi katsotuissa tilanteissa ja oppiaineissa, sillä näiden oppilaiden ei katsota tarvitsevan tai kykenevän vastaanottamaan samansisältöistä akateemisten taitojen opetusta kuin yleisopetuksen oppilaat. Kokon ja kollegoiden toteuttaman kyselyn tulosten mukaan vaativan erityisen tuen oppilaat olivat yhdessä yleisopetuksen oppilaiden kanssa useimmin yhteisissä tapahtumissa ja oppiaineista tiettyjen taito- ja taideaineiden tunneilla, mutta vastaajista vain runsas neljäsosa mainitsi muut oppiaineet. Muihin oppiaineisiin kuuluivat kaikki lukuaineet mutta myös joitakin taito- ja taideaineita. (Kokko et al., 2013, s. 28.) Kyselyn raportoinnin perusteella ei saa tarkkaa kuvaa siitä, kuinka usein lukuaineiden tunneille integroitiin erityisen tuen oppilaita, vain sen, ettei sitä suosita.

[H54]n (1998, s. 9) kuvauksen mukaan Niittykummun koulussa integrointia ei ole perinteisten akateemisten oppiaineiden tunneilla. Integrointiin kuuluvat yhteiset tilaisuudet ja musiikkiryhmä, liikuntatunnit montessoriluokan ja oppimateriaalin valmistus yleisopetuksen oppilaiden kanssa ([H53], 1997, s. 44). Päiväkodissa ”yhteiset ulkoilut ja tapahtumat tarjoavat luontevan integraatiomahdollisuuden” ([H54], 1998, s. 9). Kilonpuiston koulussa autismiopetuksen oppilaat osallistuvat koulun yhteiseen toimintaan, niin välitunteihin, ruokailuun kuin myös koulun yhteisiin tapahtumapäiviin ja juhliin. Osalla oppilaista integraatiotunteina mainitaan englanninkielisen luokan satutunti ja matematiikka. ([M37], 2004b, s. 20.) Joillakin oppilailla on siis

tietoaineita mukana, mutta teksteissä integraatio ei koske kaikkia oppilaita eikä kaikkia tilanteita. ”Heikkouksia ei ole, jos toteutus tehdään hyvin. Toteutuksessa ei saa laittaa - - hitaammin oppivaa lasta yleisopetuksen ryhmään ja vaatia samaa vauhtia kuin muilta. Integraatio toisaalta mahdollistaa lapsen oppimisen omassa tahdissa. Kun asioita lähestytään oppimisen eikä opettamisen kautta, tämä on toteutettavissa.” ([H57], 2004a, s. 18.) Tekstin voi nähdä lähestyvän asiaa nimenomaan opettamisen eikä oppimisen kautta tai se vähintäänkin esittää oppimisen olevan yksilön ominaisuus, jolla on tietty nopeus. Vuorovaikutuksesta kirjoitetaan autismiteksteissä paljon, mutta oppimista ei pidetä vuorovaikutuksena, jossa opetukseen pyritään löytämään oppimista helpottavia keinoja. Luvussa Älykkyys pääsylippuna kuvatun Danderydin lukion integraatioideologia on samanlainen kuin tässä kategoriassa: Asperger-oppilailla integraatio toteutuu ruokailun, urheilutapahtumien jne. yhteydessä ([S50], 2002, s. 32). Myös Dalarö Folkhögskolanin Älvsjön osastossa opettavat ovat AS-nuoria, mutta ensimmäisellä vuosikurssilla opetellaan arkielämän taitoja. Opistosta ei valmistu ammattiin eikä sieltä saa tutkintoa. ([S50], 2002, s. 33.)

Vastakkainasettelu tiedollisten taitojen ja muiden taitojen välillä on monissa aineistoni teoksissa selvä. Se toteutuu Kokon ja hänen kollegoidensa (2013, s. 33) selvityksen mukaan myös opetuksen käytännöissä, sillä toiminta-alueopetukseen oli saatettu päätyä ”pienien ja leikkiväisten” lasten kohdalla, jos koulumaista työskentelyä pidettiin vaikeana. Autismin kirjon oppilaita opettavat eivät kannattaneet kokoaikaista opetusta yleisopetuksen ryhmässä (Kokko et al., 2013, s. 25). Noin puolet erityisopetuksesta 1960-luvulta lähtien tehdyistä tutkimuksista viittaa siihen, että jos lapsen onnistumisen tavoitteena pidetään koulusaavutuksia, oppilas on parempi sijoittaa koulun yleisopetukseen¹⁷. Jos lapsen tavoitteina pidetään sosio-emotionaalista kehittymistä, erityisluokkasijoitus on suotuisampi vaihtoehto, teoksen [N2] (2003, s. 22) kirjoittajat siteeraavat teosta *Erytisopetuksen tila* (Blom et al., 1996, s. 127).

Bumiller (2013, s. 117) kritisoi rajautumista testattaviin taitoihin koulussa. Kritiikin kuitenkin mahdollistaa positiivinen tilanne, jossa koulussa on taitoja mittaavaa arviointia, jossa tavoitteet on määritelty yksiselitteisesti, mikä ei ole itsestäänselvyys (ks. Rämä, 2021). Se, että [V32] (2000, s. 13) mainitsee koesuoritukset, ilmaisee kyllä implisiittisesti, että kokeita voidaan tekstin näkemyksen mukaan käyttää myös autismiopetuksessa.

Metodit tehtävän antajina madaltamassa tavoitteita

Kategoriassa elämä päivittäistaitoina painotetaan usein autististen kehitysvammaisten omia menetelmiä, joiden ansiosta asetetut tavoitteet ovat vaatimattomia. Tavoitteiden vaatimattomuus liittyy ennen kaikkea kolmeen

¹⁷ Toinen puoli tutkimuksista ei löytänyt selvää eroa sijoituspaikkojen välillä (Blom et al., 1996, s. 127).

seikkaan. Ensinnäkin autismiin liitetty visuaalisuuden korostaminen saatetaan pelkistää kuvien käytöksi, mikä kielen syrjäyttämällä heikentää samalla akateemisten taitojen asemaa tavoitteissa. Kuvat kertovat usein enemmän kuin tuhat sanaa, tekstin [K52] (2009, s. 62) kirjoittajat toteavat, vaikka tuhat sanaa kertoo usein paljon enemmän kuin kuva tai tuhat kuvaa, mikä aineistossani muualla todetaankin ([L27], 2014, s. 37, 61). Joissakin teksteissä kommunikointikeinoina mainitaan vain kuvat ja esineet tai jompikumpi, ei kirjoitettuja tekstejä ([H12], 2001, s. 92; [H16], 2002, s. 29; [K112], 1992, s. 18; [L19], 1993, s. 40, 41; [N32], 2002, s. 50; [R24], 2002, s. 6; [T10], 2001, s. 17). Välttämättä mainitsematta jättäminen ei toki tarkoita, ettei kuvissa olisi tekstiä mukana, sillä [N32]n kuvassa sivulla 52 niissä näyttää olevan teksti. [L19]ssä (1993, s. 41) puolestaan mainitaan koulutehtävät yhden viikonpäivän ohjelmana päiväkodissa. Teoksessa *Autismikuntoutus* ([K51], 2000, s. 179) käytetään ilmausta visuaalinen kommunikointi, uudemmassa versiossa *Autismin kirjo ja kuntoutus* se on muutettu kuvalliseksi kommunikoinniksi ([K52], 2009, s. 224). Teksteissä [A28] (1997, s. 6), [J10] (2011, s. 39), [K104] (1998, s. 56) ja [U4] (1997, s. 9) kirjoitetun kielen käyttämisen ehto on lukutaito, [K65]ssä (1999b, s. 237) kirjoitetun tekstin hahmottaminen. Näissä teksteissä ei huomioida mahdollisuutta, että teksti kuvan tai puhutun kielen mukana voisi auttaa lukutaidon kehittämisessä.

[P16] esittelee AAC-menetelmiä kartoittavaa tutkimusta. Kahdeksalla prosentilla tutkituista oli lukujärjestyksessä vain teksti, loppuilla kuva ja teksti. Bliss-kieli oli erittäin harvoin käytössä. ([P16], 2001, s. 20.) Numerot tehtäväjärjestyksessä oli 41 %:lla, esimerkiksi esineet 6 %:lla ja muilla symboliset kuvat ja värit tai tehtäväjärjestyksestä ei ollut käytössä. Teksti oli kaikilla kuvien mukana, mutta 22 %:lla sitä pidettiin ensisijaisena tiedonantajana ja yhtä suurella osalla merkityksettömänä. Mukana olevien oppilaiden kokonaismäärää ei mainita artikkelissa. Kirjoittaja kysyy, onko tekstin mukanaolo hyödyllinen tulevaisuutta ajatellen vai onko se ylimääräinen ärsyketekijä. ([P16], 2001, s. 21.) Autistien abstraktin ajattelun poikkeavuuden huomioiden AAC-menetelmien symbolinen taso vaikuttaa korkealta, [P16] (2001, s. 21–22) toteaa. "Mitä konkreettisemmaksi kommunikaatio voidaan saattaa, sitä helpommaksi ja mielekkäämmäksi se muuttuu autistin kannalta" ([P16] (2001, s. 22). Monimutkaisempi kommunikaatio vaatii tekstin mukaan symbolista ajattelua. "[V]altaväestö pyrkii aina muuttamaan vähemmistöjen käyttäytymistä omaan suuntaansa. Kommunikaation osalta tämä tarkoittaa symbolisten kommunikaatiomuotojen, kuten puheen ja kirjoitetun tekstin hallintaa." ([P16], 2001, s. 22.) [P16] luo metodien käyttöä koskevasta näkemyksestä autismikulttuuria. Suomeen autistien opetusohjelmat ovat tulleet Yhdysvalloista, jossa ne on suunnattu hyvän toiminnallisen tason autisteille, ja vaikeimmin vammaiset ovat usein laitoksissa, [P16] (2001, s. 22) huomauttaa.

Toiseksi teksteissä toistuvilla ei-akateemisilla tavoitteilla on yhteytensä perinteisiin TEACCH- ja Lovaas-kuntoutusohjelmiin silloinkin, kun yhteyttä ei suoraan ilmoiteta. Nämä funktionaalisia taitoja painottavat opetusohjelmat määrittävät lähtövalmiudet, jotka on hallittava ennen akateemisia taitoja. Kokko kollegoineen (2013, s. 65) esittää, että TEACCH on ehkä jäänyt opetukseen vallitsevaksi käytännöksi, koska autismin kirjon oppilaat ovat ryhmänä tulleet perusopetukseen myöhään.

Lovaasin ohjelmassa akateemiset taidot otetaan opetusohjelmaan oppilaan muututtua normaaliluokkaan sopivaksi. [T30]n (2009, s. 336–337) kuvaamassa käyttäytymisanalyttisessä tutkimuksessa kriteerit normaaliin koululuokkaan siirtymiseksi olivat sosiaaliset ja kommunikatiiviset taidot, omatoimisuus, vapaa-ajan vieton taidot ja ongelmakäyttäytymisen hillitseminen. Akateemisia taitoja ei mainita, mutta siirtyminen tapahtuikin varhaisessa vaiheessa. Lovaasin ohjelma keskittyy aluksi ennen kaikkea kommunikaatioon ja myöhemmin painopiste siirretään sosiaalisten valmiuksien ja omatoimisuuden alueelle ([T30], 2009, s. 405). *Lovaasin autismi-projektissa* ([T27], 1992b) kirjoittaja esittelee oman kokeilunsa Lovaasin ohjelman soveltamisesta. Tapauskuvaus on kehitysvammainen 10-vuotias autistilapsi. Lopussa saavutetaan jonkinlainen tasapaino yhteiskunnallisten vaatimusten kanssa, mutta päämääränä ovat arkielämän taidot. Tavoitteita akateemisissa taidoissa ei resurssien puutteen vuoksi edes voida asettaa vaativiksi ([T27], 1992b, s. 31), ja apurien puute on silmiinpistävä seikka. Opetusohjelmaan kuuluu luokittelua ja värien opettelua yhdistämällä sanat ([T27], 1992b, s. 52, 54). Tutkimuksen lähtökohtana ja tehtävän antajana on kuitenkin sankaritarina, Lovaasin ryhmän tutkimustulokset ([T27], 1992b, s. 31). Lovaasin tutkimuksessa hyvien tulosten saavuttaminen perustui juuri kuntoutuksen määrään, joka on tässä ja toisessa Lovaasia soveltavassa suomalaisessa teoksessa [P78] (1992) sitä vähäisempi, mutta *Autismityöryhmän muistiossakin* ([A36], 1989, s. 36) Lovaasin oppimisterapia esitetään vain lisäapuna

TEACCH-ohjelmasta tulee autismikuntoutukseen strukturoitu opetus, sosiaalisuus, vapaa-aika, itsenäisyys ja ammattiin valmistautuminen ([K28], 1994, s. 33), ei varsinaista opiskelua. Ohjelman tavoitteena on mahdollisimman itsenäinen toiminta myöhemmin elämässä ([K28], 1994, s. 33, 60; [K114], 1997, s. 213; [M35], 2016, s. 69). Niin ikään käyttäytymisanalyttisen PRT (pivotal response training) -kuntoutusmenetelmän, ydinvalmiuksien harjoittamisen, painotuksiin kuuluvat leikki, toiminnalliset taidot, vuorovaikutus ja kommunikaatiovalmiudet ([T30], 2009, s. 288). [H80] (2014, s. 35) puolestaan mainitsee myös ”opilliset taidot” esitellessään sovellettua käyttäytymisanalyysia, ja sen mukaan TEACCH painottuu selvästi kognitiivisten taitojen harjaannuttamiseen.

Lovaasin ohjelma esitellään monissa aineistoon kuuluvissa teoksissa, mutta niissä ei kerrota, minkä ikäisenä ohjelma tulisi aloittaa tai miten sitä tulisi jatkaa.

Siihen kuuluu vain vähän akateemisia taitoja, onhan tavoitteena ”opettaa oppimaan”, kuten [T22] (1986, s. 72) kuvaa. TEACCH-mallissa ei ole ikäkriteeriä ([D2], 1997, s. 7), toisin sanoen tavoitteet voivat olla matalalle asetettuja. Artikkelissa [H53] (1997, s. 42) mainitaankin TEACCH sekä päiväkodeissa että Keskuspuiston Ammattiopistossa. TEACCH-projektissa on tuotettu teoksia, jotka sisältävät opetusstrategioita ja opetustehtäviä lapsille, tekstissä [T33] (1999, s. 34) kerrotaan. Manuaalin *Harjoituksia käytettäväksi autististen lasten opettamisessa* (Schopler et al. 1997, s. 187) kognitiivisen toiminnan osio kuitenkin päättyy 5–6-vuotiaiden viikonpäivien opetteluun. TEACCH-kuntoutuksen pyrkimyksenä on parantaa kognitiivisia, akateemisia ja työtaitoja, mutta tämännäköiset ohjelmat painottavat funktionaalisia taitoja – tarkkaavaisuutta, jäljittelyä, kieltä ja sosiaalista selviytymistä, jotka mahdollistavat akateemisten ja työtaitojen oppimisen (Nadesan, 2005, s. 193), nimenomaan myöhemmin seuraavan akateemisten taitojen oppimisen. Aineistossa esitelyihin opetusohjelmiin ei kuulu kuin hyvin alkeellisia akateemisten taitojen tehtäviä.

Kolmanneksi myös arviointimenetelmät rajaavat tavoitteita. Ne eivät määritä vain sitä, kuinka vaativia vaan myös millaisia taitoja arvioidaan opetusta suunniteltaessa ja samalla ne määrittävät tavoittelun kohteita. AB-asteikko ([D2], 1997, s. 26; [K28], 1994, s. 39) mittaa adaptiivisia taitoja. Kirjoittajien mukaan sitä voidaan käyttää opetuksen suunnittelun pohjana. AB-arviointiasteikon ensimmäisessä osassa AB-1 osa-alueina mukana ovat kyllä myös lukumäärä ja aika, kielellinen kehitys ja taloudellinen toiminta ([D2], 1997, s. 27). AAPEP:ssa painottuvat muun muassa vapaa-ajantaidot, sosiaalisuus ja itsenäisyys ([K101], 1999, s. 97). Akateemisista taidoista AAPEP arvioi mittaamista, laskemista, rahan käyttöä, lehtien lukemista ja käsitteiden ymmärtämistä, kuten [K101] (1999, s. 98) tuo esiin.

Leimaaminen ja terapeuttiset käytännöt luovat autistiset lapset ja vaikuttavat myös heidän kehitykseensä ainakin muokkaamalla ympäristöä, joka puolestaan vaikuttaa lapseen (Nadesan, 2005, s. 189). Sama koskee opetusta.

Organisistisen apurin mahdollisuus

Vaikka akateemisia taitoja ei edes mainittaisi tai niiden asema olisi vaatimaton tavoitteiden joukossa, paikkansa niillä on joka tapauksessa samoissa teksteissä ja niiden kuvissa taustalla, kun kodissa on kirjahylly kirjoineen ([K112], 1992, s. 12; [M35], 2016, takakansi), oppimista seurataan kirjaamalla ([H59], 1993, s. 28; [K104], 1998, s. 53) ja vanhemmat ([B3], 1999, s. 291; [M35], 2016, s. 66) tai ammattilaiset ([K72], 2005, s. 25) lukevat jotain. Lisäksi ne kuuluvat jokaisen ympäristöön, eivät vain teksteihin. Sosiaaliset ja tiedolliset taidot ovat yhteydessä toisiinsa. [P19] (2010, s. 55) esittää perustelun arjen painotukselle teksteissä. Opiskelua hankaloittaa, jos arki ei suju. Toisaalta esimerkiksi ajan hahmottaminen on välttämätöntä arkielämän sujumiseksi. Kellon tunteminen

helpottaa ajan ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. ([K34], 2001, s. 150.) "Kotikäynnin rakenne on havainnollistettu lapsia varten, jotta he oppisivat esimerkiksi ajan ja järjestyksen käsitteitä - - ", artikkeli "Keinoja sosiaalisten taitojen harjoitteluun" [S61] (2000, s. 11) kuvaa. Sveitsiläisessä koulussa perinteiset oppiaineet yhdistyvät kommunikaation, itsenäisyyden ja sosiaalisten taitojen harjoitteluun ([N15], 2006, s. 29).

Komediakategorioissa pseudotieteen epävirallinen opetussuunnitelma ja elämä päivittäistaitoina akateemiset taidot puuttuvat tavoitteista, mutta on myös tekstejä, joissa kaikki perinteiset autismiin liitetyt tavoitteet, kommunikaatio, sosiaaliset taidot, osallisuus, hyvä elämä, itsenäisyys, arki ja vapaa-aika yhdistetään organisistisesti akateemisiin taitoihin. Esimerkkejä löytyy hyvin tasaisesti teksteistä – suureen sivumäärään nähden vähän mutta monipuolisesti. Ensinnäkin akateemiset taidot voivat olla apuri muiden akateemisten taitojen oppimisessa. Vaikka kirjoitettu sana tai teksti olisi kommunikointi- eikä opetusväline, se tukee lukemaan oppimista ([K104], 1998, s. 46; [L27], 2014, s. 15) ja sarjakuvien lukeminen voi tarjota paljon tiedollista antia ([T5], 1999, s. 13).

Useimmiten akateemiset taidot kuitenkin ovat apuri muiden päämäärien saavuttamisessa. Lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen voi edistää puhumisen oppimista ja ymmärtämistä ([K52], 2009, s. 72; [L27], 2014, s. 15; ks. myös Randi et al., 2010, s. 900), toimia apurina kommunikoinnissa ([H13], 2001a, s. 123, 147, 149; [K57], 2004, s. 35; [L35], 2007, s. 20, 21; [S23], 2011a, s. 41; [S64], 2013, s. 37) ja puheen ymmärtämisen tukena ([H13], 2001a, s. 162; [L2], 2011, s. 47; [O2], 2001b, s. 115; [V3], 2007, s. 193; [V14], 2016b, s. 41; [V38], 2013, s. 45). Kirjoitetut ohjeet ([K34], 2001, s. 64, 107, 108) ja kirjoitetut sosiaaliset tarinat ([J1], 2010, s. 234; [K34], 2001, s. 64, 108; [K42], 2012b, s. 10; [K48], 2005, s. 9; [K52], 2009, s. 42, 45–47; [T5], 1999, s. 13) tai sarjakuvat ([K52], 2009, s. 47–48; [H42], 2006) voivat olla apuna sosiaalisissa tilanteissa, itsenäisessä työskentelyssä ([K34], 2001, s. 134), ruokailussa ([K64], 1999a, s. 17) ja siivoamisessa ([H55], 2004, s. 22). Kirjoittaminen ja informaatioteknologia ovat vuorovaikutuksen keinoja ([K34], 2001, s. 11).

Vaikka kehitysvamma on voittamaton vastustaja artikkelissa [S12], sen otsikko "Kokemukset luovat mahdollisuuksia kommunikoinnin sisältöön" tuo esiin tiedon tarpeellisuuden kommunikointilanteessakin ([S12], 2001, s. 84). Senso-projektissa tuotettiin tieto- ja materiaalipankki seksuaalisuudesta. Tavoitteeksi tai edes tavoitteen toteutumisen ehdoksi ei suoraan ilmoiteta tiedon hankkimista vaan autismikirjon ihmisten elämänlaadun nostaminen, mutta tieto ja elämänlaatu yhdistyvät tekstissä toisiinsa. ([M47], 2012c, s. 38.) Isossa-Britanniassa toteutetun Assert-projektin tavoitteena olivat aikuisten autistien kommunikatiiviset, sosiaaliset ja työtaidot ([H36], 2004, s. 15), mutta kurseilla opiskeltavista moduuleista saattoi valita esimerkiksi matemaattiset ja kirjalliset taidot ja tietokoneen käytön (s. 16). AS-henkilöiden vuorovaikutustaitojen

kehittäminen on tavoitteena vuorovaikutuspelissä ([M21], 2012, s. 40), jossa kukin sai toimia haluamallaan tavalla, kuten kirjoittamalla runon (s. 41). Myös APD-päivän menetelmät tutkiskelussa ”minun autismistani” olivat itse kullekin parhaiten sopivia, ja esimerkkien joukossa on myös matematiikka ([P45], 2011a, s. 7).

Jotta voisi toimia yhteisössä, tulee olla perusedellytykset, jotka yhteisön tulisi jäsenilleen tarjota, kuten koulutus ([K45], 2013a, s. 16). Työllistämistä ja osallisuutta edistäviä laatukriteerejä käsittelevässä artikkelissa [K86] (2016, s. 21) vammaisten osallisuuden ja kansalaisuuden toteutumiseen pyritään vaikuttamaan tarjoamalla tukea opiskelemaan pääsyyn. [P36]ssa (2016, s. 4) ilman pääsyä opintoihin jää myös ilman osallisuutta. [V28]n (2010, s. 8) mukaan yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen ovat osallisuuden ja itsenäisyyden perusedellytys.

Kolmanneksi muu toiminta voi tukea akateemisten taitojen oppimista. [K28] (1994, s. 63) kertoo, että yksi avustajista kehitti ideaa, jossa yhdistettiin liikunta, musiikki ja avaruudelliset käsitteet. ”Sisarusten koululeikki on hyvä opetustuokio” on piirroksen kuvatekstinä ([K52], 2009, s. 52), ja autistisen lapsen leikkiä voivat olla koritehtävät tai isän ja äidin kanssa läpikäydyt opetustuokiot (s. 49). Tässä on vastakkainen ajatus kuin kategoriassa elämä päivittäistaitoina. Leikki on opetustuokioita eivätkä opetustuokiot leikkiä. Toisaalta opetus ei välttämättä viittaa akateemisiin taitoihin. Muulla toiminnalla voi luonnollisesti olla myös negatiivinen vaikutus akateemisiin taitoihin. Haastavaa käyttäytymistä käsitellään aineistossani suhteellisen vähän. [K20] (1999, s. 208) kuitenkin määrittelee häiriökäyttäytymisen reaktioiksi, jotka häiritsevät oppimista ja akateemista ja sosiaalista suoriutumista.

Neljänneksi akateemiset taidot voidaan määritellä muun tavoitteen sisällöksi tai sen osaksi. Niin on erityisesti luonteeltaan laajojen ja epämääräisten tavoitteiden hyvän elämän, elämänlaadun, osallisuuden ja arjen kohdalla. ”Yhdessä pyrimme siihen, että kaikille autismin kirjon ihmisille tarjottaisiin mahdollisuus koulutukseen, kuntoutukseen ja asumiseen – hyvään elämään - -” liittohallituksen puheenjohtaja Mäki määrittelee hyvän elämän jäsenpäivässä ([K75], 2005d, s. 6). Koska hän mainitsee koulutuksen, hän ei pidä sen toteutumista selviönä eikä toisaalta vähemmän merkityksellisenä asiana. Myös [A18]ssa (2002a) ja [H64]ssä (2011, s. 4) hyvä elämä ja koulutus kuuluvat yhteen. [K45]n (2013a, s. 16) kirjoittaja kertoo kysyneensä Facebook-kavereiltaan, mitä osallisuus yhteiskunnassa on, ja yhden hänen saamansa vastauksen mukaan se on esimerkiksi opiskelua. Teksteissä [V28], (2010, s. 8), [L32] (2008a, s. 50) ja [O7] (2015, s. 6) osallisuus liitetään oppimiseen, [H45]ssä (2013, s. 36) koulutukseen ja [R12]ssa (2013, s. 23) opiskeluun. Museovierailu on [K72]ssa (2005, s. 23) esimerkkinä sosiaalisten taitojen harjoittelusta ja [M67] (1996, s. 5) sisällyttää käytännön taitojen oppimiseen lukemisen ja kirjoittamisen.

Kategoriassa elämä päivittäistaitoina käsitellään arkea tavoitteena, kun se liitetään pukeutumisen ja peseytymisen tapaisiin asioihin. Arki on merkityksetön täytesana, jos se viittaa käytännössä kaikkeen, ja akateemisten taitojen oppimisen kannalta haitallinen, jos se viittaa niiden sivuuttamiseen. Joissakin teksteissä arki kuitenkin selvästi sisältää opiskelun. [O3]n mukaan toimintaterapian tavoitteena on päivittäisistä toiminnoista suoriutumisen helpottuminen. Tavoitteet voivat liittyä esimerkiksi kouluvalmiuksien kehittämiseen. Arvioinnin ja tavoitteiden asettelun pohjalta lähdetään rakentamaan perusvalmiuksia, joita esimerkiksi kynätyöskentely edellyttää. ([O3], 2000a, s. 9.) Artikkeleissa [L2] (2011), [S10] (2016) ja [L20] (2013) tavoitteena on arki, sillä niissä kirjoitetaan muun muassa arjessa selviytymisestä ja sujuvasta arjesta. Arkeen kuuluu [L2]ssa (2011, s. 47) ja [H45]ssä (2013, s. 36) opiskelu ja siihen liittyvät menetelmät ja välineet, mutta jälkimmäisessä opiskellaankin arkea. Materiaaleissa on kuitenkin kirjoitettua tekstiä. [L20]n (2013, s. 49) kuvaamat kasvatus- ja kuntoutuskoirat ovat arjen tukena esimerkiksi koulutehtävissä. Tekstissä [S10] (2016, s. 41) toimintakeskuksen arjessa on mukana akateemisia taitoja. [M2]ssa (2001, s. 19) päivittäistaitoihin kuuluvat myös äidinkieli, matemaattiset taidot ja tietotekniikka. Teknologisten sovellusten pitäisi [K100]n (2015, s. 30) mukaan tukea autismin kirjon henkilöiden päivittäistä arkea, johon kuuluu artikkelin perusteella oppiminen ja opiskelu.

3.4 Satiiri, kontekstualismi, liberalismi ja ironia

Satiiri kyseenalaistaa niin tragedian, sankaritarinan kuin komedian maailmankuvan (White, 1973/2014, s. 7, 9–10). Fryen (1957/2020 s. 162) huomio, että sankaritarinoiden toinen ääripää on lähellä tragediaa ja toinen taas komediaa, ilmenee käytännössä aineistossani. Osa komedioista puolestaan lähenee satiiria, joskin aineistossani tahatonta sellaista. Ironia lähes puuttuu aineistostani, joten tietoista satiiria ei ole syytä luokitella omaksi lajityypikseen. Joitakin jo aiemmin mainittuja kohtia lukuun ottamatta tietoisena satiirina on kohta, jossa opetusministeriön esitystä olla siirtämättä oppilaita erityisopetukseen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana verrataan siihen, että liikenneministeriö vähentäisi suojatiekuolemia vähentämällä suojateiden määrää ([P2], 2009, s. 10). Tavallisempi teksteissä on tahaton satiiri, epäonnistunut yritys yhdistää genret ylevä tragedia ja komedia, jotka Fryen (1957/2020, s. 162) mukaan ovat toisilleen vastakkaisia.

3.4.1 Segregaatio on inklusio: tarinoiden tahaton kyseenalaistus

Kategoriassa älykkyyden pääsylippuna opetuksen vastaanottajina olivat hyvätasoiset autistiset ihmiset eikä muiden kohtaloa pohdittu, heistä haluttiin

vain erottautua. Tarinoiden tahattomassa kyseenalaistuksessa huomio kohdistuu kehitysvammaisiin ja korostaa heidän yhdenvertaisuuttaan muiden kanssa, mutta rinnakkaiselo ja yhdenvertaisuus jää näennäiseksi. George Orwellin *Animal Farmin (Eläinten vallankumouksen)* varmasti kuuluisin kohta, jonka mukaan toiset ovat tasa-arvoisempia kuin toiset (1945/2021, s. 90), ja teoksen *1984 (Vuonna 1984)* (1949/1977, s. 52) uusi kieli luonnehtivat tätä kategoriaa. Satiirin kielikuva on ironia, tarinoiden tahattomassa kyseenalaistuksessa segregatio inklusiona.

Aineistoni tekstit rakentuvat aiemmille teksteille, jotka perustuvat keskenään erilaisille käsityksille todellisuuden luonteesta, kuten kilpaileville autismin selitys- ja esitystavoille, mikä usein johtaa siihen, ettei tarina ole yhtenäinen vaan eri genret ja argumentit esiintyvät teksteissä rinnakkaisina ilman varsinaista yhteyttä toisiinsa. Esimerkiksi [K52]ssa (2009) on käsitys autismista sekä persoonallisuuden piirteenä (s. 185) että sairautena, johon ei ole hoitoa (s. 189), johon liittyy oireita (s. 193) ja jossa diagnoosi on tärkeä (s. 190). Vaikka asiaan on syytä kiinnittää huomiota, ristiriitaiset elementit teksteissä eivät sinänsä ole poikkeuksellisia, sillä luultavasti useimmissa pitkissä tietoteksteissä on niitä. Kategoriassa tarinoiden tahaton kyseenalaistus yhdistyvät Whiten esikuvan Fryen (1957/2020, s. 163–186) kuvaus komediasta uudistavana ja Whiten (1973/2014, s. 29) näkemys komediasta konservatiivisena lajityyppinä. Tekstien ihanteelliset toteamukset edustavat uudistushenkeä, mutta tahattomat ristiriidat paljastavat konservatiivisuuden. Monia tämän kategorian tekstejä voi pitää ylevän tragedian tai sankaritarinan asuun pukeutuneina komedioina, mikä tekee niistä lopulta tahattomia satiireja.

Hieman kaunisteltu koulutuslainsäädäntö tehtävän antajana

Whiten (1973/2014, s. 24) luokittelun mukaisesti varhaiset autismitekstit ovat liberaaleja, koska ne pyrkivät uudistuksiin lainsäädännön tai siihen verrattavien velvoittavien määräysten avulla. *Autismityöryhmän muistioissa* ([A36], 1989; [A37], 1993) ja teoksessa *Autistiset ja psykoottiset lapset* ([A38], 1987) muutospyrkimys on voimakas, ja ensimmäinen *Autismiryhmän muistio* ([A36], 1989, s. 24) pyrkii yksilölliset tarpeet huomioivaan opetukseen lainsäädännön avulla. Ei ole kuitenkaan selvää, että muutospyrkimys koskee myös akateemisten taitojen opetusta, sillä sitä ei juuri käsitellä.

Teksteissä kirjoitetaan lainsäädännöstä idealistisesti tehtävän antajana mutta jätetään joitakin asioita mainitsematta. Opetussuunnitelman tunteminen antaa [A2]n (2004a, s. 16) siteeraaman opetushallituksen ylitarkastajan luennon mukaan opettajalle mahdollisuuden löytää oppilaan opetukseen osallistumisen edellyttämät yksilöllistämisen keinot. Yleisopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan usein tavat, joilla osaaminen tulee osoittaa, mutta ei vaihtoehtoisia tapoja. Siksi opetussuunnitelma tarjoaa enemmänkin oikeutuksen sulkea osa oppilaista yleisten tavoitteiden ulkopuolelle. Pidennetyt oppivelvollisuuden

piirissä olevalla oppilaalla ei tarvitse olla yhtään vierasta kieltä. [V35]n (2004, s. 14) mukaan oppiaineesta vapautetaan vain erittäin painavista syistä ja silloin vapautuneiden oppituntien aikana on opetettava muita oppiaineita niin että perusopetusasetuksen mukaiset viikkotuntimäärät toteutuvat. Vapautuneiden oppituntien tilalla saattoi kuitenkin olla mitä tahansa ohjattua toimintaa, ei välttämättä oppiaineita (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 2004, s. 29).

[H55] lainaa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004*. Normaalialtuntijakoa ei tarvitse noudattaa, jos se oppilaan oppimisedellytysten mukaan on perusteltua. Jos oppilas ei tukitoimista huolimatta saavuta yleisen oppimäärän mukaisia tavoitteita, oppimäärä yksilöllistetään. ([H55], 2004, s. 8.) Tässä sen paremmin kuin muissakaan teksteissä ei tarkenneta, kuten ei silloisessa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakaan* (2004), kuinka paljon aikaa, millaisia apuvälineitä ja esimerkiksi yksilöopetusta tukeen saisi ja pitäisi käyttää ennen oppimäärän yksilöllistämistä ja miten ”oppimisedellytykset” selvitetään tehtyjen tutkimusten tai lausuntojen perusteella. [V32]n (2000) mukaan opetus- ja tukipalveluita (s. 15) ja avustavan henkilöstöä (s. 19) tulee olla riittävästi. Kohdissa ei kerrota, mihin niitä tulee olla riittävästi, toisin sanoen tavoitteista. Nähtävästi sana viittaa virkkeeseen, jossa todetaan, että opetuksen tukipalveluiden on oltava sellaisia, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuuden ”omien edellytystensä mukaisesti” ja saa mahdollisuuden jatko-opintoihin ([V32], 2000, s. 15).

”Rimaa ei tavoitteiden osalta alenneta, jos oppilas suinkin voidaan auttaa riman yli suunnitelmallisen tuen avulla”, [K77] (2012, s. 17) kuvaa vuoden 2014 opetussuunnitelmaa. [H44]n (2013) mukaan uuden perusopetuksen opetussuunnitelman ja perusopetuslain tavoitteena on tuoda tuki mahdollisimman varhain lähikouluun, jotta jokainen oppisi mahdollisimman hyvin. Loppuosa samasta lauseesta paljastaa kuitenkin varauksen: ”oman potentiaalinsa mukaan”. (s. 31.) Potentiaali, edellytykset, mainitaan laissakin. Artikkelissa [L40] ”Peruskoululain uudistus ja autismiopetus” huomautetaan, että ketään ei ilman hyväksyttävää perustetta saa asettaa eri asemaan vammaisuuden perusteella. Toisaalta samassa artikkelissa mainitaan perusopetuslain kohta, jonka mukaan opetus on järjestettävä oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. ([L40], 2010b, s. 4.) Toisin sanoen oppilaan saa asettaa eri asemaan edellytysten perusteella. Uusi perusopetuslaki pyrkii [N28]n (2012, s. 23) mukaan inklusioon ja [L39]stä (2010a, s. 22) oppilaan oikeus lähikoulussa opiskeluun on yksi tärkeimmistä peruskoululain uudistuksista. Kaikki kirjoittajat viittanevat lakiin perusopetuslain muuttamisesta (642/2010), mutta jättävät mainitsematta, ettei uudistus velvoittanut inklusioon eikä sitä mainita lakitekstissä, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2014, s. 18) kerran kylläkin.

Artikkeli [L51] ”Yhteiskuntatakuu kaikille nuorille” kertoo, että toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jää tai sen keskeyttää noin 15 prosenttia ikäluokasta. Yhteiskuntatakuun tarkoituksena oli taata opiskelu-, työ-, kuntoutus-, työpaja- tai harjoittelupaikka nuorille muun muassa lisäämällä ammatillisen koulutuksen aloituspaikkoja ja opiskelijaksi ottamisen kriteerejä. ([L51], 2012, s. 13.) Yhteiskuntatakuu oli voimassa 2013 alkaen, ja nuorisotakuun tavoitteena oli tarjota kaikille perusasteen päättävälle koulutuspaikka ([V19], 2012, s. 11). Käytännössä monet autismikirjon nuoret olivat päivätoiminnassa myös vuonna 2013 ja ovat tänäkin päivänä huolimatta oppivelvollisuuden pidennyksestä 18-vuotiaaksi. Artikkelin [S29] (2014, s. 38) tavoite on inklusiivinen, Kaikille yhteiseen ammatilliseen oppilaitokseen -hanke. Tekstissä mainitaan myös yhdenvertaisuuslaki (21/2004) sivulla 39. Yhdenvertaisuuslakia sovellettiin koulutuksen saamiseen (2 §) mutta ei koulutuksen tavoitteisiin, sisältöön eikä koulutusjärjestelmään (3 §). Yhdenvertaisuuslaki ei taannut oikeutta tukeen, joka olisi mahdollistanut tutkintoon johtavaan koulutukseen pääsemisen tai sen suorittamisen. [S29]n (2014, s. 39) mukaan neurokirjon kohdalla esteettömyys on pääasiallisesti sosiaalista esteettömyyttä, kuten vuorovaikutusta, ja vasta toissijaisesti fyysistä ja psyykkistä esteettömyyttä, johon kuuluvat esimerkiksi tiedot ja taidot.

”Lukiokoulutuksessa ei voida tehdä sisällöllisiä helpotuksia, koska tavoite lukiossa on kaikille sama, ylioppilastutkinto”, [H1] (2008, s. 71) lainaa Espoon kaupungin koulutussuunnittelijaa. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on ammatillinen tutkinto lukuun ottamatta työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta, ja syy, miksi kaikilla ei ollut samaa tavoitetta vaan tavoite saattoi olla mukautettu, oli sovittu yhteiskunnallinen käytäntö. Lukiokoulutuksessa ei voinut tehdä sisällöllisiä helpotuksia, koska opetuslainsäädäntö ei antanut siihen mahdollisuutta.

[V33] kuvaa ammatillista koulutusta vuonna 2001. Valmentava I oli opiskelijoille, joilla oli tavoitteena ja edellytyksiä jatkaa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Valmentava II oli vaikeimmin vammaisille, joiden oppimisedellytykset tai elämäntilanne eivät mahdollistaneet ammatillisen koulutuksen suorittamista. Koulutuksen järjestäjä päätti, kumpaan kohderyhmään henkilö kuului. Päätös tehtiin asiantuntijaselvityksen perusteella, kun oli kuultu henkilöä itseään, hänen huoltajiaan ja perheenjäseniään. ([V33], 2001a, s. 8.) Tehtävän antaja on koulutuksen järjestäjä tai asiantuntijalausannon kirjoittaja, sillä opiskelupaikkaa hakevalla ja hänen vanhemmillaan oli pelkästään oikeus tulla kuulluiksi, ei vaikuttaa ratkaisuun. Ammatillisessa perustutkinnossa oli pakollisia aineita, joita ei opiskeltu valmentava II:ssa, kuten vieraat kielet, toinen kotimainen, fysiikka ja kemia ([V33], 2001a, s. 7, 8). ”Vaikka valmentava koulutus ei olekaan tutkintoon johtavaa, ydinosaamiseen liittyvät vaatimukset tulevat opiskelijoille vastaan mahdollisen ammatillisen peruskoulutuksen ja työelämän yhteydessä”, [V33] (2001a, s. 7) vakuuttaa.

Epäsuorasti [V33] viittaa siihen sanalla ”mahdollisen”, mutta ei pohdi tavallista tilannetta, jossa autistinen opiskelija ei pääse ammatilliseen peruskoulutukseen tai työelämään valmentava II:n jälkeen.

Tavoitteena muodollinen yhdenvertaisuus

Idealistisia ilmauksia käytetään teksteissä määrittelemättä niiden konkreettista sisältöä. Vaikka koulutuksellinen tasa-arvo tosiasiasa puuttuu teksteistä, niissä kirjoitetaan esimerkiksi (oppimisen) oikeuksista tai oikeudesta koulutukseen ([H9], 2012b, s. 4; [H45], 2013, s. 36; [I6], 1999c, s. 324; [K23], 1991, liite 2; [K107], 2004, s. 13; [M50], 2012f, s. 24; [R11], 2005, s. 47), (koulutuksellisesta) tasa-arvosta tai tasavertaisuudesta ([M41], 2009b, s. 20; [S53], 2008, s. 15; [V33], 2001a, s. 10; [V41], 2012, s. 19), yhdenvertaisuudesta ([V41], 2012, s. 19) sekä (yhteiskunnallisesta) osallisuudesta (ks. lähteet LIITE 2). Teksteissä mainitut oikeudet eivät perustu lakiin. Joissakin tasavertaisista tai samoista oppimismahdollisuuksista kirjoittavissa teksteissä viitataan lainsäädäntöön ([V34], 2001b, s. 34) tai kansainväliseen päätöslauselmaan ([L32], 2008a, s. 50). Tasa-arvo koulutuksessa voi kuitenkin tarkoittaa mahdollisuuksien tasa-arvoa, samojen asioiden tarjoamista kaikille, tai radikaaleimmillaan tulosten tasa-arvoa, pyrkimystä, että kaikki saavuttavat samat elämässä tarpeelliset tiedot ja taidot (Ahonen, 2003, s. 17). [R12] (2013) mainitsee kohtuulliset mukautukset ja tarpeisiin perustuvan tasa-arvon (s. 22, 23), mutta aineistoni teksteissä tarpeet yleensä määrittää ennalta määritelysuoritustaso. Kyse on meritokratiasta, kykyismistä, vaikka ansioiden sijaan mainitaankin tarpeet. Tavalliset lakipykälät ja moraalinormisto eivät koske vammaisia ja etenkin kehitysvammaisia, sillä heille on omansa (Reeve, 2009).

Opetuksen järjestämiseen edellytysten mukaan viitataan usein teksteissä, mutta [I3] (2000) yhdistää sen inklusioon: "Se [inkluisio] tarkoittaa erilaisten tuki- ja koulutuspalvelujen järjestämistä henkilön edellytysten, taitojen, iän ja tarpeiden mukaan kaikille yhteisessä yhteiskunnassa" (s. 26). Matala vaatimustaso voidaan esittää jopa oikeutena, kuten [S59] (2005, s. 27) tulkintani mukaan tekee kirjoittaessaan oikeudesta opiskella omien edellytysten mukaisesti. Koulutuslainsäädäntö ei velvoittanut eikä velvoita järjestämään opetusta niin, että sen keskeinen sisältö ja perustavoitteet olisivat kaikille samat. [V31] (1999c, s. 36) mainitsee oman kehitystason mukaisen opetuksen kohdalla tuen, mutta ei yhteisiä tavoitteita. Edellytysten mukaan järjestäminen voi merkitä joko opetussisältöjen karsimista tai tukikeinoja kaikille yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi haasteista huolimatta, mutta kirjoittajat eivät yleensä suoraan määrittele, kummasta on kyse:

Peruskoululain mukaan jokaisella seitsemän vuotta täyttävällä lapsella on oikeus käydä koulua ja saada opetusta oman kehitystasonsa mukaisesti ([A36], 1989, s. 16).

Tavoitteena on antaa erilaisille opiskelijoille mahdollisuus päästä omien kykyjensä mukaan hyödyntämään tieto- ja viestintäteknikkaa osana opiskeluaan ([O6], 2004, s. 10).

”Usein - - aikuisille tarjotaan esikoululaisten tehtäviä ja iän mukaisen mielekkään toiminnan harjoittelu unohtuu. - - Aikuisena opiskellaan työn tekemistä, vuorovaikutustaitoja, uusia asioita ja vapaa-ajan toimintoja.” ([K104], 1998, s. 64.) Aikuisena ei siis opiskella sanan tavallisessa merkityksessä. Kirjoittajat kritisoivat tavoitteiden helppoutta, mutta käyttävät alenevaa logiikkaa, jossa akateemisia taitoja ei mainita aikuiselämän kohdalla lainkaan. Akateemiset taidot eivät toki puutu teoksen kuvan kaikista harraste-esimerkeistä ([K104], 1998, s. 47).

[M45]n mukaan monille nuorille, joilla on oppimisvaikeuksia tai neuropsykososiaalisia erityisvaikeuksia, kuten kehitysvamma ja autismi, ammatillisen perustutkinnon suorittaminen on liian haastavaa edes henkilökohtaisesti yksilöllistettynä. Opetusministerille luovutetussa kirjelmässä ehdotettiin suoritusmallia, jossa osatutkinnoilla voisi työllistyä räätälöityihin avustaviin työtehtäviin. ”Heidän jatko-opintojensa turvaaminen on erityisen arvokasta yhteiskunnalle ja erityisesti nuorelle itselleen.” ([M45], 2012a, s. 56.) Kategorian tarinoiden tahaton kyseenalaistus teksteissä on tämänkaltaisia idealistisia fraaseja, mutta epäselväksi jää, millä tavoin yhteiskunta hyötyy osatutkinnoista, minkälaiset asiat estävät ammatillisen perustutkinnon suorittamisen ja miksi tutkinnon suorittamiseen ei voi saada enemmän tukea. On tutkimuksellista näyttöä siitä, että erityisammattioppilaitoksista valmistuu ihmisiä, joilla ei käytännössä ole mitään mahdollisuuksia avoimilla työmarkkinoilla (Teittinen, 2014, s. 95). Vastaanottajaa eli opetuksesta hyötyvää ei siis ole olemassa.

Kategoriassa puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet joidenkin oppijoiden muita vähäisempiä oppimisen tavoitteita perusteltiin kykyjen ja oppimisedellytysten kaltaisilla ilmauksilla, mutta tarinoiden tahattomassa kyseenalaistuksessa niiden mukana tai tilalla on peitellympiä sanoja ja yhteiskunnallisten käytäntöjen eufemistisia ja altruistisia perusteluja (ks. TAULUKKO 1). Teksteissä ilmaistut tavoitteet ovat epämääräisiä mutta arvosidonnaisia, kuten mielekkyys, tarpeet, yksilöllisyys ja tarkoituksenmukaisuus. Kategoriasta elämä päivittäistaitoina tutut tavoitteet työtoiminta, itsenäisyys ja arki kuvaavat konkreettisesti tarpeiden, tarkoituksenmukaisuuden ja mielekkyyden sisältöä. Yksilöllinen on epäsuora tapa ilmaista, että oppimistavoitteet eivät ole samoja kuin muilla eivätkä yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisia: [K95] (1996b, s. 43) toteaa, että integraatio onnistuu vain, jos käytettävissä on avustaja yksilöllisen opetussuunnitelman toteuttamiseksi. Vellonen (2007, s. 6) kirjoittaa väitöskirjassaan, että autistisen henkilön toiminnan kuvauksessa tarkoituksenmukainen tulee usein esiin. Opiskelijan kehittymismahdollisuudet

otetaan huomioon siten, että jatko-opinnot tai työhön sijoittuminen ovat tarkoituksenmukaisia, [V33] (2001a, s. 9) muotoilee. Koulutuksen ([B9], 2012, s. 7), elämän ([A36], 1989, s. 30; [K114], 1997, s. 213), toiminnan ([K23], 1991, s. 73; [K52], 2009, s. 148, 193; [K114], 1997, s. 221; [K119], 2001, s. 30, 31, 33; [P19], 2010, s. 128; [S11], 2000, s. 11) ja ympäristön (K52), 2009, s. 196) tulee olla mielekkäitä. [V32]n (2000) mukaan ”Opetuksen strukturointi ja oppimisympäristön muokkaaminen oppilaan tarpeita vastaavaksi edellyttää autistisen lapsen ja nuoren kehityksen kokonaisarviointia” (s. 36), jonka tulee ohjata opiskelua ja sen tavoitteiden asettamista (s. 33). Arviointi ja sen osoittamat oppilaan edellytykset ovat siis tehtävän antajia, jotka määrittävät tarpeet, ja ne puolestaan määrittävät tavoitteet. Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät edellytysten lisäksi yhteiskunnan tarpeista ([V35], 2004, s. 14). [I5]n (1999b, s. 160) mukaan joudutaan yleensä ristiriitaan koululuokkatyöskentelyn ja autistisen lapsen tarpeiden kanssa, jos lapsi ei osaa esimerkiksi ruokailla itsenäisesti. Teksteissä ei yleensä tuoda esiin, kenen tehtävä on määrittää tarpeet. Joskus toiminnan mielekkyys ja kiinnostavuus pyritään määrittelemään tarkasteltavan yksilön kannalta ja se myös tuodaan esiin ([D2], 1997, s. 9; [I14], 1999, s. 139, 144; [K101], 1999, s. 102). [K52]n (2009, s. 201) määritelmän mukaan mielekkyys muodostuu usein siitä, että oppii hallitsemaan jokapäiväisen elämän ja omatoimisuuden taitoja ja että harjoitukset ovat merkityksellisiä tulevaisuuden kannalta. Olennainen kysymys on, millaiseksi tulevaisuus on kaavailtu: onko tavoitteena esimerkiksi vähemmän häiritsevää käyttäytymistä päivätoiminnassa.

Kun kategorioissa puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet ja älykkyys pääsylippuna saatettiin yksinkertaisesti todeta, että heikompi tasoiset kuuluvat erityiskoulun piiriin, tarinoiden tahattomassa kyseenalaistuksessa oppilaan taso määrittää koulusijoituksen, mutta sijoituspaikkaa perustellaan oppilaalle ratkaisusta koituvalla hyödyllä ja oppijoiden erilaisilla tarpeilla (TAULUKKO 1). Teksteissä saatetaan myös todeta, ettei ole yksiselitteistä, onko segregatio, inkluusio vai integraatio paras vaihtoehto ([A39], 1999, s. 4; [K19], 1997, s. 48; [K52], 2009, s. 223; [K58], 2002, s. 317; [M67], 1996, s. 5).

Elinikäinen oppiminen ei näissä teksteissä merkitse akateemisia taitoja ([H58], 2004b, s. 8; [S33], 2002b, s. 29) tai ainakaan tutkintoon johtavaa koulutusta perusopetuksen jälkeen ([H45], 2013, s. 36). Elinikäisen oppimisen mainitseminen teksteissä olisi varsin radikaalia, jos se liitettäisiin käytännössä opetuksen ja koulutuksen käytäntöön, mutta niin ei ole. ”[E]linikäisen oppimisen periaatteen mukaan oppiminen laajenee oppilaitoskeskeisestä tarkastelusta kaikkii oppimismuotoihin ja ympäristöihin” ([V31], 1999c, s. 36). Yksityisessä päivätoiminnassa asiakkaiden elämän tukeminen pohjautuu elinikäiseen oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen kuntoutukseen, [H58] (2004b, s. 8) kuvaa. Elinikäiseen oppimiseen ei tekstin perusteella liity opiskelua perusopetuksen jälkeen eikä laki siihen yhteiskuntaa velvoittanutkaan. Talo on rakennettu

päiväkodiksi, joten arkkitehtuuri on valmiiksi suunniteltu erityistarpeet huomioiden, [H58] (2004b, s. 8) jatkaa. Kohta on tahattoman satiirinen. Päiväkodit ovat laitoksia, jossa tietyn ikäiset saavat varhaiskasvatusta – eivät aikuiset kehitysvammaiset. Teoksessa [V32] (2000, esipuhe, ei sivunumeroa, s. 9, 15, 18, 32, 36) perusopetuksen jälkeinen opiskelu toistuu lukuisia kertoja, mutta elinikäisen oppimisen asettaminen tavoitteeksi on harhaanjohtavaa ainakin akateemisten taitojen kannalta, jos suuri osa kehitysvammaisista autistisista ihmisistä jää toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle eikä työ- tai päivätoiminta sisällä opiskelua tai yleissivistävää toimintaa.

Niin valmentava II:ta määrittäneissä opetussuunnitelman perusteissa (Valmentava II, 2000) kuin nykyisissä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen perusteissa (TELMA, 2018) kirjoitetaan tämän kategorian tekstien tapaan yhteiskunnan täysivaltaisesta jäsenestä (TELMA, 2018, s. 9; Valmentava II, 2000, liiteosa, s. 5), tasa-arvosta (TELMA, 2018, s. 8; Valmentava, 2000, liiteosa, s. 2, 4, 5), hyvästä elämästä (TELMA, 2018, s. 8; Valmentava II, 2000, liiteosa, s. 5) vaikuttamisesta omaan elämään ja tulevaisuuteen (TELMA, 2018, s. 2; Valmentava II, 2000, s. 18), yhdenvertaisista opiskelumahdollisuuksista (TELMA, 2018, s. 8; Valmentava II, 2000, liiteosa, s. 5), elinikäisestä oppimisesta (TELMA, 2018, s. 4, 8; Valmentava II, 2000, liiteosa, s. 7) sekä opiskelijan oikeuksista (TELMA, 2018, s. 8; Valmentava II, 2000, liiteosa s. 6) ja valinnoista (TELMA, 2018, s. 3; Valmentava II, 2000, s. 7, liiteosa s. 5). Tavoitteena ei kuitenkaan ole tutkinnon suorittaminen koulutuksen jälkeen (TELMA, 2018, s. 8; Valmentava II, 2000, s. 7). Artikkelissa [M42] (2010, s. 38) työhön ja itsenäiseen elämään valmistavaa koulutusta valmentava II ei kuitenkaan eroteta jatkokoulutukseen valmistavasta koulutuksesta ja haastatellut opiskelijat kertovat suunnitelmistaan jatkaa opintoja.

Ahosen (2018, s. 280) mukaan koulun ohjelmassa tiivistyy ja tulee julki se, mitä yhteiskunta odottaa sivistykseltä. Sivistyksen tarpeellisuutta on eri aikoina perusteltu eri tavoin. Kuluneen puolentoista vuosisadan aikana Suomessa on keskusteltu sivistyksestä ennen kaikkea ulottuvuuksilla itseisarvo - väline, yksilön avu - yhteisön voimavara ja kansallinen velvoite - universaali pyrkimys. Tähän voi lisätä, että kehitysvammaisten kohdalla niin yksilön kilpailuetu, yhteisön voimavara kuin sivistyksen itseisarvo ja välinearvo yhteisenä hyvänä yleensä kyseenalaistetaan. Kansakunnan rakentamisen kaudella 1800-luvun puolivälistä toisen maailmansodan loppuun (Ahonen, 2018, s. 279) sivistys oli elämänsisällön lähde mutta myös kansakunnan jäsenen velvollisuus (s. 280). Kyse oli kuitenkin kahdesta eri sivistyksestä, rahvaalle ja sivistyneistölle tarpeellisiksi katsotuista (Ahonen, 2018, s. 282, 287). Käden taidot ovat olleet ja ovat edelleen kehitysvammaistenkin oppimistavoite.

Hyvinvointivaltion rakentamisen kaudella jatkosodan jälkeisestä jälleenrakentamisesta Neuvostoliiton hajoamista seuranneeseen

rakennemuutokseen (Ahonen, 2018, s. 279) sivistystä perusteltiin ihmisoikeuksilla ja kansalaisoikeuksilla (s. 280). Sivistyspääoman tulisi jakautua mahdollisimman tasaisesti (Ahonen, 2018, s. 289). Eri aikojen sivistysideologiat heijastuvat erityisopetusta ohjaaviin dokumentteihin. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa* vuodelta 1985 (POPS, 1985, s. 75–76) mainitaan A-kielen kohdalla kielen välinearvo eli tietojen ja taitojen hankkiminen kielen avulla, *Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteista* (MOPS, 1986) se puuttuu, mutta mukana on tavoite lisätä oppilaiden tasa-arvoisuutta (s. 73). Yleisopetuksen opetussuunnitelmassa tavoitteena on lisätä kansan kielitaitoa, jota tarvitaan kansainvälisessä yhteistyössä (POPS, 1985, s. 75), mukautetussa kansainvälinen viestintä esitetään tietona, joka annetaan opetuksessa ja tavoitteena ovat kaikkein tavallisimmat kielenkäyttötilanteet oppilaan omassa kokemuspiirissä (MOPS, 1986, s. 73). Kehitysvammaiset oppilaat eivät siis opetelleet kieliä välineellisten syiden vuoksi yhteiseksi hyväksi vaan yleissivistyksen ja tasa-arvon vuoksi. Peruskoulu-uudistus johti koulusivistyksen sisällön voimakkaaseen yhtenäistämiseen (Ahonen, 2018, s. 278). Yhteisen peruskoulun tavoite oli sivistysmahdollisuuksien yhdenvertaisuus ja sivistyksen sisällön yhtenäisyys, mutta osa näki sen edelleen myös uhkana: koko ikäluokkaa ei voisi opettaa yhdessä ilman että maan sivistys kärsisi. (Ahonen, 2018, s. 287.) Se johtaisi jopa korkeakulttuurin tuhoon (Ahonen, 2018, s. 282). Näkemys ei ole poistunut vaan esiintyy edelleen inklusiokeskusteluissa.

Suomen muututtua kilpailuyhteiskunnaksi 1990-luvulta lähtien yksilöiden menestys jo koulussa on nähty uusliberalistisesti nollasummapeliksi (Ahonen, 2018, s. 278), jossa jotkut voittavat vain, jos toiset häviävät (s. 293). Taloussävytteisen valta-ajattelun mukaan koulun pitää toimia kansainvälisen taloudellisen kilpailukyvyn palveluksessa (Ahonen, 2018, s. 292). Ihmisoikeudet ja hyvinvointivaltion huolenpito voidaan korvata yksilöiden vapaalla kilpailulla (Ahonen, 2018, s. 292–293). Kehitysvammaisten sivistykselle ei tämänkaltaisessa arvomaailmassa jää roolia.

Integraatioideologiana näennäisinkluisio

[K52]n (2009, s. 195) mukaan hyvän jatko-opiskelupaikan etsiminen on aloitettava varhain, jotta kasvatuksellinen kuntoutus jatkuu elämänkaaren mittaisena. Väite on käytännössä – tarjottujen mahdollisuuksien puolesta – epärealistinen ja utopistinen. Perusopetuksen jälkeinen opiskelu ei ole elämänkaaren mittaista eikä usein ala autistisilla nuorilla lainkaan. [I6]n liberaalilta vaikuttavan linjauksen mukaan autistisella henkilöllä on oikeus elämänkaaren mittaiseen koulutukseen, joka perustuu samoille peruseriaatteille kuin koulutus yleensä. Kirjoittajat nimeävät tavoitteeksi integraation ja inklusion. Heidän mukaansa opetusta varten tarvitaan myös omia ryhmiä ja HFA-oppilaat tulisi aina sijoittaa tavalliseen ryhmään. ([I6], 1999c, s. 324.)

[K68] (2011, s. 310) pitää kaikkien erityisryhmien lakkauttamista inklusion hengen vastaisena. Jos segregoitu, omissa ryhmissä ja kouluissa tapahtuva opetus olisi ainut vaihtoehto, se ei [I5]n (1999b, s. 173) kirjoittajista tekisi oikeutta normaalilajakkaille ja lievästi autistisille. Teksti herättää kysymyksen, onko erityisryhmien heikko vaatimustaso asia, joka lukijan pitäisi ymmärtää rivien välistä. Kirjoittajien mukaan yksilön erityislaatu, hänen vahvuutensa ja heikkoutensa määrittelevät sitä, miten häntä tulisi kohdella ([I5], 1999b, s. 174). Tämä teksti on hyvin kaukana inklusion perusajatuksesta, johon kuuluu se, että kaikilla on oikeus opiskella lähikoulussa ja järjestelyillä huolehditaan kaikkien oppimisesta (vrt. kuitenkin edellisen tekstin toisen kirjoittajan teksti [I3], 2000, s. 26).

[I14]n Salamancan julistukseen perustuvan määritelmän mukaan inklusio tarkoittaa täydellistä kuulumista ja osallistumista yleisopetukseen, yhteiskuntaelämään ja kaikkeen siihen, mitä tavalliset ihmiset tekevät päivittäin. Kuulumista ei ansaita, se on perusoikeus. Inklusiossa oppilaan yksilölliset tavoitteet sulautetaan opetussuunnitelmaan. ([I14], 1999, s. 141.) Useimmissa aineistoni teksteissä sen paremmin kuin tässäkään ei kuitenkaan ole kyse määritelmän mukaisesta inklusiosta ja sanaa integraatio käytetäänkin useimmissa, sillä se koskee osaa oppilaista tai osaa asioista. Sivistyksen tärkeyden teksteissä ei oteta kantaa, eivätkä ne pyri lainsäädännön muutokseen Koska tarkoituksena ei ole verrata oppilasta normaalikehityksen vaiheisiin ([I14], 1999, s. 142), oppimistavoitteet eivät ole samoja kaikille. Saman kirjoittajan toisessa tekstissä autistinen oppilas on tavallisella luokalla, mutta opetussuunnitelma on hyvin erilainen kuin luokkatoverien. Kun muut opiskelevat yhteenlaskua, hän harjoittelee tunnistamaan numeroita. ([I15], 2001, s. 17.)

Opetusohjelman on täytettävä jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet, oppiminen tapahtuu omassa tahdissa ja opetussuunnitelma on henkilökohtainen ([I6], 1999c, s. 326). [I5] (1999b, s. 162) ja [V33] (2001a, s. 10) esittävät yhdeksi koulutuksen peruserätyksiksi normaalin ympäristön. Kirjoittajien esittämä tapa tehdä opetusratkaisuja on kuitenkin hyvin erityinen, ei normaali. Lopullinen päätös opetuksen kohteista ja sisällöistä tehdään arviointien perusteella yhteistyössä oppilaan, lähimpien perheenjäsenten tai ystävien kanssa ([I5], 1999b, s. 162). [H55] (2004, s. 9) puolestaan toteaa, että tärkeintä olisi saada selville oppilaan oma mielipide akateemisten taitojen opetuksesta. Kohdassa ei tarkenneta, onko kyse opetustavasta, opetuksen sisällöstä, sen määrästä vai kaikista näistä. Yleisopetuksen oppilaalta itseltään tai hänen ystäviltään tuskin kysytään opetuksen sisällöstä, sillä opetussuunnitelma määrää sen. [V33]n ajatus valmentava II:sta normaaleina oloina on ristiriitainen, sillä koulutus ei valmentanut ammatilliseen tutkintoon. Tekstit ovat sankaritarinoita ilman mahdollisuutta sankaruuteen. Koska vaikeimmin kehitysvammaisille suunnattu

toisen asteen opetus ei johda ammattitutkintoon, siitä on kuitenkin vaikeaa kirjoittaa muulla tavalla kuin ei-performatiivisesti.

Inklusioilmaus ”kaikille yhteinen koulu” ei viittaa tässä kategoriassa yhteiseen paikkaan, toimintaan eikä yhteisiin oppimistavoitteisiin. Jos diagnoosi on tehty ennen kouluikää, moniammatillisella yhteistyöllä voidaan välttää väärät luokkavalinnat ja -siirrot, joista monilla AS-oppilailla on kokemusta, [K34] (2001, s. 62) kuvaa. Samassa teoksessa käytetään ilmausta kaikille yhteinen koulu (s. 9). Joku oppilas pystyy opiskelemaan vain pienryhmässä, [L42] (2015, s. 17) toteaa. Seuraavalla sivulla hän mainitsee kaikille yhteisen koulun. ”Erityisopetuksen lähtökohtana on ajatus lapsen tasavertaisuudesta ja mahdollisuudesta saada myönteisiä oppimiskokemuksia muiden samanikäisten kanssa”, [M41]ssä (2009b, s. 20) kirjoitetaan, mutta inklusiivisen retoriikan alta paljastuu perinteinen jaottelu, jossa osallisuus ja integraatio on ehdollista ja sen aste riippuu edellytyksistä. Kaikille yhteisessä koulussa on tasoryhmiä ja erotteluja ([H57], 2004a, s. 18, 19; [L42], 2015, s. 17, 18; [M37], 2004b, s. 20) ja integraatiotunteja voi olla vain kerran viikossa ([H57], 2004a, s. 18). [H57]n esittelemän Jokiniemen koulun rehtorin mukaan koulun toiminta-ajatus on, että koulu on kaikkien lasten koulu, jossa jokaisella on mahdollisuus oppia omassa tahdissaan. Koulu antaa toisaalta lisää aikaa ja tukea niille, jotka sitä tarvitsevat. ([H57], 2004a, s. 18.) Artikkelissa ei kuvata, miten lisääjän antaminen käytännössä toteutuu. Jos se ei merkitse ylimääräistä aikaa opetukseen, ylempien luokka-asteiden sisältöihin ei koskaan päästä ennen oppivelvollisuuden päättymistä. ”On tärkeää - - harjoittaa As-lastia normaaliin ison luokan työskentelyyn siitakin huolimatta, ettei yleisopetuksen luokkaan kokonaan integroituminen ole jokaisen tavoite” ([K34]n (2001, s. 107). Yhteiskuntaan integroituminen kirjoittajan mukaan on. ”Sosiaalinen integroituminen on helpompaa toteuttaa kuin integrointi opetuksessa”, [H57]kin (2004a, s. 18) kirjoittaa. Teksteissä on ajatus yhteiskunnallisesta integraatiosta ilman fyysistä ja toiminnallista integraatiota eli yhteistä opiskelupaikkaa ja yhdessä toimimista, toisin sanoen näennäisinklusiosta, jossa integraation matalin taso ei toteudu mutta korkein tai korkeimmat toteutuvat¹⁸.

[L37]n kirjoittaja kertoo hiljalleen lämmenneensä inklusion perusajatukselle. Inklusiossa taustalla on erittäin tärkeä asia, tasavertaisuus, hän toteaa. Kielellisiin erityisvaikeuksiin suuntautuneiden erityisluokkien vertaaminen apukouluun tuntui minusta melko epäkorrektilta, kirjoittaja kuitenkin huomauttaa. ([L37], 2012, s. 25.) Apukoulu oli tällöin jo vanhentunut termi, mutta tasavertaisuus on merkityksetön ilmaus, jos apukoulun oppilaista eli kehitysvammaisista erottautuminen on keskeinen seikka.

¹⁸ Integraation eri asteista kirjoittaa Söder (1979) esimerkiksi Mobergin (1982, s. 287) ja Kuotolan (1985, s. 31–32) mukaan.

[K25] kuvaa esittelemänsä Bancroft-yhdyskunnan toiminnan liittyvän filosofiaan, joka rohkaisee yksilöä liittymään yhteisöön juuri tämänhetkisellä toimintatasollaan. Bancroft tarjoaa palveluja niin päivätoimintana kuin laitosmuodossa. ([K25], 1992b, s. 31.) Tekstistä saa kuvan, että yhteisöön integroituminen voi tapahtua laitoshoidonakin. Aina aamupäivällä ollaan yhteiskunnassa eli lenkkeillään, käydään puistossa ja hoidetaan asioita, [R8] (2016d, s. 17) puolestaan kuvaa Autismsäätiön päivätoimintapaikkaa. Maininta yhteiskunnassa olemisesta on inklusioretoriikkaa ilman todellista inklusiota. Niin laitokset, erityiskoulut kuin päivätoimintapaikatkin ovat osa yhteiskuntaa, mutta yhteiskuntaa, jossa osa ihmisistä sijoitetaan erilleen muista, erilleen opiskelusta ja erilleen akateemisista taidoista.

[S33]ssa (2002b) kerrotaan, että päivätoimintapaikka "Rastin asiakaskunnan pohjaksi ajateltiin alunperin Ristola-yhteisöstä valmistuneita nuoria" (s. 28). Ristola-yhteisö ei verkkosivujensa perusteella tarjoa tutkintoja, joihin sana valmistuminen yleensä viittaa. *Autismi*-lehden TUKEA-projektin kuvauksessa siirrytään yliopisto-opinnoista AS-ihmisten opiskelua vaikeuttaviin arjen perusasioiden ongelmiin ja siitä yllättäen täysin saumattomasti työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaan opetukseen erityisammattioppilaitoksessa ([K67], 2005b, s. 16–17). Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus esitetään tasa-arvoisena mutta väistämättömänä vaihtoehtona joillekin oppijoille. Se takaa kehitysvammaisille mahdollisuuden osallistua toisen asteen koulutukseen, mutta ei johda tutkintoon ja sen koulutukselliset tavoitteet poikkeavat yleisistä ammatillisen koulutuksen tavoitteista tuottaen työvoimaa. Opiskelijoita valmennetaan ja ohjataan ensi sijassa kehitysvammaisille suunnattuihin työ- ja asumispalveluihin. Koulutukseen osallistuminen itsessään määritetään yhteiskunnalliseksi osallisuudeksi. (Kauppila, 2022, tiivistelmä, s. 99.)

Taulukko 1. Vertailu tavoitteiden esittämisestä eri kategorioissa.

Tragedia puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet ja sankaritarina älykkyyden pääsylippuna	Satiiri tarinoiden tahaton kyseenalaistus
<p>(oppimis)edellytykset [A2], 2004a, s. 16; [A36], 1989, s. 11, 17, 30; [A37], 1993, s. 22, 23, 24, 25; [B2], 1998, s. 15; [F1], 1987, s. 36; [K25], 1992b, s. 33; [K34], 2001, s. 19; [K52], 2009, s. 170; [K64], 1999a, s. 10; [M19], 2005, s. 45; [M20], 2008, s. 10; [M33], 2006, s. 16; [M66], 1993c, s. 4; [M38], 2006, s. 11; [P78], 1992, s. 45; [V32], 2000, s. 15, 27, 32; [V33], 2001a, s. 8; [V41], 2012, s. 20</p> <p>kehittymismahdollisuudet [V33], 2001a, s. 9</p> <p>kyvyt [A37], 1993, s. 23–24; [K64], 1999a, s. 7; [K68], 2011, s. 310; [V30], 1999b, s. 37; [V32], 2000, s. 27</p> <p>kyky oppia [I1], 2004, s. 14; [M78], 1992, s. 35</p> <p>(kehitys)potentiaali [H2], 2011, s. 28; [P19], 2010, s. 49, 122</p> <p>taso [H53], 1997, s. 43; [H54], 1998, s. 9; [L30], 1998, s. 45; [N7], 1998, s. 32</p>	<p>mielekkyyden, mielekäs [A36], 1989, s. 30; [A37], 1993, s. 15; [B1], 2013, s. 32; [B9], 2012, s. 7; [D2], 1997, s. 42; [H19], 1995, s. 3; [H24], 2004, s. 12; [I14], 1999, s. 139, 148; [K23], 1991, s. 73; [K35], 2003a, s. 6; [K52], 2009, s. 56, 193, 195, 196, 201; [K58], 2002, s. 318; [K104], 1998, s. 34; [K112], 1992, s. 17; [K114], 1997, s. 213, 215, 216, 221; [K119], 2001, s. 30, 31, 33; [M67], 1996, s. 4; [P19], 2010, s. 128; [S11], 2000, s. 11; [S46], 1996, s. 39; [T30], 2009, s. 323</p> <p>järkevä [H16], 2002, s. 29; [I5], 1999b, s. 171; [K52], 2009, s. 228</p> <p>tarpeet [A2], 2004a, s. 16; [A3], 2004b, s. 4; [A36], 1989, s. 17, 28; [A37], 1993, s. 15, 24; [B2], 1998, s. 31; [F1], 1987, s. 36; [H35], 2009, s. 11, 12; [H58], 2004b, s. 8; [I5], 1999b, s. 160; [I6], 1999c, s. 326; [K34], 2001, s. 68, 89; [K72], 2005, s. 24; [K119], 2001, s. 27, 30; [L32], 2008a, s. 50, 51; [M19], 2005, s. 45; [N7], 1998, s. 31; [O1], 2001a, s. 73; [P19], 2010, s. 17; [R11], 2005, s. 47; [S8], 1997, s. 188; [S59], 2005, s. 26; [T22], 1986, s. 33; [T26], 1992a, s. 45; [T38], 2001, s. 12; [V32], 2000, s. 36; [V35], 2004, s. 15</p> <p>yksilöllisyys [A37], 1993, s. 31; [A39], 1999, s. 4; [K28], 1994, s. 60, 103; [K34], 2001, s. 19; [K95], 1996b, s. 42; [K113], 1993, s. 54; [K114], 1997, s. 206; [M66], 1993c, s. 4, 5; [M67], 1996, s. 5; [N7], 1998, s. 38; [S8], 1997; [T26], 1992a, s. 45; [V35], 2004, s. 15</p>
<p>kuuluminen erityiskouluun [K64], 1999a, s. 7</p>	<p>jos lapsen kannalta hyödyllistä [K104], 1998, s. 61; [M41], 2009b, s. 20</p> <p>jos edistymisen kannalta mielekästä [P60], 2000, s. 8</p> <p>jos edistymisen vuoksi järkevää [L49], s. 7</p> <p>oppilaan etu [K98], 2004, s. 37</p>
<p>työtoiminta, päivätoiminta [K52], 2009, s. 247; [K97], 2005; [T28], 1998, s. 61</p>	<p>tarkoituksenmukaisuus [A37], 1993, s. 26; [L30], 1998, s. 46; [S46], 1996, s. 40; [T3], 2001, s. 19; [V33], 2001a, s. 9</p>

4 Johtopäätökset

Tutkimustehtäväni oli selvittää, miten Whiten tarinat, argumentit, ideologiat ja kielikuvat selittävät akateemisten taitojen opetuksen käytäntöjä ja sivistyksen omaksumista suomalaisissa autismia käsittelevissä teksteissä vuosina 1985–2016 ja mitkä ovat Greimasin aktanttien roolit niissä.

Mekanisistisissa tragedioissa älyllisten kykyjen puuttuminen määritti väistämättömän lopputuloksen tai tragedia johtui siitä, ettei älyllisiä lahjoja huomioitu. Konservatiivisissa tragedioissa **autismi sairautena** ja **autismi muurina** sairaus ja psyykkinen sairaus olivat voittamattomia vastustajia eikä subjektia tai akateemisia taitoja tavoitteena ollut. Akateemiset taidot olivat yksilön sisäinen ominaisuus, eivät opetuksen tulos. Yhteiskunnalliset käytännöt tulivat mukaan vastustajiksi radikaaleissa tragedioissa **autismi muukalaisena** ja **yhteiskunnan musta aukko**, mutta autistinen outous osoittautui voittamattomaksi vastustajaksi siihen kohdistuvien jäykkien yhteiskunnallisten käytäntöjen vuoksi. Kategoriassa yhteiskunnan musta aukko kertoja kyllä vastusti älykkyysskeskeisyyttä mutta jäi voimattomaksi.

Formistisissa sankaritarinoissa autismille pyrittiin luomaan uusi olemus tekemällä erotteluja entisten tilalle määrittelemällä suhdetta binäärioppositioihin (psyykkisesti) sairas - terve, kehitysvammainen - älykäs ja outo - normaali. Autismiin liittyvästä kehitysvammaisuudesta saattoi parantua, tai yksilö ansaitsi koulutuksen älynsä ansiosta. Radikaalissa kuntoutussankaritarinassa **avain autismiin** autismi outoutena ja kehitysvammaisuutena voitetiin. Älykkyydosamäärää ei aina pidetty pysyvänä, mutta opetus kohdistui autismiin, ei oppijan akateemisiin taitoihin. Varhaisimmissa teksteissä autismi pyrittiin erottamaan kehitysvammaisuudesta kuten mielenterveyshäiriöistäkin ja opetuksessa painotettiin autistisille oppilaille sopivia menetelmiä, mutta eroja autismikirjon sisällä ei yleensä korostettu. Mielenterveyshäiriöistä autismi haluttiin erottaa synkän psykodynaamisen historian vuoksi ja kehitysvammaisuudesta, koska autismi katsottiin siitä eroavaksi tilaksi. Anarkistisissa sankaritarinoissa **pikkuprofessorit** ja **oma ääni** autismi outoutena oli muuttunut vastustajasta tarinan subjektiksi, sankariksi. Autismikirjoon kuuluva ”outous” oli kuntoutussankaritarinassa vastustaja, josta pyrittiin kuntoutuksella eroon, näissä Asperger-teksteissä se nähtiin mahdollisuutena tai jopa glorifioitiin eikä sitä esitetty akateemisten taitojen oppimisen esteeksi, jos älykkyyys oli normaali. Erottelu autismin ja mielenterveyshäiriöiden välillä sumeni siinä mielessä, että usein tuotiin esiin mielenterveysongelmien tavallisuus autismikirjossa. Samalla kun ”nepsyt” astuivat näyttämölle ja synnyttivät uuden epävirallisen jaon, jossa esimerkiksi ADHD kuuluu yhteen autismikirjon kanssa, voimakas erottelu tapahtuikin autismikirjon sisällä

korkeatasoisten ja kehitysvammaisten välillä: korkeatasoisuus oli oikeutus saada tukea akateemiseen oppimiseen. Mukana oli myös organisistinen sankaritarina **keskustelun kuohuva meri**, jossa autistinen kehitysvammainen yksilö osoittautui ei-kehitysvammaiseksi. Subjekti oli autistinen yksilö ja vastustajia yhteiskunnalliset käytännöt, mutta anarkistinen vastarinta jäi pinnalliseksi.

Organisistisissa konservatiivisissa **komedioissa** autistiset yksilöt olivat muihin kuin akateemisiin taitoihin keskittyvän hyödyttömäksi todetun mutta positiivisesti esitellyn kuntoutuksen kohteina. Komedioissa **autismi arvoituksena** ja **arjen sankarit** sen paremmin autismia kuin yhteiskunnallisia järjestelyjä ei esitetty enää vastustajina, mutta subjektiakaan ei ollut, sillä opetuksen tavoitteina ja elämänsisältönä olivat kommunikointi, vuorovaikutus, itsenäisyys ja arkielämä, eivät akateemiset taidot ja opiskelu.

Yrityksestä yhdistää tragedian koulutuksellinen kuolema oikeudenmukaisuus sankaritarinoiden heroiseen anarkismiin ja konservatiivisten komedioiden kehitysvammaisten elämän mitäänsanomattomuuteen oli tuloksena tahaton **kontekstuaalinen satiiri**. Kategorian **segregaatio on inkluusio** tekstien säröt, toisin sanoen epätasaisuudet ja ristiriidat, asettivat ylevät kommentit kyseenalaisiksi ja paljastivat uudistushenkisyyden, koulutuksellisen yhdenvertaisuuden ja yhteiskunnallisen osallisuuden puhtaasti retoriseksi. Eri genrejen, argumentointilajien ja ideologioiden sekoittuminen loi tasavertaisen ja itsenäisen yhteiskunnan jäsenen, jonka muiden etukäteen määrittelemänä opetuksen tavoitteena oli päivätoiminta tai työtoiminta.

Kaikkia genrejä yhdisti ajatus oppimisjärjestyksestä, jossa akateemisiin taitoihin edettiin vasta toisten taitojen harjoittelun jälkeen. Keskeinen ja ilmeinen, joskaan ei selkeästi kirjattu lähtökohta ensimmäisen ajallisen kolmanneksen kuntoutussankaritarinoissa oli, että normaali akateemisten taitojen opetus tulee ansaita hankkimalla oppimisvalmiudet ja kuntoutumalla normaaliksi käyttäytymisen, kommunikaation ja arkielämän taitojen alueella. Alkeellisimpia vaativimmat akateemiset taidot otettiin opetusohjelmaan oppijan muututtua tarpeeksi normaaliksi, eikä niitä otettu, jos niin ei tapahtunut. Tragedioissa ja komedioissa lähdettiin samasta oletuksesta ilman voimakasta kuntoutusoptimismia. Varhaisissa teksteissä tragedia ja sankaritarina esiteltiin usein vaihtoehtoisina. Myöhemmissä siirryttiin kuntoutusoptimismista komedian positiivisesti kuvattuihin mutta vaatimustasoltaan mataliin tavoitteisiin ja autististen kehitysvammaisten ja muiden autismikirjoon kuuluvien erotteluun. Organismissa jokin elimistön orgaaninen tai psyykinen toiminta oli edellytys toisen alueen kehittymiselle. Ajatuksella luonnollisesta oppimisjärjestyksestä oli yhteys komedioiden tavoitteiden asetteluun, sillä sen mukaan esimerkiksi vuorovaikutus oli automaattisesti osa tiettyjä kognitiivisia tavoitteita.

Muutokset akateemisten taitojen kuvauksessa ajan kuluessa olivat vähäisiä. Tragedia, sankaritarina, komedia ja satiiri olivat sama tapahtumakulku, tarina vain esitettiin eri näkökulmista. Älykyys selitti jokaisessa kategoriassa

Erika Sirén

opetuksen käytäntöjä, sillä se vaikutti käsityksiin oppimisedellytyksistä ja ne puolestaan yhteiskunnallisiin järjestelyihin eli oppimismahdollisuuksiin.

5 Pohdinta

5.1 Etiikka ja luotettavuus

Käsittelen tässä luvussa eettisten kysymysten ja luotettavuuden suhdetta työni lähestymistapaan ja tieteenfilosofiaan. Useimmat tutkimuksen tekemiseen ja raportointiin liittyvät eettiset kysymykset, kuten tietosuoja, tutkittavien tietoinen suostumus, aineiston säilyttäminen ja käyttöoikeudet, eivät ole oleellisia tutkimuksessani, sillä analyysini kohdistuu teoksiin, jotka ovat vapaasti kenen tahansa saatavilla. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2009, s. 8) mainitsemista eettisistä kysymyksistä tärkeitä ovat huolellisuus ja aineiston käsittelyn tasapuolisuus. Koska analyysi Whiten ja Greimasin käsitteistön avulla järjestää aineiston valmiisiin luokkiin, se vähentää todennäköisyyttä ennakkokäsityksen mukaiseen kohtien valikointiin (Tepora-Niemi, 2020, s. 45). Valmis muotti tuo tekstien yhtäläisyydet ja erot esiin, mutta käyttämäni jäsenyys ei tietenkään ole ainut mahdollinen. Tutkimukseni aiheenvalinta pyrki vastaamaan tärkeimpään eettiseen kysymykseeni: miten autismitekstit selittävät, miksi autismikirjon oppilaiden opetuksen käytännöt ovat olleet sellaisia kuin ne ovat olleet.

Useimmat metodioppaissa esitellyt tutkimusten luotettavuuskriteerit eivät auta työni arvioinnissa. Raatikaisen (2004, s. 119) mukaan tutkijan on tiedettävä, miten asiat todella ovat. Totuus on juhlallinen sana, ja ajatus muuttumattomasta totuudesta on ristiriidassa paitsi lähestymistapani myös tieteelliseen tutkimukseen liitetyn tiedon täydentymisen, kriittisyyden ja varovaisuuden kanssa. En sitä paitsi tutki totuutta autismista tai akateemisista taidoista, vaikka jonkin tekstissä esitetyn väitteen merkitys on erilainen, jos se perustuu perusteellisesti tutkittuun tietoon tai jos se ei perustu. Olisin esimerkiksi toivonut löytäväni tutkittua tietoa siitä, kuinka usein autististen oppilaiden opettajat todella antavat perinteisiä akateemisia kotitehtäviä. Realistiseen ontologiaan perustuva (Fay, 1996, s. 202) objektivismi on vastustanut poliittisten ja henkilökohtaisten agendojen kätkemistä tieteellisiin raportteihin (s. 200). Tavoitteena on ollut esittää todellisuus sellaisenaan (Fay, 1996, s. 200, 203). Kuitenkin juuri tällainen objektivistinen pyrkimys piilottaa aineistossani tiedon epävarmuuden ja muuttumisen ja yhteiskunnallisiin olosuhteisiin liittyvän vallankäytön. Sosiaalitieteiden historia on täynnä ÄO-testauksen kaltaisia tieteellisinä esitettyjä mutta tosiasiasa ideologisia käytäntöjä (Fay, 1996, s. 199). Aineistossani autististen oppilaiden ominaisuuksista vedetään johtopäätöksiä esimerkiksi oikeasta sijoituspaikasta opetuksessa ikään kuin ominaisuudet olisivat premissi ja sijoituspaikka johtopäätös, vaikka kyse on yhteiskunnallisista käytännöistä ja konventioista. Tekstien näkemys ei kuitenkaan pysy samana vuosien kuluessa.

Objektivismin ajatus arvovapaudesta on ongelmallinen: "According to objectivism, objectivity requires disinterest and all the earmarks of disinterest: an unemotional affect; a non-committal attitude; a cool, detached, dispassionate style" (Fay, 1996, s. 202). Whiten (1999, s. 316) mukaan mikään näkemys yhteiskunnasta ei ole vapaa ideologiasta ja se on hyvä asia, koska yhteiskuntatieteen pitäisi palvella sosiaalista oikeudenmukaisuutta, vapautta ja edistystä – sitä, mitä hyvän yhteiskunnan pitäisi olla. Eksakteista tieteistä lainattu objektiivisuus saa aikaan vain uskomuksen, että sosiaaliset käytännöt ovat muuttamattomia ja luonnollisia. Tutkija voi valita arvonsa, maailmankuvansa ja metodinsa mutta ei tuloksia. Tulosteni arviointia hankaloittaa, ettei joukko muita tutkijoita voinut luokitella edes jo karsimaani lähes 7000 sivua vertailun ja vahvistettavuuden vuoksi. Se, että olisin itse lukenut koko karsimattoman aineiston useaan kertaan, olisi ehkä saanut huomaaman seikkoja, joihin en ensimmäisellä kerralla kiinnittänyt huomiota. Aineiston suuren koon vuoksi päätin kuitenkin jo aluksi, että luen vain kerran sen, minkä jätän pois analyysistä.

Tekstien analyysi ei johda suoraan käytännön sovelluksiin, joiden toimivuus olisi helppo havaita, ja jo aineiston rajausta vaikuttaa tuloksiin. Jos olisin rajautunut ilmestymisvuosiin 1985–2015, kuten alun alkaen suunnittelin, kuva vanhempien kirjoittamista elämäkertoista olisi hyvin erilainen. Se johtuu siitä, että yksi muista poikkeava elämäkerta vaikuttaa kokonaiskuvaan. Koska aineisto olisi kasvanut muuten liian suureksi, jouduin suureksi mielipahakseni jättämään suomalaiset ruotsinkieliset tekstin tarkastelun ulkopuolelle, vaikka *Autismi*-lehden ruotsiksi ja englanniksi kirjoitetut artikkelit olisivat tarjonneet työhöni akateemisia taitoja käsitteleviä lisäesimerkkejä kohtiin, joissa niitä on melko vähän. Tulokset koskevat tätä aineistoani, ja sen arvioiminen, voisivatko ne koskea toista aineistoa, vaatisi oman tutkimuksensa. Tutkimuksia, joihin tuloksiani verrata, ei ole.

Olen pyrkinyt monipuolisuuteen ottamalla aineistooni eri tekstityyppejä ja -lajeja, käyttämällä sekä asiantuntijoiden, vanhempien että autismikirjoon kuuluvien kirjoittamia tekstejä, tarkastelemalla kymmenien vuosien ajanjaksoa ja yhdistämällä menetelmiä. Esimerkiksi Cohen kollegoineen (2018, s. 265) esittää monitriangulaation lisäävän luotettavuutta, mutta sillä on myös hintansa: monipuolisuus vähentää väistämättä perehtymisen tarkkuutta. Tietyt säännöt ja suositukset – neljä vuotta työskentelyyn, teoksen tyypistäminen tiettyyn sivumäärään, ohjaajien tekstien poistaminen aineistosta, viittaaminen alkuperäisiin lähteisiin ja saman teoksen käyttäminen vain joko lähteenä tai aineistona – sopivat huonosti yhteen suuren tiettyä diagnoosiryhmää käsittelevän suhteellisen tuoreen historiallisen aineiston kanssa. Sivumäärärajoitus on vaikuttanut suuresti siihen, kuinka seikkaperäisesti olen voinut raportoida aineiston sisältöä ja tutkimusprosessini kulkua ja millaiset mahdollisuudet sen avulla lukijalle tarjota väitteideni arviointiin. Liitteisiin olen kerännyt väitteideni

tueksi lähde-esimerkkejä, joita niiden suuren määrän vuoksi ei ollut mahdollista liittää tekstiin. En yleensä viittaa aineistoni kohdalla alkuperäisiin lähteisiin, eikä se toki ollut tutkimukseni tarkoituskaan. Tutkimustehtävä oli selvittää tekstien tapaa esittää opetuksen käytäntöjä ja oppimista, ja kun kirjoittaja käyttää toista kirjoittajaa tiedonlähteenä kyseenalaistamatta tämän esittämiä väitteitä, hän esittää tarjoamansa luotettavana tietona.

En myöskään tutki aineistoni kirjoittajien eli asiantuntijoiden, autististen ihmisten, heidän vanhempiensa tai opettajiensa kokemusta vaan tapaa, jolla heidän tekstinsä esittävät asiat. En voi vahvistaa tuloksiani kysymällä kirjoittajilta, mitä he tarkoittivat. Toimijoiden syyt voivat olla tiedostamattomia ja tulkinnat niistä virheellisiä, eivätkä seuraukset välttämättä perustu heidän tavoitteisiinsa (Fay, 1996, s. 119–121, 123, 127; Raatikainen, 2004, s. 117–119). Kokonaisilla ryhmillä voi olla institutionalisoitua toimintaa, uskomuksia ja tavoitteita, jotka ovat ristiriitaisia, tuhoon tuomittuja tai perusteettomia (Fay 1996, s. 128). Autismikirjoon diagnosoitujen omaa kokemusta korostetaan nykyisissä autismiteksteissä suuresti. Miltonin (2014, s. 796) mukaan autismitutkimus tarvitsee autistisia tutkijoita ollakseen eettistä. Autistisilla tutkijoilla on kokemus itsensä kohtelemisesta autistisina, mutta ajatus siitä, että autismidiaгноosi osoittaisi koko autismikirjoa koskevaa mystistä asiantuntemusta, jota muilla tutkijoilla ei ole, on ongelmallinen. DaVidi (2013, s. 181) huomauttaa, että filosofisessa kirjallisuudessa keskustelut autismista keskittyvät valitettavasti hyvin usein Aspergerin syndroomaan ja niin sanottuun korkeatasoiseen autismiin. Vaarana on, että kielellisesti taitavat yksilöt, joiden kanssa on helppo toimia, edustavat koko autismikirjoa. Omat tietoni asettavat rajat analyysille, mutta sen rajan yli en näe.

On eettisesti perusteltua, että lukija voi tarkistaa lähteet, ja se on myös aineistolähteideni kohdalla mahdollista. Käytän kuitenkin niiden merkitsemiseen koodeja, jotta ne erottuisivat muista lähteistä eikä kirjoittajan henkilöllisyys painottuisi tarpeettomasti. Holistisen näkemyksen mukaan yksilö on vain väline, jolla kulttuuri ja yhteiskunta ilmaisevat itseään (Fay, 1996, s. 50). Esimerkiksi Foucault'lle (2005) historiallinen muutos ei ole yksilöiden aikaansaannosta, toimijat ovat vain diskurssijärjestelmän kannattelijoita (Fay, 1996, s. 51) ja fyysisen, sosiaalisen ja diskursiivisen ympäristön luomia (s. 52). Lähtökohtani onkin, etteivät kirjoittajien henkilöllisyydet ole merkityksellisiä. Kaikkia asioita ei voi kirjoittaa kaikkina aikoina (Foucault, 2005, s. 63), ja jos yksi kirjoittaja on tehnyt runsaasti tietyn ajan tekstejä, hänen vaikutuksensa on joka tapauksessa kyseisen ajan autismitekstien ominaisuus. Kyseessä ei kuitenkaan ole yksisuuntainen tie. Kieli muokkaa yksilöitä mutta antaa heille myös resursseja kyseenalaistamiseen. (Fay, 1996, s. 55, 62.) Vaikka väitöskirjaa aloittaessani suhtauduin yhteiskunnan toimintaan hyvin holistisesti, lopulta aineistossani merkityksellisiltä tuntuivat harvat poikkeusyksilöt, jotka esittelivät

konkreettisesti akateemisten taitojen opetusta vaikeasti vammaisille ottamatta älykkyyttä esiin kertaakaan.

5.2 Akateemiset taidot ja autismi

Varton (2011, s. 19) mukaan kaikki kasvatuksen tutkiminen olettaa ihmisen muuttuvan ja kehittyvän, olevan vaikutuksille altis, manipuloitava ja ainakin osittain itseohjautuva. Tästä ei **tragedioiden mekanisistisissa** teksteissä ole kyse, sillä ne eivät tarkastele tapoja helpottaa oppimista vaan autistisen ihmisen puutteita, joiden esitetään johtavan kausaliteetin omaisesti akateemisten taitojen puuttumiseen tavoitteista. Vaikka opetusmenetelmät ja opetuksen sisältö erotellaan, aineistossa ei huomioida käytännössä koskaan, että *saman* sisällön oppimista voi helpottaa tai vaikeuttaa. Radikaalia kritiikkiä tragedian mekanisismia ja väistämätöntä loppua kohtaan esiintyy vain kategoriassa koulutuksellinen kuolema.

Medikaalisessa patologiassa autistinen ihminen esitetään poikkeavana, sairaana ja traagisena (Chew, 2013, s. 230). Ongelmallisia oletuksia ovat reduktionismi ja lineaarinen kausaalisuus, jossa kognitio ja tietoisuus voidaan palauttaa paikallistettuihin aivotiloihin ja geenialleleihin ja aivotilat voidaan selittää ja ennustaa geenien tiloista (Nadesan, 2005, s. 139). Autististen piirteiden uskotaan olevan synnynnäisiä ja deterministisiä (Nadesan, 2005, s. 216). Uusi genetiikka dekontekstualisoi, reifioi, naturalisoi ja spatialisoi älykkyyden ja muita sosiaalisesti tuotettuja ja dynaamisia käsitteitä. Älykkyys palautetaan geneettisiin tekijöihin kuten jo 1800-luvulla. (Nadesan, 2005, s. 215.) Sosiaaliset esitystavat ja institutionaaliset käytännöt kuitenkin vaikuttavat lääketieteellisiin tiloihin (Nadesan, 2005, s. 20, 214). Yritys jäljittää kognitiiviset puutteet ja taidot geneettiseen alkuperään tarjoaa vähän hoitokeinoja ja vähentää huomiota ja resursseja vähemmän hohtokkailta ja kaupallisesti mahdottomilta tuen muodoilta (Nadesan, 2005, s. 216).

Termit annetaan oppikirjoissa ikään kuin ne olisivat aina olleet odottamassa sanakirjaa, eivät tiettyjen tutkijoiden keksimiä tietyistä syistä (Myers, 1990, s. 114), mutta vammaisuus ja sairaudet tuotetaan ainakin osittain niitä koskevilla strategioilla ja kuvauksilla (Nadesan, 2005, s. 179). Vaikka Nadesan (2005) esittää autismin sosiaalisesti konstruoituna, hän ei torju ajatusta biologisten prosessien roolista tilan kehityksessä (s. 181), eikä kiellä biologisia eroja (s. 214), kuten eivät Mitchell ja Snyderkaan (2000, s. 7). Nadesan (2005, s. 147) ei kyseenalaista myöskään biologisten interventioiden mahdollisia hyötyjä vaan moittii monimutkaisten suhteiden yksinkertaistamista. Mekanisistinen (medikaalinen) lähestymistapa voisikin myös tukea oppimismahdollisuuksia. Aivokuvauksia on hiljattain käytetty selkokieli-suositusten empiirisen validiuden tutkimiseen (Borghardt et al., 2021). Yksinkertainen vastaus siihen, mitä autismi on, on kuitenkin epäselvä (Nadesan, 2005, s. 14).

Jo Kannerin autismikriteereissä kielelliset vaikeudet yhdistyivät hyvään älylliseen potentiaaliin (Timonen, 1991, s. 12). Toisaalta aineistoni varhaisimpien tekstien kirjoitusaikana suurin osa eli 70–90 % autistisista ihmisistä luokiteltiin kehitysvammaisiksi (Gillberg & Coleman, 1992, s. 90). Vastakkainasettelu kehitysvammaisen - älykäs onkin keskeinen aineistossani ja autismin käsittelyssä yleensä. Aineiston Aspergerin syndrooman kuvaus kertoo enemmän asenteista kehitysvammaisuutta kohtaan kuin kehitysvammaisten kuvaus. Suhtautuminen kehitysvammaisten ja muiden poikkeavina pidettyjen lasten oppimiseen on vaihdellut historian kuluessa syistä, jotka eivät liity yksilöiden ominaisuuksiin vaan kontekstuaalisiin tekijöihin (Nadesan, 2005, s. 35, 47). Opetuskäytäntöjen vaihtelu kertoo siitä, että oppilaiden biologia ei vaikuta käytäntöihin jollain objektiivisella tavalla vaan subjektiivinen käsitys siitä. Binäärisillä vastakkainasetteluillaan aineistoni tekstit ovat heikentäneet erityisesti kehitysvammaisten autististen oppilaiden mahdollisuuksia oppia akateemisia taitoja.

Formistinen sankaritarina on vain joidenkin sankaritarina, tragedian käänttöpuoli. Myyttinen termi kyvyt tuhoaa opetustakin painottavan sankaritarinan kahdesta syystä. Ensinnäkin se on epämääräinen, ei mitattava suure, toiseksi se asettaa rajat oppimiselle jo etukäteen. Teksteissä ei lähdetä inklusiivisesti ympäristön muuttamisesta ja tuen tarjoamisesta alkeita haastavampaan tiedolliseen oppimiseen.

Onko autismi psykopatologia vai kognitiivinen tyyli (Nadesan, 2005, s. 133), on formistisen argumentointityypin keskeisiä kysymyksiä. Autismi depatologisoidaan yhä enemmän neurologiseksi eroavaisuudeksi eikä lääketieteelliseksi patologiaksi (Nadesan, 2005, s. 205). Puolestapuhujamallikin palauttaa autismin biogeneettiseen erilaisuuteen mutta ei esitä sitä puutteena, (Nadesan, 2005, s. 207). Autismiadvokaatit pyrkivät rekonstruoimaan aiemmin patologisina oireina pidetyt autistiset piirteet uniikiksi eksentrisyydeksi, joka on meriitti (Nadesan, 2005, s. 209). Sankaritarinan ajatus neurologisesta erilaisuudesta toistaa kuitenkin joka tapauksessa medikaalisen patologian (Nadesan, 2005, s. 210; Runswick-Cole, 2016, s. 24).

Kanner korosti tapaustensa samankaltaisuutta havaitsemiensa erojen sijaan. (Waltz, 2013, s. 53). Autismiluomus ei rakentunut lääketieteellisen tutkimuksen vaan tapauskuvausten varaan (Waltz, 2013, s. 52). Asperger-tekstien yksi tavanomainen ongelma on, että niissä ei vertailla Asperger-haastateltujen ja -kirjoittajien kokemuksia opiskelusta muun väestön kokemuksiin. Se, että autistiseksi diagnosoitu yksilö kertoo kokemuksiin ja näkemyksiään, ei tarkoita, sitäkään, että muut autistisiksi diagnosoidut yksilöt jakaisivat ne (O'Dell, et al., 2016, s. 168). Autistinen erilaisuus voidaan käsittää homogeenisesti neurologisena erona tai spektrinä, jatkumona, jossa ovat mukana myös neurotyypilliseksi katsotut ihmiset (Ortega, 2013, s. 66). Artikkelissaan ”Taikasana yksilöllisyys” Keltikangas-Järvinen (2006) kirjoittaa: ”Kenellekään

ei koidu haittaa eikä kenenkään oppiminen hidastu, kun koulu organisoidaan niin, että päivittäiset rutiinit ovat ennakoitavissa ja hallittavissa, turhia uudistuksia vältetään, muutosten tarpeellisuus punnitaan huolellisesti, pyritään opettajien, luokkatovereiden ja luokkahuoneiden pysyvyyteen sekä yritetään vähentää levottomuutta ja melutasoa. Tällöin on kuitenkin joukko oppilaita, joilta vapautuu huomattava määrä energiaa oppilaan varsinaiseen tehtävään, oppimiseen.” (s. 98.)

Vanhemmat ovat usein pettyneitä medikaaliseen malliin, josta tässä käytän nimitystä mekanisismi, koska se esittää autismiin liittyvät puutteet laajasti synnynnäisiksi ja häiritsee vanhempia, jotka haluavat ”parantaa” lapsensa. (Nadesan 2005, s. 194). Organisismi tarjoaa ratkaisun tähän. Yhdenvertaisen oppimisen kannalta on kuitenkin arveluttavaa, että nimenomaan kehitysvammaisille autistisille oppilaille tarjotut metodit ovat tyypillisesti olleet interventioita, joiden teho perustuu uskomuksiin. Hosiaisluoman (2016, s. 465) kuvaus, jonka mukaan komedian henkilöt ovat jokapäiväisissä tilanteissa toimivia arkisia ihmisiä, ja Whiten esikuvan Fryen (1957/2020, s. 167) mainitsema komedian henkilöiden tavanomaisuus luonnehtivat aineistoni komediakategorioiden tekstejä. **Organisistisissa komedioissa** ainoana opetuksen tavoitteina ja elämänsisältönä ovat kommunikointi, vuorovaikutus, itsenäisyys ja arkielämä, eivät akateemiset taidot. Kommunikointi, jota voi pitää osana kielen tai muun merkkijärjestelmän käyttöä, syrjäyttää muut kielenkäytön tavat. Kielihän voi kommunikaation sijaan olla esimerkiksi opiskeluun liittyvää muistiinpanojen tekemistä tai lukemista opiskelumielessä. Lukeminen taas voi olla esimerkiksi luetun kuuntelemista ja opetussisällön kertaus tapahtua kuvien avulla. Autismia tarkastelevissa teksteissä pohditaan varsin harvoin edes oletusten tasolla, miten akateemiset taidot liittyvät muiden tavoitteiden saavuttamiseen tai muut tavoitteet ja haasteet akateemisten taitojen saavuttamiseen. Luetun ymmärtäminen, laskeminen ja kielitaito ovat hyödyllisiä itsenäisessä arkielämässä, kommunikoinnissa ja sosiaalisissa tilanteissa, joita aineistoni teksteissä pidetään opetuksen tavoitteina, mutta niissä itsenäisyyden saavuttaminen tapahtuu ilman akateemisia taitoja tai niiden ilmaannuttua jostain, sillä fasilitointia lukuun ottamatta akateemisten taitojen opetus käytännössä puuttuu kehitysvammaisia autistisia ihmisiä käsittelevistä teksteistä. On tietienkin myös arvokysymys, mihin opetuksessa erityisesti tulisi keskittyä, mutta vain alkeellisimpia sosiaalisia taitoja on ilman tiedollisia. Vuorovaikutuksen voimakkaan korostamisen ilman tiedollisia tavoitteita voi nähdä modernina versiona teksteissä kritisoidusta psykodynaamisesta pyrkimyksestä rikkoa autistilapsen lasipallo.

Erityiskouluista valmistuneilla on usein kokemus opetuksesta, joka johtaa heikkoon akateemiseen osaamiseen ja sen seurauksena jatko-opintomahdollisuuksien rajoittumiseen (Goodley, 2017, s. 171). Vaikka pyrkimys opettaa akateemisia taitoja autistisesti käyttäytyville oppijoille ei ole

uusi, uusimmassakaan aineistossani alkuopetuksen tavoitteita pidemmälle ei koskaan edetä vaan tarkasti määritellyt ja käytännön oppimisen kannalta kuvatut akateemiset tavoitteet ovat aina vaatimattomia perustaitoja tai vain valmiuksia niihin. Tieteellisten tekstien aihe on rajattu, ja se vaikuttaa määrään ja tapaan, joilla akateemisia taitoja niissä käsitellään. Sen sijaan aineistoni eli autismia käsittelevien oppaiden, kasvatusalan lehtien, *Autismi*-lehden ja elämäkertojen käsittelypiiri kattaa yleensä koko elämän.

Jos vammaisuus on liian kaukana hyväksyttävästä normista, minimitaloite normalisoinnissa on päästä hyväksyttävään erilaisuuden asteeseen (Mitchell & Snyder, 2000, s. 7), johon akateemiset taidot eivät useimmissa aineistoni teksteissä ainakaan eksplisiittisesti kuulu. Hyväksyttävä erilaisuuden aste on autistisista ihmisistä koituva mahdollisimman vähäinen vaiva. Akateemisten taitojen kohdalla autistinen yksilö on omillaan. Akateemisten taitojen käsittelyn kannalta merkityksellinen on Whiten (1978, s. 90) huomio, että selityksemme määräytyvät enemmän sen perusteella, mitä jätämme pois kuvauksesta kuin sen, mitä otamme mukaan. Akateemisten taitojen yksityiskohtainen käsittely on aineistossani vähäistä ja komedioiden opetuksen kuvauksesta akateemiset taidot puuttuvat usein kokonaan.

Whiten (1973, s. 24) luokittelussa tekstit ovat liberaaleja, kun ne pyrkivät uudistuksiin lainsäädännön tai siihen verrattavien yleisten säädöksiin avulla. Lainsäädännön ja opetussuunnitelman muutos on velvoittava, ja esimerkiksi yksittäisten ihmisten ajattelutapojen muutoksella ei ole samanlaista vaikutusta. Aineistoni tekstit eivät pyri lainsäädännön muutokseen, joka turvaisi yleisopetuksen opetussuunnitelman keskeisten sisältöjen opetuksen kaikille. Lainsäädännön ja opetuksen muutokseen pyrkivää yhteiskuntakritiikkiä esiintyy lähinnä aineistoni alkupuolella eikä siihen niinkään liity tiedollisia tavoitteita. White yhdistää **satiiriin kontekstualismin** ja liberalismiin, jotka ovat välttämättömiä koulutuksellisen tasa-arvon kannalta. Koulutuksellinen yhdenvertaisuus vaatisi kontekstualistisia muutoksia opetuskäytäntöihin ja liberalismiin kuuluvia parlamentaarisia muutoksia yhteiskunnassa, mutta ne toteutuvat vain tekstin tasolla. Kun kehitysvammaisten autismi yhdistetään aineistoni teksteissä kontekstualismiin ja liberalismiin, tuloksena on Whiten luokittelun mukaisesti satiiri, tosin tahaton sellainen.

Käsitys opetusmenetelmien muokkaamisesta yhteisten tavoitteiden oppimisen apuna sisältöjen helpottamisen sijaan lähes puuttuu aineistoni teksteistä ja edelleen opetussuunnitelman perusteistakin, vaikka nykyisen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014, s. 69) mukaan myös yksilöllisten oppimäärien tavoitteet tulisi johtaa kyseisen luokka-asteen tavoitteista. Opetuksen lähtökohtana on se – tietynlainen oppilas – minkä pitäisi olla opetuksen tavoite, kuten Savolainen (1998, s. IV) asian ilmaisee. Digitalisaatio voisi olla uusi mahdollisuus esimerkiksi vaikeimmin kehitysvammaisille oppilaille eikä jotakin, jonka kanssa he eivät selviydy

(Lewthwaite et al., 2019, s. 130). Myös aineistoni kehitysvammaiset autistiset yksilöt ovat potentiaalisia subjekteja tiedollisessa oppimisessa. Sille ei kuitenkaan anneta suurta merkitystä eikä sitä liitetä koulutuksellisiin mahdollisuuksiin. Greimasin narratiivisen analyysin syvätasolla (ks. Aho, 2002, s. 57–58, 61, 64, 65, 68; Greimas & Courtés, 1982, s. 66) autistiset kehitysvammaiset yksilöt edustavat symbolisesti luontoa ja kuolemaa, kontrolloimatonta ja yhteiskunnan ulos sulkemaa, koulutus ja akateemiset taidot kulttuuria ja elämää (ks. myös Goodley, 2014, s. 59). Uusimmissa teksteissä autistiset kehitysvammaiset ihmiset usein pyritään – huonolla menestyksellä – siirtämään pinnallisesti kulttuurin ja elämän alueelle.

Joissakin aineistoni teksteissä, kuten monissa erityispedagogisissa kirjoituksissa muutenkin, inklusion ylimmän asteen esitetään toteutuvan ilman alinta. Vaikeimmin vammaisten kohdalla on olemassa sosiaalinen inklusio, joka ei liity kouluun. Sen esteenä ei ole, että osa oppilaista sijoitetaan erityiskouluihin ja erityisryhmiin, he eivät opiskele yhdessä muiden kanssa eivätkä oppimistavoitteet ole yhteisiä. Tosiasiassa oppilaitokset ovat osa yhteiskuntaa ja vaikuttavat mahdollisuuksiin toimia siellä. Mitä ironisempi komedia, sitä absurdimpi on yhteiskunta (Frye, 1957/2020, s. 176). Koominen satiiri ei määritä viholliseksi henkilöä yhteiskunnan ulkopuolella vaan tarkasteltavan yhteiskunnan olemuksen ja ajatusmaailman (Frye, 1957/2020, s. 47, 48). Satiiri kyseenalaistaa niin tragedian, komedian kuin sankaritarinankin, mutta kuten White (1978) toteaa, ironia vaatisi itsereflektiota (s. 12), jota aineistoni teksteissä ei ole. Ne eivät perusteellisesti tiedosta kontekstuaalististen seikkojen merkitystä akateemisten taitojen omaksumisessa. Aineistossani toisten formistinen sankaritarina on toisten mekanisistinen tragedia, sillä olennaista on erottautuminen kehitysvammaisuudesta. Niin ei olisi, jos oppimisen ongelmiin etsittäisiin kontekstuaalista ratkaisua (Hodge, 2016, s. 197; Skoss, 2019, s. 57). Väite voi vaikuttaa ristiriitaiselta, sillä satiiriinhan kuuluu kontekstuaalismin lisäksi skeptisismi, pessimismi ja onneton loppu. Paulin (2006) mukaan White kuitenkin käyttää ironiaa kahdessa eri merkityksessä. Ironia voi olla epistemologista, kriittistä ja realismin mukaisen yhtenäisen totuuden kyseenalaistavaa, tai ideologista, vaikuttamismahdollisuuteen ja moraaliin nihilistisesti suhtautuvaa. Jälkimmäiseen White on tyytymätön, ensin mainittu edustaa hänen omaa katsontatapaansa.

Se, että jokaiselle oppilaalle pyrittäisiin opettamaan kaikille tarpeelliset yleisopetuksen opetus suunnitelmassa määritellyt akateemiset taidot, jotka voisi omaksua ja osoittaa itselle mahdollisella tavalla, vaatisi opetuksen ja lainsäädännön uudelleenarviointia. Ilman sitä yhdenvertaisuutta painottavat autismitekstit eivät voi olla muuta kuin tahattomia satiireja.

Lähteet

- Abbott, H. P. (2014). Narrativity. Teoksessa P. Hühn, J. C. Meister, J. Pier & W. Schmid. (toim.), *Handbook of narratology* (2. painos, osa 2, s. 587–607). De Gruyter.
- Aho, M. (2002). *Iskelmäkuninkaan tuho: Suomi-iskelmän sortuvat tähdet ja myyttinen sankaruus*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Vastapaino.
- Ahonen, S. (2018). Sivistystä kansallisessa vai globaalissa kehityksessä – sivistyskäsitteen merkityksen muutos kouluopetuksessa. Teoksessa J. Tähtinen, J. Hilpelä & R. Ikonen (toim.), *Sivistys ja kasvatustiede tänään. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2018* (s. 277–303). Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Alahuhta, E. (1990). *Leikin ja puhun, liikun ja luen: puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen*. Otava
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uudistettu painos). Vastapaino.
- Alhanen, K. (2007). *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Gaudeamus.
- Anderson, J. (2013). The dash of autism. Teoksessa J. L. Anderson & S. Cushing (toim.), *The philosophy of autism* (s. 106–138). Rowman & Littlefield Publishers.
- Arnold, S. & Reed, P. (2019). Measuring the word recognition abilities of children who are both verbal and nonverbal with ASD using a traditional paper-based and a novel digital test format. *British Journal of Special Education*, 46(3), 340–360. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12279>
- Bal, M. (1997). *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (käänt. C. Van Boheemem, 2. painos). University of Toronto Press. (Alkuteos ilmestynyt 1980)
- Barone, T. E. (1990). Using the narrative text as an occasion for conspiracy. Teoksessa E. W. Eisner & A. Peshkin (toim.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (s. 305–326). Teachers College Press.
- Becker, H. S. (1998). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*. University of Chicago Press.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh University Press.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) (1996). *Erityisopetuksen tila* (2. tarkistettu painos). Opetushallitus.

- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. & Hillard, J. (1986). *Portaat: varhaiskasvatusohjelma* (suomeksi toimittaneet P. Tiilikka & J. Hautamäki). Kehitysvammaliitto.
- Borghardt, L., Deilen, S., Fuchs, J., Gros, A.-K., Hansen-Schirra, S., Nagels, A., Schiff, L. & Sommer, J. (2021). Neuroscientific research on the processing of easy language. *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.698044>
- Brown, H. M., Oram-Cardy, J. & Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 932–955. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1638-1>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bumiller, K. (2013). Caring for autism: Toward a more responsive state. Teoksessa J. Davidson & M. Orsini (toim.), *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference* (s. 108–126). University of Minnesota Press.
- Bölte, S. & Poustka, F. (2004). Comparing the intelligence profiles of savant and nonsavant individuals with autistic disorder. *Intelligence*, 32(2), 121–131. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2003.11.002>
- Chamak, B. & Bonniau, B. (2013). Autism and social movements in France: A comparative perspective. Teoksessa J. Davidson & M. Orsini (toim.), *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference* (s. 177–190). University of Minnesota Press.
- Chappell, A. L. (1998). Still out in the cold: People with learning difficulties and the social model of disability. Teoksessa T. Shakespeare (toim.), *Disability reader: Social science perspectives* (s. 211–220). Cassell.
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Cornell University Press.
- Chew, K. (2013). Autism and the Task of the Translator. Teoksessa J. Davidson & M. Orsini (toim.), *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference* (s. 223–232). University of Minnesota Press.
- Clayton, J., Burdge, M., Denham, A., Kleinert, H. L. & Kearns, J. (2006). A four step process for accessing the general curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38(5), 20–27. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1177/004005990603800503>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. painos). Routledge.
- Cushing, S. (2013). Autism: The very idea. Teoksessa J. L. Anderson & S. Cushing (toim.), *The philosophy of autism* (s. 21–47). Rowman & Littlefield Publishers.

- Danforth, S. (2009). *The incomplete child: An intellectual history of learning disabilities*. Peter Lang.
- DaVidi, D. (2013). Advocacy, autism and autonomy. Teoksessa J. L. Anderson & S. Cushing (toim.), *The philosophy of autism* (s. 180–192). Rowman & Littlefield Publishers.
- Davidson, J. & Orsini, M. (toim.) (2013). *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference*. University of Minnesota Press.
- Davies, K. (2016). How rude? Autism as a study in ability. Teoksessa K. Runswick-Cole, R. Mallett & S. Timimi (toim.), *Re-thinking autism: Diagnosis, identity and equality* (s. 132–145). Jessica Kingsley Publishers.
- Delacato, C. H. (1974). *The ultimate stranger: The autistic child*. Doubleday Books.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology* (käänt. G. C. Spivak). The Johns Hopkins University Press. (Alkuteos ilmestynyt 1967)
- Doran, R. (2010). Editor's introduction. Teoksessa H. White, *The fiction of narrative: Essays on history, literature, and theory 1957–2007* (s. xiii–xxxii). Johns Hopkins University Press.
- Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science: A multicultural approach*. Blackwell.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J. E. (1988). *Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel*. Plenum Press.
- Foucault, M. (1986). The discourse on language. Teoksessa H. Adams & L. Searle (toim.), *Critical theory since 1965* (s. 148–162). University Press of Florida.
- Foucault, M. (2005). *Tiedon arkeologia* (käänt. T. Kilpeläinen, 2. painos). Vastapaino. (Alkuteos ilmestynyt 1969)
- Freeman, B. J., Rahbar, B., Ritvo, E. R., Bice, T. L., Yokota, A. & Ritvo, R. (1991). The stability of cognitive and behavioral parameters in autism: A twelve-year prospective study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 479–482.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma* (2. painos). Blackwell Publishing.
- Frye, N. (2020). *Anatomy of criticism: Four essays*. Princeton University Press. (Alkuteos ilmestynyt 1957)
- Garland-Thomson, R. (2019). Critical disability studies: A knowledge manifesto. Teoksessa K. Ellis, R. Garland-Thomson, M. Kent & R. Robertson (toim.), *Manifestos for the future of critical disability studies* (osa I, s. 11–19). Routledge.
- Gillberg, C. & Coleman, M. (1992). *The biology of the autistic syndromes* (2. painos). Mac Keith Press.

- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.
- Goodley, D. (2016). Autism and the human. Teoksessa K. Runswick-Cole, R. Mallett & S. Timimi (toim.), *Re-thinking autism: Diagnosis, identity and equality* (s. 146–158). Jessica Kingsley Publishers.
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction* (2. painos). SAGE.
- Goodley, D. (2018). The dis/ability complex. *Journal of Diversity and Gender Studies*, 5(1), 5–22. <https://doi.org/10.11116/digest.5.1.1>
- Goodnight, G. T. & Hingstman, D. B. (1998). ISSA Proceedings 1998 – Root metaphors and critical inquiry into social controversies: redeeming Stephen Pepper in and for the study of argument. *Rozenberg Quarterly*. <https://rozenbergquarterly.com/issa-proceedings-1998-root-metaphors-and-critical-inquiry-into-social-controversies-redeeming-stephen-pepper-in-and-for-the-study-of-argument/>
- Greimas, A. (1979). *Strukturaalista semantiikkaa* (käänt. E. Tarasti). Gaudeamus. (Alkuteos ilmestynyt 1966)
- Greimas, A. & Courtés, J. (1982). *Semiotics and language: An analytical dictionary* (käänt. L. Crist, D. Patte, J. Lee, E. McMahon II, G. Philips & M. Rengstorf). Indiana University Press. (Alkuteos ilmestynyt 1979)
- Hacking, I. (2010). How we have been learning to talk about autism: A role of stories. Teoksessa L. Carlson & E. F. Kittay (toim.), *Cognitive disability and its challenge to moral philosophy* (s. 261–278). Wiley-Blackwell.
- Happé, F. & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Harju, S., & Mäkelä, M. (2020). Kohti kritiikin kestäväää yritystarinakerrontaa. Teoksessa M. Mäkelä, S. Björninen, V. Hämäläinen, L. Karttunen, M. Nurminen, J. Raipola & T. Rantanen (toim.), *Kertomuksen vaarat: kriittisiä ääniä tarinataloudessa* (s. 175–190). Vastapaino.
- Hassall, R. (2016). Does everybody with an autism diagnosis have the same underlying condition? Teoksessa K. Runswick-Cole, R. Mallett & S. Timimi (toim.), *Re-thinking autism: Diagnosis, identity and equality* (s. 49–66). Jessica Kingsley Publishers.
- Hayes, S. C., Hayes, L. J. & Reese, H. W. (1988). Finding the philosophical core: A review of Stephen C. Pepper's world hypotheses: A study in evidence. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 50(1), 97–111. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1901%2Fjeab.1988.50-97>
- Hodge, N. (2016). Schools without labels. Teoksessa K. Runswick-Cole, R. Mallett & S. Timimi (toim.), *Re-thinking autism: Diagnosis, identity and equality* (s. 185–203). Jessica Kingsley Publishers.

- Hosiaisuus, Y. (2016). *Kirjallisuusoppi: aapisesta äänirunoon*. Avain.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. & Rutter, M. (2009). Savant skills in autism: Psychometric approaches and parental reports. *Philosophical transactions of the Royal Society: Biological sciences*, 364(1522), 1359–1367. <https://doi-org.10.1098/rstb.2008.0328>
- Huttunen, K., Sorri, M., Löppönen, H. & Qvarnström, M. (2018a). Kuulonmuokkaushoidosta ei edelleenkaan ole olemassa pätevästi osoitettua hyötyä. *Puheterapeutti*, 18(1), 12–13.
- Huttunen, K., Sorri, M., Löppönen, H. & Qvarnström, M. (2018b). Kuulonmuokkaushoito vaihtoehtoisena hoitomuotona puheterapiassa – tai sen puutteessa. *Puheterapeutti*, 18(2), 11–13.
- Hyvärinen, M. (2012). Kertomuksen sosiaaliset lajit. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* (s. 392–410). Gaudeamus.
- Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. (2009). Esipuhe. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen* (s. 7–25). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hämäläinen, V.-M. (2022). Autismikirjon [sic] lasten lukutaito – systemaattinen kirjallisuuskatsaus. *Neuropsy Open*, (1), 25–49. <https://journals.helsinki.fi/neuropsyopen/article/view/1757/1606>
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 188–208). PS-kustannus.
- Ihalainen, T. (1993). *Symbolifunktion ja minätietoisuuden kehityksellinen ilmentyminen klassisesti autistisen lapsen kuvallisessa ilmaisussa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Ikonen, O. (1990). *Psyykkisen kehitysvammaisuuden määrittelyä fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia kuvaamalla*. Kouluhallitus.
- Institute of Education Sciences. What Works Clearinghouse. Luettu 21.2.2024. <https://ies.ed.gov/ncee/WWC/>
- Jauhiainen, A. (2002). *Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset: kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Johnson, C. (2000). *Derrida: kirjoituksen näyttämö* (käänt. O. Pasanen). Otava. (Alkuteos ilmestynyt 1997)
- Juhila, K. (1999). Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät: tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Vastapaino.
- Kalaja, P. (1984). Lukeminen ja tiedon hankinta. Teoksessa K. Sajavaara, M. Leiwo & M. Eloranta (toim.), *AFinLA:n vuosikirja 1984* (s. 13–19). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

- Kamps, D., Walker, D., Maher, J. & Rotholtz, D. (1992). Academic and environmental effects of small group arrangements in classrooms for students with autism and other developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(2), 277–293.
<https://doi.org/10.1007/BF01058156>
- Kangas, S. (2008). *Sateenvarjon alla: etnografinen tutkimus autististen lasten vuorovaikutuksesta ja leikistä*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Kansakoululaki 247/1957.
- Karimi-Aghdam, S. (2017). Rethinking Vygotskian cultural-historical theory in light of Pepperian root metaphor theory: Dynamic interplay of organicism and contextualism. *Human Development*, 59(5), 251–282.
<https://doi.org/10.1159/000452719>
- Kauppila, A. (2022). *Kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden hallinta ja kansalaisuus vammais- ja koulutuspolitiikassa sekä ammatillisen erityisoppilaitoksen arjessa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Keen, D., Webster, A. & Ridley, G. (2015). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20(3), 276–294. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1177/1362361315580962>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). Taikasana “yksilöllisyys”. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.), *Suoraa puhetta: kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta* (s. 85–100). PS-kustannus.
- Kerola, K. (1997b). *Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten perheperustaisessa varhaiskuntoutuksessa: AKIVA-projektin alkuvaiheet ja kolmen vuoden seuranta*. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto].
- Kilpeläinen, R. (1980). *Kehitysvammaisten autismi: tutkimus oppimisterapiasta kehitysvammaisten hoidossa*. Kehitysvammaliitto.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus. Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Korhonen, K. (2006). General introduction: The history/literature debate. Teoksessa K. Korhonen (toim.), *Tropes for the past: Hayden White and the history/literature debate* (s. 9–20). Rodopi.
- Korsisaari, E.-M. (2001). Keskeisiä kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia. Teoksessa O. Alanko-Kahiluoto & T. Käkelä-Puumala (toim.), *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä* (s. 290–309). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kuotola, U. (1985). Vammaisten elinolot ja integroituminen yhteiskuntaan. Sosiaalhallitus.

- Kylänpää, A. (2011). Darfuria pelastamassa – narratiivinen analyysi afrikkalaisten ja länsimaisten edunvalvontaverkostojen näkemyksistä ihmisoikeuksien suojelusta Darfurin konfliktissa. [Pro gradu, Tampereen yliopisto].
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
- Lakkala, K. S. (2010). Utopia ja apokalyptis. *niin & näin*, 17(3), 53–59.
- Lahtinen, S., Ketonen, R., Lahtinen, R. & Kontu, E. (2018). Miltä murtoluku tuntuu? Kosketusviestit osana opetusta – käytännön kokemuksia ympäristöopin, biologian ja matematiikan oppitunneilta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-Bulletin*, 28(1), 44–51.
- Lammenranta, M. (1990). Kirjallisuus ja tieto. Teoksessa A. Haapala, E. Haapala, A. Kinnunen & M. Lammenranta (toim.), *Kirjallisuuden filosofiaa*. (s. 191–207). Valtion painatuskeskus.
- Lewthwaite, S., Sloan, D. & Horton, S. (2019). A web for all: A manifesto for critical disability studies in accessibility and user experience design. Teoksessa K. Ellis, R. Garland-Thomson, M. Kent & R. Robertson (toim.), *Manifestos for the future of critical disability studies* (osa I, s. 130–141). Routledge.
- Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Lofthouse, N., Hendren, R., Hurt, E., Arnold, E. L. & Butter, E. (2012). A review of complementary and alternative treatments for autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*.
<https://doi.org/10.1155/2012/870391>
- Luoma, I. (2022). Lasten ja nuorten uhmakkuus- ja käytöshäiriöt. Duodecim Terveyskirjasto. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00382>
- Maikun kiinnostus kouluun sammui (28.8.1985). *Helsingin Sanomat*, Kotimaa, 14.
- Mallett, R. & Runswick-Cole, K. (2012). Commodifying autism: The cultural contexts of ‘disability’ in the academy. Teoksessa D. Goodley, B. Hughes & L. Davis (toim.), *Disability and social theory: New developments and directions* (s. 33–51). Palgrave Macmillan.
- Mannheim, K. (1954). *Ideology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge* (käänt. L. Wirth & E. Shils). Routledge & Kegan Paul. (Alkuteos ilmestynyt 1929)
- Manti, E., Scholte, E. M. & Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2011). Development of children with autism spectrum disorders in special needs education schools in the Netherlands: A three-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 411–427.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.597172>

- Maras, K., Gamble, T. & Brosnan, M. (2019). Supporting metacognitive monitoring in mathematics learning for young people with autism spectrum disorder: A classroom-based study. *Autism*, 23(1), 60–70. <https://doi.org/10.1177/1362361317722028>
- Mattila, M.-L. (2013). *Autism spectrum disorders: An epidemiological and clinical study*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto].
- Maunu, A. (2018). Koulutuksen kaksoistavoite ja miten se toteutetaan. Teoksessa R. Alarova, M. Aaltola, S. Purontaus, M. Gripenberg, J. Kosunen, H. Pölönen & R. Sivonen (toim.), *SAJO 50 vuotta: ammatillinen koulutus eilen, tänään ja huomenna* (s. 26–27). SAJO ry. <https://joom.ag/4ncL>
- McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2000). *Inclusive schools in action: Making differences ordinary*. ASCD.
- Meretoja, H. (2014). Narrative and human existence: Ontology, epistemology, and ethics. *New Literary History*, 45(1), 89–109. <http://www.jstor.org/stable/24542583>
- Micai, M., Vulchanova, M. & Saldaña, D. (2021). Reading goals and executive function in autism: an eye-tracking study. *Autism Research*, 14(5), 1007–1024. <https://doi.org/10.1002/aur.2447>
- Milton, D. E. (2014). Autistic expertise: Critical reflection on the production of knowledge on autism studies. *Autism*, 18(7), 794–802. <https://doi.org/10.1177/1362361314525281>
- Mirenda, P. L., Donnellan, A. M. & Yoder, D. E. (1983). Gaze behaviour: A new look at an old problem. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13(4), 397–409. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1007/BF01531588>
- Mitchell, D. T. & Snyder, S. L. (2000). *Narrative prosthesis: Disability and the dependencies of discourse*. The University of Michigan Press.
- Mitä on Poke-kuntoutus? (2005). *Fysioterapia*, 52(3), 29.
- Moberg, S. (1982). Integraatiotutkimus. Teoksessa K. Tuunainen (toim.), *Erityispedagoginen tutkimus Suomessa* (s. 285–302). Lastensuojelun Keskusliitto.
- MOPS (1986). Peruskoulun mukautetun opetus suunnitelman perusteet 1986. Kouluhallitus.
- Munslow, A. (2007). *Narrative and history*. Palgrave Macmillan.
- Murray, K. (1989). The construction of identity in the narratives of romance and comedy. Teoksessa J. Shotter & K. J. Gergen (toim.), *Texts of identity*. Sage.
- Myers, G. (1990). Making a discovery: Narratives of split genes. Teoksessa C. Nash (toim.), *Narrative in culture: The uses of storytelling in the sciences, philosophy, and literature* (s. 102–126). Routledge.

- Mäki, M. (2022). *Kohti lukutaitoa: kehitysvammaisuus & lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen*. Opike.
- Nadesan, M. H. (2005). *Constructing autism: Unravelling the 'truth' and understanding the social*. Routledge.
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B. & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 911–919.
<https://doi.org/10.1007/s10803-006-0130-1>
- Nishida, A. (2019). Critical disability praxis. Teoksessa K. Ellis, R. Garland-Thomson, M. Kent & R. Robertson (toim.), *Manifestos for the future of critical disability studies* (osa I, s. 239–247). Routledge.
- Nukari, J., Poutiainen, E., Nybo, T., Hämäläinen, P. & Kalska, H. (2012). Neuropsykologisen kuntoutuksen vaikuttavuus. *Psykologia*, 47(3), 182–202.
- Nygård, T. (2001). *Erilaisten historiaa: marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa* (2. painos). Atena.
- O'Dell, L., Bertilsdotter Rosqvist, H., Ortega, F., Brownlow, C. & Orsini, M. (2016). Critical autism studies: Exploring epistemic dialogues and intersections, challenging dominant understandings of autism. *Disability & Society*, 31(2), 166–179.
<https://oro.open.ac.uk/46508/3/O%27Dell%20et%20al%202016.pdf>
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg L., Rogers S. J. & Hatton D.D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275–282.
<https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
- Ojala, T., Rätty, L. Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2015). Erityinen tuki: erityisen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI-hankkeen kartoitus II. Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan.
- Orsini, M. & Davidson, J. (2013). Introduction: Critical autism studies: Notes on an emerging field. Teoksessa J. Davidson & M. Orsini (toim.), *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference* (s. 8–27). University of Minnesota Press.
- Ortega, F. (2013). Cerebralizing autism within the neurodiversity movement. Teoksessa J. Davidson & M. Orsini (toim.), *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference* (s. 58–74). University of Minnesota Press.

- Orwell, G. (1977). *1984*. Signet Classics. (Alkuteos ilmestynyt 1949)
- Orwell, G. (2021). *Animal farm*. William Collins. (Alkuteos ilmestynyt 1945)
- Osteen, M. (2013). Narrating autism. Teoksessa J. Davidson & M. Orsini (toim.), *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference* (s. 192–208). University of Minnesota Press.
- Ostrolenk, A., Forgeot d’Arc, B., Jelenic, P., Samson, F. & Mottron, L. (2017). Hyperlexia: Systematic review, neurocognitive modelling, and outcome. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 79, 134–149. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1016/j.neubiorev.2017.04.029>
- Ousley, O. & Cermak, T. (2014). Autism spectrum disorder: Defining dimensions and subgroups. *Current Developmental Disorders Reports*, 1(1), 20–28. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1007/s40474-013-0003-1>
- Ozonoff, S. & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(1), 25–32. <https://doi.org/10.1023/A:1026006818310>
- Paanetoja, J. (2013). *Työsuhteista työtä vai työtoimintaa? Tutkimus vajaakuntoisen tekemän työn oikeudellisesta luonteesta*. [Väitöskirjan tiivistelmä, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/40216>
- Parker, I., Georgaca, E., Harper, D., McLaughlin, T. & Stowell-Smith, M. (1995). *Deconstructing psychopathology*. Sage.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Paul, H. (2006). An ironic battle against irony: Epistemological and ideological irony in Hayden White’s Philosophy of history, 1955–1973. Teoksessa K. Korhonen (toim.), *Tropes for the past: Hayden White and history/literature debate*. Rodopi.
- Pepper, S. C. (1970). *World hypotheses: A study in evidence*. University of California Press. (Alkuteos ilmestynyt 1942).
- Peruskoululaki 476/1983.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (2004). Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2014). Opetushallitus.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Pikkarainen, E. (2004). *Merkityksen ongelma kasvatustieteessä: lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto].
- Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2010). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eriyispedagogiikka ja kouluikä* (s. 137–149). Gaudeamus.

- POPS (1985). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 (2. korjatun painoksen lisäpainos). Kouluhallitus.
- Portaankorva-Koivisto, P. (2010). *Elämyksellisyyttä tavoittelemassa: narratiivinen tutkimus matematiikan opettajaksi kasvusta*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Psykiatrinen diagnostiikka* (1983). *Psykiatrinen diagnostiikka– DSM-III* (2. korjattu painos). Orion.
- Pukki, H. & Andrews, D. (2015). *Fasilitoidun kommunikoinnin taustaa ja sitä koskevia kannanottoja Australiassa, Yhdysvalloissa ja Länsi-Euroopassa*. AutSpect Koulutus.
- Raatikainen, P. (2004). *Ihmistieteet ja filosofia*. Gaudeamus.
- Randi, J., Newman, T. & Grigorenko, E. (2010). Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 890–902.
<https://doi.org/10.1007/s10803-010-0938-6>
- Raudasoja, A. (2006). *Mitä autismin kirjon opiskelijat oppivat valmentavassa koulutuksessa? Opetussuunnitelman toteutuminen ja opiskelijoiden suoriutumistasot valmentavan koulutuksen kehittämisen lähtökohtina*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Reeve, D. (2009). Biopolitics and bare life. Teoksessa K. Kristiansen, T. Shakespeare & S. Vehmas (toim.), *Arguing about disability: Philosophical perspectives* (s. 203–217). Routledge.
- Ricketts, J., Jones, C. R. G., Happé, F. & Charman, T. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 807–816. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1619-4>
<https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1007/s10803-012-1619-4>
- Russo, D. C., Koegel, R. & Lovaas, O. I. (1978). A Comparison of human and automated instruction of autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6(2), 189–201. <https://doi.org/10.1007/bf00919124>
- Ryökkönen, S., Maunu, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2022). From the shade into the sun: Exploring pride and shame in students with special needs in Finnish VET. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 648–662 <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940006>
- Runswick-Cole, K. (2016). Understanding this *thing* called autism. Teoksessa K. Runswick-Cole, R. Mallett & S. Timimi (toim.), *Re-thinking autism: Diagnosis, identity and equality* (s. 19–29). Jessica Kingsley Publishers.
- Rämä, I. (2021). Oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston selvitys. Opetushallitus.
- Salminen, J. (2004). Näkökulmia kasvatustieteen historian arvosidonnaisuuteen Hayden Whiten historianfilosofian pohjalta. Teoksessa P. Kansanen & K.

- Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (s. 79–96). PS-kustannus.
- Saloviita, T. (1998). Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet* (3. painos, s. 162–181). Atena.
- Saloviita, T. (2022). Mitä erityinen tarkoittaa. *eErika*, (2), 5–11.
- Santalahti, S. (5.7.1988). Autismi johtuu biologisista syistä. *Helsingin Sanomat*, 2.
- Savolainen, K. (1998). *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto].
- Scheffel, M. (2014). Narrative constitution. Teoksessa P. Hühn, J. C. Meister, J. Pier & W. Schmid (toim.), *Handbook of narratology* (2. painos, osa 2, s. 507–520). De Gruyter.
- Schopler, E., Lansing, M., & Waters, L. (1997). Harjoituksia käytettäväksi autististen lasten opettamisessa (käänt. M. Tuomi, III osa). Kehitysvammaliitto. (Alkuteos ilmestynyt 1983)
- Seale, C. (2004). Quality in qualitative research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrum & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s. 409–419). SAGE.
- Sherry, M. (2016). Facilitated communication, Anna Stubblefield and disability studies. *Disability & Society*, 31(7), 974–982.
<http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2016.1218152>
- Shmulsky, S., Gobbo, K., & Donahue, A. (2015). PRACTICE BRIEF. Groundwork for success: A college transition program for students with ASD. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 235–241.
<https://www.ahead.org/professional-resources/publications/jped/archived-jped/jped-volume-28>
- Sipilä, A.-K. (2009). *Tuettu kommunikointi avustajien käsitysten valossa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto].
- Skoss, R. (2019). Navigating ‘the system’ to find supports and services for people with developmental disability. Teoksessa K. Ellis, R. Garland-Thomson, M. Kent & R. Robertson (toim.), *Manifestos for the future of critical disability studies* (osa I, s. 52–64). Routledge.
- Stenbäck, I. (16.3.1987). Laurin elämä jäi arvoitukseksi: ensimmäinen suomalainen kirja autistisesta lapsesta ilmestyi. *Helsingin Sanomat*, Kotimaa, 13.
- Stenlund, A. (2020). *Grounded theory: matka teoriaan*. BoD – Books on Demand.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. (1997). Arvot ja modaalisuus sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen

- (toim.), *Semioottisen sosiologian näkökulmia: sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys* (s. 72–95). Gaudeamus.
- Sutermeister, P. (2005). *Hayden White: "History as narrative": A constructive approach to historiography*. GRIN.
- Tanskanen, J. (2023). Kulttuurin diagnostisoinnin tutkimus kulttuuriteoreettisesta näkökulmasta: teoreettis-metodologisia lähtökohtia. Teoksessa A. Tammela, P. Hämeenaho, J. Eronen & J. Eilola (toim.), *Hyvinvointi koettuna, kuvattuna ja tulkittuna* (s. 33–49). Jyväskylän yliopisto. <https://doi.org/10.17011/jvustudies/3>
- Tautiluokitus (1986). *Tautiluokitus 1987*. Osa 1. *Systemaattinen osa*. Lääkintöhallitus.
- Teittinen, A. (2014). Vammaisten koulutuksen ja työelämän biopolitiikan kritiikki. Teoksessa K. Brunila & U. Isopahkala-Bouret (toim.), *Marginaalin voima* (s. 85–101). Kansanvalistusseura.
- TELMA (2018). Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus (TELMA). Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4616696>
- TENK (2009). Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- Tepora-Niemi, S.-M. (2020). *Eriarvoisuus työelämässä ja kuntoutuksessa: vakavasti sairastuneen ja vammaisen henkilön toimijuus elämänsä elämisessä*. [Väitöskirja, Diakonia-ammattikorkeakoulu]. <https://www.theseus.fi/handle/10024/344769>
- Teräväinen, V. (2011). *Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Timimi, S. & McCabe, B. (2016). What have we learned from the science of autism? Teoksessa K. Runswick-Cole, R. Mallett & S. Timimi (toim.), *Rethinking autism: Diagnosis, identity and equality* (s. 30–48). Jessica Kingsley Publishers.
- Timimi, S., Milton, D., Bovell, V., Kapp, S. & Russell, G. (2019). Deconstructing diagnosis: Four commentaries on a diagnostic tool to assess individuals for autism spectrum disorders. *Autonomy*, 1(6), 1–28. https://www.researchgate.net/publication/334459926_Deconstructing_Diagnosis_Four_Commentaries_on_a_Diagnostic_Tool_to_Assess_Individuals_for_Autism_Spectrum_Disorders
- Timonen, T. E. (1991). *Autismi: käyttäytymisanalyttinen näkökulma*. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto]. Kehitysvammaliitto.
- Tonttila, T. (2006). *Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].

- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2023). *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0123.pdf
- Vainio, J. (2015). Autismille annetut merkitykset internetin keskustelupalstoilla. *eErika: erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, (1), 10–13.
- Valmentava II (2000). Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa koulutuksessa. Opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus.
- Valtonen, J. (2010). Oppimisen psykologian villi länsi. *Psykologia*, 45(2), 184–186.
- Varto, J. (2011). Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.), *Tutkimusmatkalla: metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa* (s. 13–24). Gaudeamus.
- Veeser, A. H. (1989). Introduction. Teoksessa A. H. Veeseer (toim.), *The new historicism* (s. ix–xvi). Routledge.
- Vehmas, S. & Watson, N. (2014). Moral wrongs, disadvantages, and disability: A critique of critical disability studies. *Disability & Society*, 29(4), 638–650. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/09687599.2013.831751>
- Veivo, H. & Huttunen, T. (1999). *Semiotiikka: merkeistä mieleen ja kulttuuriin*. Edita.
- Vellonen, V. (2007). *Juuttunutta vai jaettua? Tapaustutkimus neljän autistisesti käyttäytyvän lapsen toiminnasta yksilöohjaustilanteessa*. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto].
- Waltz, M. (2008) Autism = death: The social and medical impact of a catastrophic medical model of autism spectrum disorders. *Popular Narrative Media*, 1(1), 13–23.
<http://dx.doi.org.libproxy.helsinki.fi/10.3828/pnm.1.1.4>
- Waltz, M. (2009). From changelings to crystal children: An examination of “New Age” ideas about autism. *Journal of Religion, Disability & Health*, 13(2), 114–128.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15228960802581511>
- Waltz, M. (2012). Images and narratives of autism in charity discourses. *Disability & Society*, 27 (2), 219–233. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/09687599.2012.631796>
- Waltz, M. (2013). *Autism: A social and medical history*. Palgrave Macmillan.
- White, H. (1978). *Tropics of discourse: Essays in cultural criticism*. The Johns Hopkins University Press.

- White, H. (1986). The historical text as literary artefact. Teoksessa H. Adams & L. Searle (toim.), *Critical theory since 1965* (s. 394–407). University Press of Florida.
- White, H. (1987). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. The Johns Hopkins University Press.
- White, H. (1996). The value of narrativity in the representation of reality. Teoksessa S. Onega & J. A. García Landa, (toim.), *Narratology: An introduction* (s. 273–285). Longman.
- White, H. (1999). Afterword. Teoksessa V. E. Bonnell & L. Hunt (toim.), *Beyond the cultural turn: New directions in the study of society and culture* (s. 315–324). University of California Press.
- White, H. (2010). *The fiction of narrative: Essays on history, literature, and theory 1957–2007*. Johns Hopkins University Press.
- White, H. (2014). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Johns Hopkins University Press. (Alkuteos ilmestynyt 1973)
- Woods, R., Milton, D., Arnold, L. & Graby, S. (2018). Redefining critical autism studies: a more inclusive interpretation. *Disability & Society*, 33(6), s. 974-979. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1454380>
- Yhdenvertaisuuslaki 21/2004.
- Yli-Hynnälä, T. (2023). Luetun ymmärtämisen taitojen kuntouttaminen lapsilla, joilla on autismikirjon häiriö – systemaattinen kirjallisuuskatsaus. *Neuropsych Open*, (2). <https://journals.helsinki.fi/neuropsychopen/article/view/2050/1806>
- Zuccarello, R., Di Blasi, F., Zingale, M., Panerai, S., Finocchiaro, M., Trubia, G., Buono, S. & Zoccolotti, P. (2015). Reading decoding and comprehension in children with autism spectrum disorders: Evidence from a language with regular orthography. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 17, 126–134. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1016/j.rasd.2015.06.013>
- Åsberg, J. (2009). *Literacy and comprehension in school-aged children: Studies on autism and other developmental disabilities*. [Väitöskirja, Göteborgs universitet]. Department of Psychology, University of Gothenburg.

Aineisto

- [A1a] Aaci (2011a). Aaci-kommunikointitaulut. [Ilmoitus]. *Autismi*, (5), 10.
- [A1b] Aaci (2012b). Aaci-kommunikointitaulut. [Ilmoitus]. *Autismi*, (1), 7.
- [A1c] Aaci (2012b). Aaci-kommunikointitaulut. [Ilmoitus]. *Autismi*, (2), 43.
- [A2] Aalto-Rauhala, P. (2004a). Aune-seminaari. *Autismi*, (1), 16–17.
- [A3] Aalto-Rauhala, P. (2004b). Pääkirjoitus. *Autismi*, (2), 4.
- [A4] Aalto-Rauhala, P. (2005a). Autismi- ja Aspergerliiton keskeisimmät palvelut. *Autismi*, (4), 59–60.
- [A5] Aalto-Rauhala, P. (2005b). Perusopetuksen tukimuodoista ja -palveluista. *Autismi*, (4), 32–33.
- [A6] Aalto-Rauhala, P. (2012). Helsingin sosiaali- ja terveystoimi yhdistyvät vuonna 2013? *Autismi*, (3), 17–18.
- [A7] Ahonen, R. (1999). Asperger-lapsi tarvitsee rutiineja ja turvallisuutta. *Opettaja*, (38), 26–28.
- [A8] Ahonen, R. (2014). Autistinen tyttö nuortenkirjassa. *Autismi*, (2), 29.
- [A9] Ahtola, A. & Mäkelä, K. (2011). Opiskelijana Ruskeasuon koulussa. *Autismi*, (2), 49.
- [A10] Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. (1994). *Erityispedagogiikka 2: erityiskasvatuksen käytäntö*. WSOY.
- [A11] Airtto, A. & Varsa, M. (2002). Seksuaalisuuskoetus 5.–7.9. 2002. *Autismi*, (4), 15–16.
- [A12] Alanen, A. (2011). Työpaja A: Piirtäminen kommunikoinnin ja strukturoinnin apuna. *Autismi*, (1), 24.
- [A13] Alenius, M. & Tauniharju, O. (2012). Harrastukseen kuntoutuksen kautta. *Autismi*, (3), 22.
- [A14] Andersson, L. (2007). Eric Schopler – suuri sielu. *Autismi*, (2), 13.
- [A15] Andrews, D. N. (2000). Hyvätasoisen autismin neurologiaa (käänt. H. Pukki-Andrews). *Autismi*, (2), 29–30.
- [A16] Anttila, U. (1997). Rettin oireyhtymä –erityispedagogiikan ja kuntoutuksen mahdollisuudet vanhemman silmin. *Autismi*, (1), 28–41.
- [A17] Anttila, U. (1998). Alli oppii. *Autismi*, (2), 23.
- [A18] Anttila, U. (2002a). Autistisen henkilön hyvä elämä – tavoitteita ja keinoja kommunikaatiovammaisten henkilöiden elämänlaadun parantamiseksi. *Autismi*, (4), 6–7.
- [A19] Anttila, U. (2002b). Kansanedustaja Ulla Anttila: Vammaisten henkilöiden viestinnällinen tasa-arvo on osa toimivaa demokratiaa. *Autismi*, (2), 54.
- [A20] Anttila, U. (2002c). Kirjallinen kysymys Eduskunnan puhemiehelle: Erityislasten integraatiota tukeva opettajakoulutus. *Autismi*, (2), 48.

- [A21] Anttila, U. (2004). Erilainen oppija tavallisella luokalla – kokemuksia Allin kouluvuodesta. *Autismi*, (5), 26.
- [A22] Anttila, U. (2005). Kuntoutus ja autismin kirjo. *Autismi*, (4), 26–27.
- [A23] Anttila, U. & Savela-Syvjärvi, L. (2001). Sessio Jyväskylän kasvatuksen ja opetuksen kesäpäivillä 7.8.2001: Oppimisen ja kommunikaation erityiskysymykset pienessä vammaisryhmässä, esimerkkinä Rettin oireyhtymä. *Autismi*, (3), 9.
- [A24] APD (2012). APD (Autistic Pride Day) 16.–17.6. *Autismi*, (3), 7.
- [A25] Apell, S. (2005). Asperger-oppilaan sosiaalinen sopeutuminen yleisopetuksen luokkaan. *Autismi*, (4), 34–35.
- [A26] Arajärvi, P. (2001). The Second Nordic Conference of Research on Autism /Asperger Syndrom Oulu 22.–24.2.2001. Lastenpsykiatrian tutkimussäätiön puheenjohtajan, valiokuntaneuvos Pentti Arajärven avauspuhe. *Autismi*, (1), 4.
- [A27] Aspergerin syndrooma – lasten opetuksen onnistumisen edellytykset (1999). *Autismi*, (2), 7–9.
- [A28] Asperger-lapsen äiti (nimimerkki) (1997). Asperger-lapsi on haaste. *Autismi*, (2), 5–7.
- [A29] Asperger-oppilaan tukeminen (2008). Koulutusiltapäivä Lahdessa. *Autismi*, (2), 57.
- [A30] Astala, T.-T. & Hiukka, J. (2004). Kasvatustieteiden gradu: Autistisen lapsen kommunikaatiotaitojen kehittyminen Lovaasin varhaiskuntoutusmenetelmän avulla. *Autismi*, (4), 13–14.
- [A31] Autismialan koulutuskalenteri (2010). [Ilmoitus]. *Autismi*, (2), 44.
- [A32] Autismialan koulutuskalenteri (2013). [Ilmoitus]. *Autismi*, (5), 46–47.
- [A33] Autismialan koulutuskalenteri (2014). [Ilmoitus]. *Autismi*, (1), 78.
- [A34] Autismi- ja Aspergerliitto onnittelee (2001). *Autismi*, (2), 18.
- [A35] Autismisäätiön seksuaalikasvatushanke (2013). Autismisäätiön seksuaalikasvatushanke käynnistyi. *Autismi*, (3), 43.
- [A36] *Autismityöryhmän muistio* (1989). Sosiaali- ja terveysministeriö.
- [A37] *Autismityöryhmän muistio* (1993). Opetushallitus.
- [A38] *Autistiset ja psykoottiset lapset* (1987). I jakso: 16.–20.3.1987. Kehitysvammaliitto.
- [A39] Autististen peruskoululaisten opetuksen järjestämisestä (1999). *Autismi*, (2), 4.
- [A40] Avellan, A. & Lepistö, T. (2008). *Varhis: opas pienten autististen lasten varhaiskuntoutukseen*. Lastenlinnan sairaala.
- [B1] Backman, A. (2013). Mielekästä päivätoimintaa – kokemuksia Louhumäen toimintakeskuksesta. *Autismi*, (1), 32–33.
- [B2] Backman, R. (1998). *Kohtaan työssäni autistisen lapsen: opaskirja päiväkotij- ja kouluavustajille sekä muille autististen lasten kanssa työskenteleville*. Autismiliitto.

- [B3] Backman, R. (1999). Arkielämän tilanteita. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 290–292). Atena
- [B4] Blisskielen 30-vuotisjuhla (2007). *Autismi*, (4), 69.
- [B5] Blomberg, E. (2014). Asperger-ihmisen kohtaaminen terveydenhuollossa. *Autismi*, (4), 15.
- [B6] Bonsdorff, E. von (1987). Intresseföreningen barndomspsykosier rf. / Lapsuuspsykoottiset ry. Teoksessa M. Collan (toim.), *Autistiset ja psykoottiset lapset: I jakso: 16.– 20.3.1987* (s. 102–105). Kehitysvammaliitto.
- [B7] Bonsdorff, E. von (1992). Lovaas-projekti on alkanut meillä Suomessa (käänt. V. Sompa). *Autismi*, (1), 26.
- [B8] Borremans, E. (2011). Iloa liikkeelle – Tietoisku liikunnan väitöstutkimuksesta. *Autismi*, (2), 26–28.
- [B9] Bovallius (2012). Mielekästä ammatillista koulutusta. [Ilmoitus]. *Autismi*, (1), 7.
- [B10] Bäckman, J. (2012). Autismin talvipäivät 2012 – omavoimaiset autisminkirjolaiset tositoimissa. *Autismi*, (2), 17.
- [B11] Bölte, S. (2016). Painopisteen muutos: Diagnoosista toimintakykyyn ICF-järjestelmän avulla. *Autismi*, (1), 23–24.
- [C1] CAMI Havaintotaidot (2003). [Ilmoitus]. *Autismi*, (3), takakansi.
- [C2] Cavonius, D. (2011). Vuoropuhelua ja valintoja tukitoimin (käänt. J. Sumelius). *Autismi*, (4), 22–24.
- [C3] Collan, M. (1987). Esipuhe. Teoksessa M. Collan (toim.), *Autistiset ja psykoottiset lapset: I jakso: 16.– 20.3.1987* (ei sivunumeroa). Kehitysvammaliitto.
- [C4] Comp-Aid (1993). Vaihtoehtoisia ratkaisuja henkilöille, jotka eivät kykene puhumalla ilmaisemaan ajatuksiaan. [Ilmoitus]. *Autismi*, (1), 51.
- [C5] Comp-Aid (1999a). Laadukkaita opetusvälineitä tietokoneavusteiseen opetukseen ja kommunikaatioon. [Ilmoitus]. *Autismi*, (1), ei sivua.
- [C6] Comp-Aid (1999b). Laadukkaita opetusvälineitä tietokoneavusteiseen opetukseen ja kommunikaatioon. [Ilmoitus]. *Autismi*, (2), ei sivua.
- [C7] Comp-Aid (1999c). Laadukkaita opetusvälineitä tietokoneavusteiseen opetukseen ja kommunikaatioon. [Ilmoitus]. *Autismi*, (3), ei sivua.
- [C8a] Comp-Aid (2001a). Kaikki kommunikaatiosta. [Ilmoitus]. *Autismi*, (2), takakansi.
- [C8b] Comp-Aid (2001b). Kaikki kommunikaatiosta. [Ilmoitus]. *Autismi*, (3), takakansi.
- [C8c] Comp-Aid (2001c). Kaikki kommunikaatiosta [Ilmoitus]. *Autismi*, (4), takakansi.
- [C9] Comp-Aid (2002). Aiheena aika. [Ilmoitus]. *Autismi*, (3), takakansi.
- [C10a] Comp-Aid (2003a). Kommunikointi. [Ilmoitus]. *Autismi*, (1), takakansi.
- [C10b] Comp-Aid (2003b). Kommunikointi. [Ilmoitus]. *Autismi*, (2), takakansi.

- [D1] Dalenius, K. & Sirén, R. (1993). Nuorten autistien kuntoutusprojekti. *Autismi*, (1), 21–25.
- [D2] Dalenius, K. & Siren, R. (1997). *Käpylän malli: aikuisten autistien kuntouttaminen: nuorten autistien kuntoutusprojekti 1.4.1992-31.5.1995*. Suomen autismiyhdistys.
- [D3] Dekker, M. (2000). Meidän omilla ehdoillamme: Syntymässä oleva autistinen kulttuuri (käänt. H. Pukki-Andrews). *Autismi*, (1), 19–25.
- [D4] Dufva, V., Hagman, M. & Viljanen, T. (2011). Pääkirjoitus: Yhdessä – enemmän. *Autismi*, (4), 6.
- [E1] Elo, A. (2001). Myytit ja me. *Autismi*, (3), 38–40.
- [E2] Eloranta, S. (2005). Sosiaaliset kognitiot ja autismin kirjo: Koulutuspäivä Tampereella 15.4.2005. *Autismi*, (3), 26–28.
- [E3] Erkkilä-Wahtera, T. & Juvonen, J. (1999). Kivitaskun kuntoutusmuotona integraatio. *Autismi*, (4), 28–29.
- [E4] Ernvall, S. (1993). Perheemme kokemuksia Delacato-menetelmästä. *Autismi*, (2), 20–22.
- [E5] Etula, H. (2014). Aikuisena yhteiskunnassa. *Autismi*, (1), 74–75.
- [F1] Fadjukoff, P. & Ikonen, O. (1987). *Kehitysvammainen autisti opetuksen näkökulmasta*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- [F2] Franck, J. (2008). Kuntoutus ja koulutus – tie itsenäiseen elämään. *Autismi*, (3), 36–38.
- [F3] Fredriksson, J.-M. (2011a). Vertaistoiminnan edellytykset. *Autismi*, (1), 29.
- [F4] Fredriksson, J.-M. (2011b). Vertaistoiminnan suunnittelija. *Autismi*, (4), 5.
- [F5] Fredriksson, J.-M. (2012). Miehiä ja mandariineja. *Autismi*, (1), 46.
- [F6] Fredriksson, J.-M. & Pukki, H. (2016). Tukea autismin kirjoon kuuluville korkeakouluopiskelijoille. *Autismi*, (2), 24–27.
- [G1] Gerlander, A. (1996). ”Papinmäen malli” eli strukturoidun opetuksen toteuttamista konsultoivan ohjaajan avulla EMU ja EHA luokissa [sic]. *Autismi*, (1), 61–64.
- [G2] Golam, S. (2008). Olen omanlaiseni ihminen – pohdintaa erityisyydestä ja autismista. *Autismi*, (5), 19–20.
- [G3] Grandin, T. (1993). Omakohtainen selostus autismista (käänt. K. Ripatti). *Autismi*, (2), 26–34.
- [G4] Gränö [sic Granö], S. (2013). Työ- ja päivätoimintaa autismin kirjon henkilöille. *Autismi*, (1), 59–61.
- [G5] Gustafsson, J. (2012). Oppilaalla on oikeus saada opetusta ikäkautensa ja edellytystensä mukaisesti. *Autismi*, (4), 16.
- [G6] Gyllenberg, R. (2002). Hyvä elämä autistille. *Autismi*, (1), 5.
- [G7] Gyllenbögel, H. (2005). Pääkirjoitus: Yhteistyön voimaa. *Autismi*, (3), 4.
- [H1] Haapala, R. (2008). Mitä peruskoulun jälkeen? *Autismi*, (1), 70–71.
- [H2] Haapanen, L. (2011). Varhis-kuntoutusmalli. *Autismi*, (1), 28.

- [H3] Haarala, T. & Hukkanen, N. (2009). Ymmärtääkö koulu? Autismin kirjon oppilaiden vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. *Autismi*, (5), 22–23.
- [H4] Hagman, A. (2001). Kompastuskiviä kommunikaation saralla. *Autismi*, (3), 23.
- [H5] Hagman, M. (2004). Palveluneuvontaa Autismi- ja Aspergerliitosta. *Autismi*, (1), 14.
- [H6] Hagman, M. (2011a). Aktiivinen aikuisuus autismin kirjolla. *Autismi*, (3), 4.
- [H7] Hagman, M. (2011b). Autismi-lehden toimituksen muistoja. *Autismi*, (5), 8.
- [H8] Hagman, M. (2012a). Pääkirjoitus: Autismi- ja Aspergerliitto ry 15 vuotta. *Autismi*, (5), 4–5.
- [H9] Hagman, M. (2012b). Pääkirjoitus: ”Mitä on autismi?” *Autismi*, (1), 4.
- [H10] Hagman, M. (2014a). Pääkirjoitus: ”Arki autismin kirjolla”. *Autismi*, (2), 4.
- [H11] Hagman, M. (2014). Pääkirjoitus: ”Oma ääni kuuluviin”. *Autismi*, (3), 4.
- [H12] Hakala, L. (2001). Mikä tie vie kommunikointiin? Autismikuntoutuksen vuorovaikutuksen arviointia. Teoksessa *Jaettu ilo: autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen*, (s. 89–108). Puheterapeuttien kustannus.
- [H13] Hakala, L., Hyrkkö, P., Manninen, P., Oesch, H., Salo, M. & Siikanen, M. (2001a). Autistisen lapsen puheterapia: kokemuksia työskentelystä. Teoksessa *Jaettu ilo: autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen* (s. 120–177). Puheterapeuttien kustannus.
- [H14] Hakala, L., Hyrkkö, P., Manninen, P., Oesch, H., Salo, M. & Siikanen, M. (2001b). Jaettu ilo. Teoksessa *Jaettu ilo: autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen* (s. 10–16). Puheterapeuttien kustannus.
- [H15] Hakala, L., Hyrkkö, P., Manninen, P., Oesch, H., Salo, M. & Siikanen, M. (2001c). *Jaettu ilo: autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen*. Puheterapeuttien kustannus.
- [H16] Hakamäki, R. & Kerola, K. (2002). Pääjärven kuntayhtymän autismityön kehitys. *Autismi* (3), 26–30.
- [H17] Halme, A. (1992). Lovaasin menetelmän soveltamisesta käytännössä. *Autismi*, (1), 27–28.
- [H18] Halme, A. (1993). *Autismi*. *Autismi*, (2), 66–68.
- [H19] Halme, A. (1995). Pääkirjoitus. *Autismi*, (1), 3–4.
- [H20] Halme, A. (1999). Johdanto. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 9–11). Atena.
- [H21] Halme, A. (2000). Käpylän projekti hallinnollisesta näkökulmasta. *Autismi*, (3), 6–8.
- [H22] Halme, A. (2002). On jäähyväisten aika. *Autismi*, (2), 4.

- [H23] Halme, S. (2000). Lovaas-menetelmä: Intensiivinen käyttäytymis-
terapeuttinen opetus- ja kuntoutusmenetelmä. *Autismi*, (1), 13–15.
- [H24] Halme, S. (2004). Autistien Tuki ry:n jäsenkyselyn tuloksia. *Autismi*, (5),
12.
- [H25] Halme, S. (2005). Lukijoilta: Autismi ja avioerot? *Autismi*, (2), 38–39.
- [H26] Haltia, M. & Rauhala, T. (2013). Vahvalla tuella osallisuuteen –
esimerkkejä laitosympäristöstä. *Autismi*, (1), 28–30.
- [H27] Harpf, I. (2002). Lomaleiri Villingissä. *Autismi*, (3), 41–42.
- [H28] Hartikainen, A. (2005). Palvelustrategiaa Jyväskylän autismin kirjon
henkilöille ja heidän perheilleen. *Autismi*, (1), 48.
- [H29] Hartikainen, M. (2005). Arjen sankariksi sopivalla tuella ja ohjauksella.
Autismi, (2), 34–36.
- [H30] Haukkaranta (2007). Haukkarannan koulutukset keväällä 2007.
[Ilmoitus]. *Autismi*, (1), 30.
- [H31] Haukkaranta (2011a). Haukkaranta kouluttaa. [Ilmoitus]. *Autismi*, (1), 6.
- [H32] Haukkaranta (2011b). Tutustu materiaalitajontaanamme. [Ilmoitus].
Autismi, (1), 6.
- [H33] Haukkaranta (2012a). Syksyn koulutuksia (2012). [Ilmoitus]. *Autismi*, (4),
15.
- [H34] Haukkaranta (2012b). Uutta materiaalia tulossa! [Ilmoitus]. *Autismi*, (1),
43.
- [H35] Haverinen, H. (2009). Vaikeimmin autististen opetuksesta ja oppimisesta.
Autismi, (1), 11–14.
- [H36] Haverinen, H. & Rissanen, H. (2004). Autismiasiaa Northamptonista.
Autismi, (2), 15–17.
- [H37] Haverinen, H. & Rissanen, H. (2005). TEACCH-koulutuksen antia
Englannista 19.–21.1.2005. *Autismi*, (2), 40–43.
- [H38] Havu, S. & Rautiainen, A. (2000). Perheperustaisuus autistisesti
käyttäytyvän lapsen kasvatuksellisessa kuntoutuksessa. *Erityiskasvatus*,
(2), 6–8.
- [H39] Havukainen, E. (2014). ”Sellaista Hannan elämä on ollut”. *Autismi*, (1),
16–17.
- [H40] Havukainen, E. (2016). Ikääntyminen autismin kirjolla – miten
ikäntyminen vaikuttaa joka sadanteen meistä? *Autismi*, (1), 40–41.
- [H41] Havukainen, E. & Vienonen, E. (2015). Autism Show 2015 Lontoossa.
Autismi, (4), 12–13.
- [H42] Heikura-Pulkkinen, U. (2006). Sosiaaliset tarinat ja sarjakuvakeskustelu
sosiaalisten taitojen kuntoutuksessa. *NMI-Bulletin: oppimisvaikeuksien
erityislehti*, (3) 50–54.
- [H43] Heiska, K. (2012). Taidetta yhdessä tehden. *Autismi*, (3), 23.
- [H44] Heiskanen, P. (2013). Neuropsykiatrinen valmennus lapsen tuki- ja
ohjausmuotona koulussa. *Autismi*, (1), 31.

- [H45] Helama, S. & Savolainen, M. (2013). VAVA-materiaalit oppimisen tueksi. *Autismi*, (1), 36.
- [H46] Helsingin yliopiston erilaiset oppijat ry (2005). *Autismi*, (1), 9.
- [H47] Henttonen, P. (2011). Äiti ei pysy kärryillä -projekti: Perheiden tukeminen, kun vanhemmalla on kehitysvamma tai merkittäviä vaikeuksia oppimisessa. *Autismi*, (1), 20–21.
- [H48] Herva, M. (2001). Keskustelutaidot Aspergerin oireyhtymässä. Teoksessa K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat: pragmaattinen näkökulma* (s. 62–70). Suomen logopedis-foniatriin yhdistys ry.
- [H49] Hietikko, A. (2012). Empowerment-toiminta Suomessa. *Autismi*, (1), 38–39.
- [H50] Hodju, M. (2012). Tulevaisuus-ryhmä neurologisia eritysvaikeuksia omaavien nuorten ja heidän perheidensä tukena. *Autismi*, (1), 42–43.
- [H51] Hokkanen, E. (2001). Autistien arki sujuvammaksi Delacato-menetelmän avulla. *Autismi*, (2), 11–12.
- [H52] Holma, P. (2004). Autististen oppilaitten opetus 10 vuotta Turussa – Vuorelan koulu juhlii! *Autismi*, (4), 20–21.
- [H53] Holopainen, T., Leff, T., Ollikainen, L. & Alatalo, H. (1997). Espoo autismiopetuksen pioneeri. *Lastentarha*, (4), 42–44.
- [H54] Holopainen, T., Leff, T., Ollikainen, L. & Alatalo, H. (1998). Autismiopetusta Espoossa. *Erityiskasvatus*, (1), 8–10.
- [H55] Honka, S., Norvapalo, P. & Väinölä, V. (2004). *Koritehtävät 3: akateemisia tehtäviä eri oppiaineiden opetuksen yksilöllistämiseen, toiminnan ohjauksen, omatoimisuuden ja oppimisen tueksi*. Haukkarannan koulu.
- [H56] Hoti, J. (2000). Aikuinen AS-henkilö ja tuentarve arkielämässä. *Autismi*, (4), 29–30.
- [H57] Hoti, J. (2004a). Jokiniemen koulu on lastentalo. *Autismi*, (2), 18–20.
- [H58] Hoti, J. (2004b). Yksityinen päivätoiminta on yksi vaihtoehto. *Autismi*, (3), 8–9.
- [H59] Huhtala, H. (1993). Työskentely autististen nuorten ohjaajana. *Autismi*, (1), 26–29.
- [H60] Huttunen, M. (2000). Asperger ja kontaktivaikeudet. *Autismi*, (4), 26–28.
- [H61] Hynynen, A. & Mykkänen, M. (2013). Mahdollisuus vai haaste – yksilökeskeinen elämänsuunnittelu autistimyydessä. *Autismi*, (1), 46–47.
- [H62] Hyvää kesää (2011). Vantaan autismi- ja Aspergeryhdistys ry. [Ilmoitus]. *Autismi*, (3), 46.
- [H63] Hyytiäinen, M. (2005). AURA yhteisön ja sen autistisen jäsenen vuorovaikutuksen ja viestinnän arviointiin ja kehittämiseen. *Autismi*, (3), 38–39.

- [H64] Hyytiäinen, M. (2011). Pääkirjoitus: Hyvä elämä aikuisuudessa. *Autismi*, (1), 4–5.
- [H65] Hyytiäinen, M. (2012). Pääkirjoitus: ”Kaikille avoimeen kouluun?”. *Autismi*, (4), 4.
- [H66] Hyytiäinen, M. (2014). Pääkirjoitus: ”Esteettömyys...mitähän se tarkoittaa?”. *Autismi* (1), 4.
- [H67] Häkkinen, S. (2016). Sosiaalisen toimintakyvyn ryhmäkuntoutus autismikirjon lapsille. *Autismi*, (1), 27–28.
- [H68] Hämäläinen, P. (2011a). Erilainen tapa työstää asioita. *Autismi*, (5), 59.
- [H69] Hämäläinen, P. (2011b). Maailma suurena autismiyksikkönä. *Autismi*, (4), 25.
- [H70] Hämäläinen, P. (2011c). Struktuuri parkourina autisteilla ja kissoilla. *Autismi*, (2), 31.
- [H71] Hämäläinen, P. (2012a). Autismiystävällisestä kommunikaatiosta. *Autismi*, (1), 47.
- [H72] Hämäläinen, P. (2012b). Autistin oppimisesta. *Autismi*, (3), 21.
- [H73] Hämäläinen, P. (2012c). Hyviä puolia ja haittapuolia. *Autismi*, (2), 27.
- [H74] Hämäläinen, P. (2012d). Kokemuksia autistin oppimisesta. *Autismi*, (4), 32–33.
- [H75] Hämäläinen, P. (2013a). Ajatuksia vertaisuudesta. *Autismi*, (5), 16.
- [H76] Hämäläinen, P. (2013b). Osallisena yhteiskunnassa – pohdintaa. *Autismi*, (3), 18–19.
- [H77] Hämäläinen, P. (2014). Autismin määritelmästä. *Autismi*, (4), 14.
- [H78] Hämäläinen, P. (2016a). Oman paikan löytämisestä yhteiskunnassa. *Autismi*, (1), 45–46.
- [H79] Hämäläinen, P. (2016b). Sosiaalinen todellisuus ja aistein havaittava kokemuksellinen todellisuus sekä kommunikaatio. *Autismi*, (4), 50.
- [H80] Hämäläinen, P., von Schantz, N. & Haapala, M. (2014). Varhaiskuntoutus – pohjana sovellettu käyttäytymisanalyysi. *Autismi*, (1), 35–38.
- [H81] Härmälä, A. (2014). Jääkö autismin kirjon häiriö tytöillä edelleen usein diagnosoimatta? *Autismi*, (2), 20–21.
- [H82] Häyry, M. (2016). Pohjoisen kumea ääni – Pohjois-Suomen autismin kirjo ry 20 vuotta. *Autismi*, (3), 55–56.
- [I1] Ihalainen, S. (2004). Autismin kirjo Kymenlaaksossa. *Autismi*, (5), 14–15.
- [I2] Ikonen, O. (toim.) (1999). *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos). Atena.
- [I3] Ikonen, O. (2000). Inklusiosta. *Autismi*, (1), 26–27.
- [I4] Ikonen, O. & Suomi, A. (1999a). Autismi: esiintyvyys ja käyttäytyminen. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 55–74). Atena.
- [I5] Ikonen, O. & Suomi, A. (1999b). Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 156–189). Atena.

- [I6] Ikonen, O. & Suomi, A. (1999c). Lopuksi. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 315–328). Atena.
- [I7] Ilonen, M. & Backman, H. (2011). HerziCamp'11 kokosi yhteen sankareita maailmalta. *Autismi*, (4), 45.
- [I8] Imagetalk (2003a). Kommunikoinnin uusi ulottuvuus. *Autismi*, (3), ei sivua.
- [I9] Imagetalk (2003b). Imagetalk on nyt saatavilla. *Autismi*, (4), ei sivua.
- [I10] Inkeroinen, A. (2012). Vertaisveteraani muistelee, vertaisen seurustelun ihanuutta ja vaikeutta. *Autismi*, (2), 24–25.
- [I11] Inkeroinen, A. (2013). AS-aikuisen ”osallisuus ja yhteiskunta”. *Autismi*, (3), 20.
- [I12] IntelliKeys (2000). IntelliKeys -lisänapäimistö. [Ilmoitus]. *Autismi*, (4), takakansi.
- [I13] Islam, M. (2011). Light it up blue – WAAD:in viettoa Bangladeshissa (käänt. M. H. Nuutinen). *Autismi*, (3), 27–28.
- [I14] Itkonen, T. (1999). MAPS – tavoitteena elämänlaatu. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 139–155). Atena.
- [I15] Itkonen, T. (2001). Elämänlaatu, kommunikointi, kuuluminen: Kokemuksia ongelmakäytössiesspecialistin työstä. *Autismi*, (2), 16–18.
- [J1] Jansson-Verkasalo, E., Lepistö, T. & Korpilahti, P. (2010). Kielelliskognitiiviset taidot autismin kirjon häiriöissä. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen, & M. Laine (toim.), *Kieli ja aivot* (s. 229–234). Turun yliopisto.
- [J2] Jokelainen, S. (2012). Luovuus autismikuntoutuksessa – kuvataide ja taidekäsityö Autismissäätiön kuntoutuksen välineenä. *Autismi*, (1), 30–32.
- [J3] Jokiharju, T. (1993a). Koulukertomus. *Autismi*, (1), 8–14.
- [J4] Jokiharju, T. (1993b). Terveisiä kommunikaatiovammaisuusseminaarista. *Autismi*, (2), 10–11.
- [J5] Jokiharju, T. (1999a). Ala-asteelta yläasteelle – muistilista. *Autismi*, (1), 12–13.
- [J6] Jokiharju, T. (1999b). Elämää Asperger-nuoren kanssa. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 302–304). Atena.
- [J7] Jokiharju, T., Kukkurainen, S., Kulmala, A. & Rantanen, J. (1995). *Autisti avaa koulun oven: opaskirjanen asioista ja ongelmista, joita liittyy autististen lasten koulunkäyntiin*. Suomen autismiyhdistys.
- [J8] Juntunen, J. M. (2013a). Itkevä poika (laulu/runo). *Autismi*, (3), 41.
- [J9] Juntunen, J. (2013b). Lukijan kynästä – palautetta lukijoilta. *Autismi* (4), 43.
- [J10] Juotasniemi, H. (2011). Viittomakielen ohjaaja, autistisesti käyttäytyvä ja vaihtoehtoiset kommunikaatiokeinot. *Autismi*, (2), 38–39.

- [J11] Juselius, T. (2000). "Mä oon aut"-näytelmä herättää keskustelua: Poikkeavasti käyttäytyvä ei aina saa ymmärtäjää. *Autismi*, (4), 5–6.
- [J12] Juusola, M. (2012). *Levottomat aivot: ADHD ja Asperger vahvuuksina*. Otava.
- [J13] Juven, P. (1994). Sademiehelle mahdollinkin voi olla mahdollista. *Autismi*, (1–2), 14–15.
- [J14] Jylhä, H. (1993). Olisit minulle läsnä! Kokemuksia autististen lasten syli- eli kiinnipitoterapiasta Botswanassa. *Autismi*, (2), 35–38.
- [J15] Jylhä, J. (1987). Autistiset ja psykoottiset lapset -seminaari: I jakso: 16.–20.3.1987. Avaus. Teoksessa M. Collan (toim.), *Autistiset ja psykoottiset lapset: I jakso: 16.–20.3.1987* (s. 5–6). Kehitysvammaliitto.
- [J16] Jägerroos, T. (2016). Kosketusviestit työvälineenä erityisopetuksessa. *Autismi*, (1), 17.
- [J17] Järvinen, S. (2001). Asiantuntijoita ja asioiden tuntijoita. *Autismi*, (4), 41–42.
- [J18] Jääskeläinen, P. (2011). Puhevammaisten henkilöiden tulkkauspalvelu. *Autismi*, (2), 54–55.
- [K1] Kajaste, M. (2012). *Revitty elämä – erityislapsen matka aikuisuuteen*. Muruja-kustannus.
- [K2] Kallio, A. & Kerola, K. (1998). Käynti espanjalaisessa EHA-koulussa. *Autismi*, (1), 16–18.
- [K3] Kangaskokko, M. (1992). T.E.A.C.C.H-opetusmenetelmäkokeilu. *Autismi*, (1), 37–43.
- [K4] Kanto, J. (1996). Poikani kanssa purjehduksella. *Autismi*, (1), 66.
- [K5] Kara, S. (2012a). Neuropsykiatrisen henkilön työllistyminen ja tuen tarve. *Autismi*, (1), 12–13.
- [K6] Kara, S. (2012b). Oppisopimusstartti polkuna työelämään. *Autismi*, (4), 39–41.
- [K7] Kara, S. (2013). Tutkimus neuropsykiatrisen oireyhtymän omaavien henkilöiden työllistymisestä Suomessa. *Autismi*, (5), 40–41.
- [K8] Kara, S. (2014). Työnantajien näkökulmia autismin kirjon henkilöiden palkkaamiseen. *Autismi*, (1), 55–56.
- [K9] Karppelin, M. (2011). Oma ääni: Raportti Talvipäivistä. *Autismi*, (2), 15–16.
- [K10] Karppinen, E. & Herva, M. (2002). Asperger-lasten kuntoutus Oulussa. *Autismi*, (3), 24–25.
- [K11] Kartio, J. (2009). Selkokieli autismin kirjon henkilöiden selkoryhmissä. Teoksessa J. Kartio (toim.), *Selkokieli ja vuorovaikutus* (s. 110–128). Opike.
- [K12] Kasvatuksen ja opetuksen kesäkongressi (2001). *Autismi*, (2), 34–35.
- [K13] Kataja, H. (2015). Onko vamma olemassa, jos se ei näy? *Autismi*, (2), 14.
- [K14] Kaukola, J. (2011). Palvelusuunnittelu ja henkilökohtainen apu. *Autismi*, (1), 16–18.

- [K15] Kauppinen, L. & Leino, I. (2011). Taidemyrsky. *Autismi*, (2), 44–46.
- [K16a] Kehitysvammaisten kulttuuripäivät (2012a). Kehitysvammaisten valtakunnalliset kulttuuripäivät 7.–9.9.2012 Espoossa. [Ilmoitus]. *Autismi*, (2), 35.
- [K16b] Kehitysvammaisten kulttuuripäivät (2012b). Kehitysvammaisten valtakunnalliset kulttuuripäivät 7.–9.9.2012 Espoossa. [Ilmoitus]. *Autismi*, (3), 28.
- [K17] Keisalo, E. (2016). Vaikeuksien kautta voittoon. *Autismi*, (1), 48–49.
- [K18] Kempas, K. (2008). Kasvatuksellinen kuntoutus. *Autismi*, (3), 56–58.
- [K19] Kemppainen, E. (1997). Kivitaskusta mallia autistien integrointiin. *Lastentarha*, (4), 46–49.
- [K20] Kennedy, C. H. (1999). Käyttäytymisongelmien positiivinen kohtaaminen. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 208–230). Atena.
- [K21] Kenovaara, R. & Nykänen, R. (2013). Vertaistuesta voimaa – vertaisille ja yhdistykselle. *Autismi*, (5), 28–31.
- [K22] Kerola, K. (1987). *Lauri, poikani Lauri: autistisen lapsen suljettu maailma*. Kirjapaja.
- [K23] Kerola, K. (toim.) (1991). *Autistin elämänkaari vanhempien kokemana*. Kehitysvammaliitto.
- [K24] Kerola, K. (1992a). Autistisen lapsen varhaiskuntoutus. *Autismi*, (1), 10–11.
- [K25] Kerola, K. (1992b). Erityisopettajaryhmän matkakohteena Bancroft, missä toiveet saavat siivet. *Autismi*, (1), 31–36.
- [K26] Kerola, K. (1992c). Kokemuksia autistien opetuksesta Pohjois-Karjalan kouluissa. *Autismi*, (1), 17.
- [K27] Kerola, K. (1993). Riita riitaa vastaan. *Autismi*, (2), 5–9.
- [K28] Kerola, K. (1994). *Autismin kommunikaatio-ongelma: strukturoitu päivittäin toistuva opetustuokio ja konsultoivan erityisopettajan toiminta avuksi autistisesti käyttäytyvälle koululaiselle*. Kehitysvammaliitto.
- [K29] Kerola, K. (1996a). Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus – strukturoitu opetus. Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), *Kommunikoinnin häiriöt* (s. 167–190). Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- [K30] Kerola, K. (1996b). FC-seminaari Joensuun yliopistolla. *Autismi*, (1), 21–25.
- [K31] Kerola, K. (1997a). Autistisesti käyttäytyvien lasten perheperustainen varhaiskuntoutus. Teoksessa L. Matikka, (toim.), *Kehitysvammatutkimusta 1995: artikkeleita 2. kehitysvammatutkimuksen konferenssista* (s. 27–41). Kehitysvammaliitto.

- [K32] Kerola, K. (2000a). Esipuhe. Teoksessa K. Kerola & S. Santalahti, *Jukka ja Lauri: suljetun maailman pojat* (s. 6–19). PS-kustannus.
- [K33] Kerola, K. (2000b). Lauri. Teoksessa K. Kerola & S. Santalahti, *Jukka ja Lauri: suljetun maailman pojat* (s. 114–244). PS-kustannus.
- [K34] Kerola, K. (toim.) (2001). *Struktuuria opetukseen: selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. PS-kustannus.
- [K35] Kerola, K. (2003a). Esipuhe. Teoksessa S. Nieminen, K. Mäkelä, M. Rautakallio & I.-M. Sipilä, *Luokkatoveri-ohjelma: Asperger-lapsen tukeminen koulussa* (s. 5–7). Autismi- ja Aspergerliitto.
- [K36] Kerola, K. (2003b). Konkarikolumni: Laadukas autismikuntoutus. *Autismi* (3), 6.
- [K37] Kerola, K. (2003c). Pedagogista valtaa, vastuuta ja vapautta – behaviorismin nykypäivää. *EriKa: erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*, (3), 20–23.
- [K38] Kerola, K. (2005). Vanhemmatko kuntouttajia?! *Autismi*, (2), 6–7.
- [K39] Kerola, K. (2009). Konkarikolumni 35: Muukalaisena. *Autismi*, (5), 13.
- [K40] Kerola, K. (2011). Konkarikolumni 42: Mitä nyt yhdessä leikitään? *Autismi*, (3), 33.
- [K41] Kerola, K. (2012a). Konkarikolumni 48: ”Sinun olis pitänyt sanoa kovalla äänellä...”. *Autismi*, (4), 14.
- [K42] Kerola, K. (2012b). Konkarikolumni 47: Mummomeininkiä. *Autismi*, (3), 10.
- [K43] Kerola, K. (2012c). Konkarikolumni 45: Unelmista ihania ihmeitä – käynti Kirsikodissa. *Autismi*, (1), 10.
- [K44] Kerola, K. (2012d). Konkarikolumni 49: ”Oppimistuokioita – 15 vuotta”. *Autismi*, (5), 14.
- [K45] Kerola, K. (2013a). Konkarikolumni 52: ”Osallisena yhteiskunnassa”. *Autismi*, (3), 16–17.
- [K46] Kerola, K. (2013b). Konkarikolumni 53: ”Sosiaaliset taidot – ajattelun äiti”. *Autismi*, (4), 20.
- [K47] Kerola, K. (2013c). Konkarikolumni 50: ”Sosiaalisia suhteita kaiken ikää”. *Autismi*, (1), 16.
- [K48] Kerola, K. & Hyytiäinen, M. (2005). Autismikuntoutuksesta apua muuhun erityiskasvatukseen. *Eryityiskasvatus*, (1), 7–9.
- [K49] Kerola, K. & Krappe, K. (1990). Autistinen lapsi tarvitsee opetusta. *Opettaja*, (14–15), 16–17.
- [K50] Kerola, K. & Kujanpää, S. (1999). Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 253–267). Atena.
- [K51] Kerola, K. & Kujanpää, S. (2000). Autismikuntoutus – miksi, mitä ja miten voidaan tehdä? Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää, & T. Timonen, *Autismikuntoutus* (s. 19–192). PS-kustannus.

- [K52] Kerola, K. & Kujanpää, S. (2009). Käytännöllinen näkökulma. Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää & T. Timonen, *Autismin kirjo ja kuntoutus* (s. 21–250). PS-kustannus.
- [K53] Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2000). *Autismikuntoutus*. PS-kustannus.
- [K54] Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. PS-kustannus.
- [K55] Kerola, K. & Matilainen, K. (2001). Pohjoismainen Autismi- ja Asperger-kongressi: Aspergerin oireyhtymä – erityiskasvatuksellinen haaste. *Erytyiskasvatus*, (3), 20–22.
- [K56] Kerola, K. & Norvapalo, P. (1999). Tutkimuksia autistien kuntoutuksen tuloksellisuudesta. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 268–289). Atena.
- [K57] Kerola, K. & Rautio, S. (2004). Autismin kirjon lasten aamu- ja iltapäivätoiminnan erityispiirteet. *Autismi*, (4), 35.
- [K58] Kerola, K. & Timonen, T. E. (2002). Autismin kirjo. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (11. täydennetty painos, s. 309–319). Lastensuojelun Keskusliitto.
- [K59] Keränen, M. (1992). Autistisille uusi tie kommunikointiin. *Autismi*, (1), 65. Kirjoitus julkaistu aiemmin *Karjalaisessa* 8.9. 1991.
- [K60] Keskinen, S. (2001). Kohtaamisia Asperger-lasten vanhempien kanssa. *Autismi*, (2), 20–23.
- [K61] Keskitalo, A.-L. & Kääriäinen, T. (2001). Nuorten kerhotoimintaa Jyväskylässä. *Autismi*, (2), 24–25.
- [K62] Kevään 2011 toimintaa (2011). Helsingin autismi- ja Aspergeryhdistys ry. *Autismi*, (1), 63.
- [K63] Keynäs, R. (2005). Suomen ensimmäinen autistien ryhmäkoti täyttää 10 vuotta 1.6. 2005. *Autismi*, (3), 8–9.
- [K64] Kielinen, M. (1999a). *Aspergerin syndrooma: kouluikäisen Asperger-lapsen kasvun tukeminen*. Autismiliitto.
- [K65] Kielinen, M. (1999b). Asperger-lapsen ja nuoren kuntoutus. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 231–242). Atena.
- [K66] Kielinen, M. (2005a). Autism in northern Finland: A prevalence, follow-up and descriptive study of children and adolescents with autistic disorder. *Autismi*, (2), 14–16.
- [K67] Kielinen, M. (2005b). TUKEA-projekti kehittää työn ja opiskelun vaatimia tukitoimia autistisille henkilöille. *Autismi*, (4), 16–17.
- [K68] Kielinen, M. (2011). Koulun ja opettajan rooli oppilaan kielellisten vaikeuksien tunnistajana ja tukijana. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä: pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 299–312). PS-kustannus.

- [K69] Kinnunen, P. (2010). Pekan päivä: ”Ulkona syön lunta ja hiekkaa, kun en pysty olemaan syömättäkään. Olen tällainen mies”. *Autismi*, (2), 30–31.
- [K70] Kinnunen, T. (2015). Asperger-aikuiset työelämässä. *Autismi*, (1), 33–34.
- [K71] Klasén McGrath, M. (2002). Amerikkalaislääkäri näkee lapsen kyvyt (käänt. J. & S. Schimkewitsch). *Autismi*, (1), 13–14. Kirjoitus julkaistu aiemmin lehdessä *Ögonblick* 2001:3.
- [K72] Klemola, P. (2005a). Autismille syttynyt neuropsykologi. *Autismi*, (2), 22–25.
- [K73] Klemola, P. (2005b). Erityispalvelujen saatavuus on suuri ongelma. *Autismi*, (3), 20–23.
- [K74] Klemola, P. (2005c). IMBA ja MELBA tulevat työllistyjän avuksi. *Autismi*, (1), 14–15.
- [K75] Klemola, P. (2005d). Jäsenpäivässä keskusteltiin jaksamisesta ja toiminnan kehittämisestä. *Autismi*, (4), 6–7.
- [K76] Klemola, P. (2005e). Kaikki tiet vievät jäsenyhdistykseen. *Autismi*, (2), 10–11.
- [K77] Koivula, P. (2012). Mitä perusopetuslain muutokset tarkoittavat käytännössä? *Autismi*, (4), 17–18.
- [K78] Kokkonen, K.-A. (2008). ”Tämä on kaikkien yhteinen tahto”: Aspergerlapsen siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen. *Autismi*, (1), 34–37.
- [K79] Kolari, A. (2014). Empowerment-päivät Rovaniemellä: työelämä assille kuin taistelutanner. *Autismi*, (1), 11.
- [K80] Kolilta aihetta ajatteluun (2013). *Autismi*, (5), 44–45.
- [K81] Korhonen, M. (1988). Vammaisen lapsi. Teoksessa *Suomalainen lapsi: vanhemprien käsikirja* (s. 434–471). Werner Söderström Osakeyhtiö.
- [K82] Korpinieki, E. (2003). Monta eri tapaa, joku oppii salaa – autistisen lapsen lukemaan oppiminen. *Autismi*, (5), 13–15.
- [K83] Korvenkallas, A. (2011). Nepsy-hankkeen ensitieto-kurssi. *Autismi*, (1), 19.
- [K84] Korventaival, N. (2013). Vertaisuutta eläkeläiskerhosta. *Autismi*, (5), 23.
- [K85] Kostensalo, A. (2016). Aistit koetuksella suunnistustapahtumassa. *Autismi*, (3), 56–57.
- [K86] Koukonen, K. (2016). Laatuksiteerit edistämään vammaisten osallisuutta ja työllistymistä. *Autismi*, (3), 21.
- [K87] Koulutuskalenteri (2002a) Koulutuskalenteri 2002. [Ilmoitus]. *Autismi*, (1), 20–21.
- [K88] Koulutuskalenteri (2002b). Koulutuskalenteri 2002–2003. [Ilmoitus]. *Autismi*, (2), 25.
- [K89] Koulutuskalenteri (2002c). Koulutuskalenteri 2002–2003. [Ilmoitus]. *Autismi*, (3), 22.
- [K90] Koulutuskalenteri (2002d). Koulutuskalenteri 2002–2003. [Ilmoitus]. *Autismi*, (4), 29.
- [K91] Koulutuskalenteri (2003). *Autismi*, (4), 24–25.

- [K92] Koulutuskalenteri (2004). *Autismi*, (1), 24–26.
- [K93] Krappe, K. (1995). Baletissa. *Autismi*, (1), 13.
- [K94] Krappe, K. (1996a). Autisti avaa koulun oven. [Kirja-arvostelu T. Jokiharjun, S. Kukkuraisten, A. Kulmalan ja J. Rantasen teoksesta *Autisti avaa koulun oven*]. *Autismi*, (1), 53.
- [K95] Krappe, K. (1996b). Autistinen lapsi koululaisena – TEACCH-ohjelman sovellusta. Teoksessa M.-L. Ponsila & T. Siirilä (toim.), *Lasten kielihäiriöt ja autismi: haasteita kuntoutukselle ja opetukselle* (s. 41–44). Suomen logopedis-foniatrinen yhdistys.
- [K96] Krappe, K. (2000). Jukka ja Lauri – suljetun maailman pojat. [Kirja-arvostelu K. Kerolan ja S. Santalahden teoksesta *Jukka ja Lauri – suljetun maailman pojat*]. *Autismi*, (3), 14.
- [K97] Kröger, V. (2005). Kauvas Kantoisin siivin Savossa. *Autismi*, (1), 24–26.
- [K98] Kujala, T. (2004). Autisti- ja AS-nuorten opetus. *EriKa: erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*, (3), 36–37.
- [K99] Kujala, T. (2014). Autismikuntoutusta iPadilla? *Autismi*, (3), 15–17.
- [K100] Kujala, T. (2015). Autismin kirjo ja teknologia. *Autismi*, (1), 29–30.
- [K101] Kujanpää, S. (1999). Arviointi. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 91–108). Atena.
- [K102] Kujanpää, S. (2011). Työpaja C: Tukikeskustelut. *Autismi*, (1), 27.
- [K103] Kujanpää, S. & Kerola, K. (1999). Perhetyö ja kotikuntoutus. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 243–252). Atena.
- [K104] Kujanpää, S. & Norvapalo, P. (1998). *Ensitieto autismista*. Haukkarannan koulu, Autistien palvelukeskus.
- [K105] Kujanpää, S. & Norvapalo, P. (2005). Autismiopetusta Belgiassa. *Autismi*, (4), 44–45.
- [K106] Kujanpää, S. & Norvapalo, P. (2011). Euroopan IX autismikongressi 8.–10.10.2010: Muistelmia Sisilian matkalta. *Autismi*, (1), 42–44.
- [K107] Kujanpää, S., Norvapalo, P. & Väinölä, V. (2004). Haukkarannan koulun ohjauspalvelut autistisille ja Asperger-henkilöille. *Autismi*, (3), 13–14.
- [K108] Kujanpää, S. & Sipilä, A.-K. (2002). Autistien palvelukeskus ja Pohjois-Suomen autismikeskus esittäytyvät. *Autismi*, (2), 32.
- [K109] Kulmala, M. (2011). Neuropsykiatrinen valmennus kuntoutuksen tukena. *Autismi*, (4), 10–12.
- [K110] Kulmala, M. (2014). Selkokieli – miksi sitä tarvitaan? *Autismi*, (3), 24–25.
- [K111] Kulmala, M. (2016). Tunteiden karusellia – nuoren itsenäistyminen. *Autismi*, (3), 18–20.
- [K112] Kulomäki, T. (1992). *Mitä on autismi?* Sosiaali- ja terveyshallitus.
- [K113] Kulomäki, T. (1993). ”Autistinen arkipäivä” – nykynäkymiä autismiin ja sen kuntoutukseen. *Autismi*, (2), 39–63.

- [K114] Kulomäki, T. (1997). Autistisen oireyhtymän kuntoutus arkielämään suunnitellulla yksilöllisellä ohjelmalla. Teoksessa M. Korkman & K. Peltomaa (toim.), *Lasten neuropsykologinen kuntoutus* (s. 206–224). PJK Test House.
- [K115] Kulomäki, T. (1998). Aspergerin oireyhtymä. Teoksessa L. Laukkarinen & M. Rüfenacht, *Yhden asian mies: Asperger-lapsen kasvu aikuiseksi* (s. 151–158). Tammi.
- [K116] Kulomäki, T. (2007). Autismin vuosikymmenet Suomessa – subjektiivinen ja omaehtoinen kuvaus kohtaamisista. *Autismi*, (4), 14–17.
- [K117] Kuusilehto, M. (2003). Kiinnostaako kirja? Minun tarinani: ulos autismista. [Kirja-arvostelu T. Grandinin teoksesta *Minun tarinani: ulos autismista*]. *EriKa: erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*, (4), 29–30.
- [K118] Kärnä, E. (2009). ”Minun vuoroni puhua”. *Autismi*, (3), 31–33.
- [K119] Kärnä-Lin, E. (2001). Katsaus Autismi- ja Aspergerliiton Kommunikaatioprojektin toteuttamiseen Limingassa ensimmäisten kuukausien jälkeen. *Autismi*, (4), 26–36.
- [K120] Kärnä-Lin, E. (2004). Tuettu kommunikointi – tekniikka kommunikointitaitojen harjoitteluksi. *Autismi*, (2), 22–23.
- [L1] Laakso, H. (2015). Matka Kirjakujalle Marianan ja katseohjattavan tietokoneen kanssa. *Autismi*, (4), 37.
- [L2] Lahti, H. (2011). Kahden maailman kansalainen tarvitsee arjen tulkkia. *Autismi*, (2), 47–48.
- [L3] Lahtinen, H. (2012). PEP-3 hyödyntäminen arjessa. *Autismi*, (1), 29.
- [L4] Laitamaa, S. (2016). Motivaation ja vahvisteiden merkitys autismin kirjon kuntoutuksessa. *Autismi*, (1), 35–36.
- [L5] Laitinen, K. (2011). Pieni aforismikirja. *Autismi*, (2), 32.
- [L6] Lammi, M. (2002). Kirja-arvostelu: Sainsbury, Clare (2000): *Martian in the Playground*. *Autismi*, (1), 39.
- [L7] Lammi-Ketoja, U.-M. (2011). Frida levittää iloa. *Opettaja*, (37), 56–58.
- [L8] Lappalainen, A. (2008a). Antti omin sanoin: Teille kaikille, kirjolaiset. *Autismi*, (4), 42.
- [L9] Lappalainen, A. (2008b). Antti omin sanoin: Teille kaikille kirjolaiset. *Autismi*, (5), 17.
- [L10] Lappalainen, A. (2009a). Antti omin sanoin. *Autismi*, (3), 34.
- [L11] Lappalainen, A. (2009b). Antti omin sanoin. *Autismi*, (5), 26.
- [L12] Lappalainen, A. (2010a). Antti omin sanoin. *Autismi*, (2), 31.
- [L13] Lappalainen, A. (2010b). Antti omin sanoin. *Autismi*, (3), 9.
- [L14] Lappalainen, A. (2010c). Antti omin sanoin. *Autismi*, (4), 11.
- [L15] Lappalainen, A. (2011a). Antti omin sanoin. *Autismi*, (1), 41.
- [L16] Lappalainen, A. (2011b). Antti omin sanoin. *Autismi*, (2), 23.

- [L17] Lappalainen, A. (2011c). Antti omin sanoin: Teille kaikille, kirjolaiset. *Autismi*, (5), 60.
- [L18] Lappalainen, A. & Laulainen, H. (2009). ”My turn to speak” – kansainvälisen tuetun kommunikoinnin seminaarin suomalaiset nuoret Henna ja Antti esittäytyvät lyhyesti. *Autismi*, (3), 34–35.
- [L19] Lasanen, L. (1993). Arkityötä autististen lasten parissa. *Lastentarha*, (3), 40–41.
- [L20] Latvala-Sillman, P. (2013). Kasvatus- ja kuntoutuskoira – työskentely koululaisen arjen tukena. *Autismi*, (1), 48–49.
- [L21] Laukkarinen, L. (2007). Asperger-lapsi aloittaa koulun. *Autismi*, (2), 28–29.
- [L22] Laukkarinen, L. & Rüfenacht, M. (1998). *Yhden asian mies: Asperger-lapsen kasvu aikuiseksi*. Tammi.
- [L23] Laukkarinen, L. & Rüfenacht, M. (2007). *Pakko juoda? Äidin ja pojan taistelu viinasta*. Minerva.
- [L24] Launonen, K. (2001a). Autistinen ihminen ja vuorovaikutus. *Autismi*, (4), 43–46.
- [L25] Launonen, K. (2001b). Esipuhe. Teoksessa L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo & M. Siikanen, *Jaettu ilo: autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen* (s. 7–8). Puheterapeuttien kustannus.
- [L26] Launonen, K. (2001c). Vuorovaikutuksen näkökulma autismiin. Teoksessa K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat: pragmaattinen näkökulma* (s. 41–55). Suomen logopedis-foniatriinen yhdistys ry.
- [L27] Laurinkari, J. (toim.) (2014). *Tuettu kirjoittaminen autistisen henkilön kommunikoinnin keinona*. Kehitysvammaliitto.
- [L28] Laurinsalo, V. (2004). Autistisen henkilön vuorovaikutuskyvyn parantaminen sensomotorisin keinoin. *Autismi*, (2), 26.
- [L29] Lausetasoinen kuvakommunikaatio autismin kirjon asiakkailla (2012). [Ilmoitus]. *Autismi*, (5), 45.
- [L30] Leff, T. & Liimola, S. (1998). Vuorovaikutuksellinen näkökulma autistien opetuksessa. *Autismi*, (1), 43–51.
- [L31] Lehtinen, S. (2007). Asperger-lapsi astuu koulutielle. *Autismi*, (4), 44–46.
- [L32] Lehtinen, S. (2008a). Autismi kirjon lasten ja nuorten koulutus ja yhteiskunnallinen osallisuus. *Autismi*, (1), 50–51.
- [L33] Lehtinen, S. (2008b). Nuoren miehen elämää. *Autismi*, (2), 20–22.
- [L34] Lehto, A. (2011). Painevaatetutkimuksen hedelmiä. *Autismi*, (1), 50–52.
- [L35] Lehto, T. (2007). Iloinen koulu Siivikkalassa on Riston koulu. *Autismi*, (3), 18–21.

- [L36] Leppinen, A. (1995). Autismi ja tietokonesovellukset: Vaikutelmia konferenssista ”Autisme et informatique” 27.–28.1.1995 Nizza. *Autismi*, (1), 29–37.
- [L37] Leppänen, T. (2012). Kolumni. *Autismi*, (4), 25.
- [L38] Leskelä, P. (2000). Autismikuntoutusta yhteistyössä Pääjärven kuntayhtymässä. *Autismi*, (3), 25–29.
- [L39] Leskelä, P. (2010a). Peruskoululaki uudistuu – mitä se merkitsee autismin kirjon oppilaille. *Autismi*, (1), 21–22.
- [L40] Leskelä, P. (2010b). Pääkirjoitus: Peruskoululain uudistus ja autismiopetus. *Autismi*, (3), 4.
- [L41] Leskelä, P. (2012). Teatterissa: Kuunaama Steinberg. *Autismi*, (2), 34.
- [L42] Leskelä, P. (2015). Esteetön oppiminen. *Autismi*, (1), 17–18.
- [L43] Lexia (2004). Uusi Lexia 4. [Ilmoitus]. *Autismi*, (3), takakansi.
- [L44] Lilja, V. (2005). Lukijoilta: Autismikulttuurin mahdollisuus. *Autismi* (4), 30–31.
- [L45] Lindedahl, K. (2014). Tee tilaa! -työpajasarja – aistisäätely fokuksessa. *Autismi*, (2), 27.
- [L46] Lindevall, P. (2014a). Autismin kirjon lasten varhainen tuki. *Autismi*, (1), 27–28.
- [L47] Lindevall, P. (2014b). Kärkulla samkommunin palvelutarjonta autismin kirjon henkilöille ja heidän lähiympäristölleen. *Autismi*, (1), 68–70.
- [L48] Linjama, M. (2015). Mikä on Taikofon Therapy? *Autismi*, (4), 32–33.
- [L49] Lipiäinen, P., Salminen, I. & Saarenpää, E. (2003). Autismiopetus Mansikka-ahon koulussa. *Autismi*, (1), 7–8.
- [L50] Lukibussi erilaisen oppijan asialla jokaisessa Suomen kunnassa (2003). *Autismi*, (3), 8–9.
- [L51] Lukka, S. (2012). Yhteiskuntatakuu kaikille nuorille. *Autismi*, (4), 13.
- [L52] Lukuvinkki (2013). Lastenkirja erilaisuudesta: Lotta Leppäkerttu on erilainen. *Autismi*, (5), 20.
- [L53] Lundvall, A. (2014). Kaverit ja kaikki kiva klikkauksen päässä – lapsi tarvitsee aikuisen tukea sosiaalisessa mediassa. *Autismi*, (3), 19–20.
- [L54] Lähteenoksa, M. (2011a). Esteettömyyttä kokouksiin. *Autismi*, (2), 24–25.
- [L55] Lähteenoksa, M. (2011b). Työpaja B: Tiedostava rentoutuminen: Tunnehissi, haluhaavi, ajatusseula. *Autismi*, (1), 25–26.
- [L56] Lähteenoksa, M. (2012a). Emppitoimikunta. *Autismi*, (2), 21.
- [L57] Lähteenoksa, M. (2012b). Hän sanoo, että on vanki... *Autismi*, (2), 22.
- [L58] Lähteenoksa, M. (2012c). Pääkirjoitus: ”Osallisuus, saavutettavuus, Elämä”. *Autismi*, (2), 4.
- [L59] Lähteenoksa, M. (2014a). Empowerment-toiminta. *Autismi*, (1), 71.
- [L60] Lähteenoksa, M. (2014b). Kaveriluotsaus puutteellisia palveluita paikkaamaan? *Autismi*, (1), 58–60.

- [L61] Lähteenoksa, M. (2014c). Tarkoittaako se, että minusta tulee jotakin? *Autismi*, (4), 24–27.
- [L62] Lähteenoksa, M. (2016). Objektophilia – merkitykselliset suhteet esine- ja symbolimaailman kanssa. *Autismi*, (3), 28–30.
- [L63] Lämsä, O. (2012). Otto – elämä oman mielen vankilassa. Teoksessa M. Kajaste, *Revitty elämä: erityislapsen matka aikuisuuteen* (s. 245–253). Muruja-kustannus.
- [M1] Maanvaiva (nimimerkki) (2016). Maanvaiva: Minun tarinani. *Autismi*, (2), 36–37.
- [M2] Mannerkoski, M. (2001). Valmentavaa ja kuntouttavaa koulutusta vaikeammin vammaisille opiskelijoille – Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus. *Autismi*, (1), 18–21.
- [M3] Manninen, J. & Manninen, O. (2013). Oskarin elämää... *Autismi*, (4), 33–35.
- [M4] Manninen, O. (1997a). [Fasilitoitu teksti]. *Autismi*, (1), 58.
- [M5] Manninen, O. (1997b). Joulu. [Runo]. *Autismi*, (2), 4.
- [M6] Manninen, O. (2000). Outo poika. [Runo]. *Autismi*, (3), 8.
- [M7] Manninen, O. & Manninen, P. (1999). Tottelemattomat kädet. *Autismi*, (2), 5–6.
- [M8] Manninen, P. (1997). Me kommunikoimme kirjoittamalla. *Autismi*, (1), 55–57.
- [M9] Manninen, P. (2001). Mielen teoria normaalisti kehittyneillä ja autistisilla henkilöillä. Teoksessa L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo & M. Siikanen, *Jaettu ilo: autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen* (s. 62–69). Puheterapeuttien kustannus.
- [M10] Manninen, P. & Oesch, H. (2001). Kielenkehityksen ja kommunikoinnin erityispiirteitä autistisilla henkilöillä. Teoksessa L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo & M. Siikanen, *Jaettu ilo: autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen* (s. 18–31). Puheterapeuttien kustannus.
- [M11] Tervetuloa Marjatta-kouluun! (2015). [Ilmoitus]. *Autismi*, (3), 33.
- [M12] Martikainen, K. (2015). Voimauttava vuorovaikutus lisää elämänlaatua. *Autismi*, (3), 32.
- [M13] Mattila, M.-L. (2014). Väitöstutkimus: Autismikirjon häiriöiden esiintyvyys ja diagnostiikkaa. *Autismi*, (1), 52–53.
- [M14] MeriHevonen (2014). Minun tarinani -kirjoituskilpailu jatkuu. *Autismi*, (2), 7–8.
- [M15] Mertonen, K. (2005). Metsä. *Autismi*, (1), 22–23.
- [M16] Meuronen, A. (2001). Tiivistelmä proseminaari-työstä. ”Tapaustutkimus AAC-menettelmien käytöstä lapsilla, joilla on autismi”. *Autismi*, (3), 24–26.

- [M17] Meuronen, A. & Parkkinen, K. (1999). Arkipäivän elämää aikuisen autistisen henkilön kanssa. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 308–314). Atena.
- [M18] Meuronen, A. & Savolainen, M. (1999). Autististen lasten vanhempien ja ammatti-ihmisten välinen yhteistyöseminaari Helsingissä 10.–12.2.1999. *Autismi*, (2), 10–15.
- [M19] Miettinen, K. (2005). Mitä peruskoulun jälkeen? *Autismi*, (1), 43–46.
- [M20] Miettinen, K. (2008). Oikeudet ja mahdollisuudet – toisen asteen ammatillinen koulutus erilaisten oppijoiden näkökulmasta. *Autismi*, (2), 8–10.
- [M21] Miettinen, U. & Willman, A. (2012). Tunne itsesi -vuorovaikutuspeli: Pelaamalla ja luovalla toiminnalla vipinää vertaistukiryhmiin. *Autismi*, (1), 40–41.
- [M22] Mikael (2011). Oppimisen ja kuntoutumisen oppimateriaalia Mikaelista. [Ilmoitus]. *Autismi*, (5), 56.
- [M23] Mikkonen, K. (2001). Metaforien ymmärtäminen Aspergerin syndroomassa. Teoksessa K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma* (s. 71–79). Suomen logopedis-foniatrinen yhdistys ry.
- [M24] Mikola, M. (2012). Kaikki oppimaan – yksilöllisen oppimisen tukeminen ryhmässä. *Autismi*, (4), 20–22.
- [M25] Minulla on Asperger (2014). Miten selitän sen itselleni? – Minulla on Asperger: Miten selitän sen muille? *Autismi*, (3), 26–28.
- [M26] Minun tarinani (2013). ”Sellaista Hannan elämä on ollut”. *Autismi*, (5), 9.
- [M27] Miten kuulin Aspergerista (2014). Miten kuulin Aspergerista ensimmäistä kertaa – Miten tajusin, että minulla on asperger. *Autismi*, (2), 24–25.
- [M28] Moilanen, I., Gissler, M., Ebeling, H. & Parviainen, T. (2016). Uusi EU-hanke kaikenikäisten autismin kirjon henkilöiden ja heidän perheittensä parhaaksi. *Autismi*, (1), 14–16.
- [M29] Moisio, A.-L. (2011). Lapsuus, perhe ja kuntoutuksen arki. *Autismi*, (1), 13.
- [M30] Moliis, P. (2002). Autismikirjo haaste opetustyölle. *Opettaja*, (21), 18–20.
- [M31] Murray, D. & Lesser, M. (2000). Tietokoneet ja autismi (käänt. H. Pukki-Andrews). *Autismi*, (1), 16–18.
- [M32] Mustalahti, S. (2005). Haastateltavana professori Anthony Bailey. *Autismi*, (3), 29–31.
- [M33] Muuronen, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien nuorten koulutus- ja uraohjauksen kehittäminen Jyväskylän ammattiopistossa. *Autismi*, (4), 15–16.
- [M34] Mykkänen, M. & Puikkonen, V. (2013). Vertaistoiminnassa opetellaan yhdessä oman elämän päätöksentekoa. *Autismi*, (5), 32.
- [M35] Mäenpää, S.-L. (2016). *Kotiin jo – autistisen poikani tarina*. Mediapinta.

- [M36] Mäkelä, K. (2004a). Asperger ei ole yhtä kuin erilainen lapsi – luento Educa-messuilla 24.1. 2004. *Autismi*, (2), 11–13.
- [M37] Mäkelä, K. (2004b). Espoon Kilonpuiston koulu – nykyaikainen oppimisympäristö kaikille koululaisille. *Autismi*, (3), 20–21.
- [M38] Mäkelä, K. (2006). Opetusministeri Antti Kalliomäen puheilla: Valmentava koulutus autismin kirjon opiskelijoilla Ulvilassa – esillä toisen asteen opetuksen haasteet. *Autismi*, (5), 11–12.
- [M39] Mäkelä, K. (2008). Erityisnuorten opiskelu ja siirtyminen työelämään – jääkö moni nuori ilman paikkaa? *Autismi*, (5), 44–45.
- [M40] Mäkelä, K. (2009a). Arjen apuvälineet – vinkkejä arkitilanteista selviytymiseen. *Autismi*, (4), 20–23.
- [M41] Mäkelä, K. (2009b). Erityispedagogiaopintoja jo peruskoulussa – Kilonpuiston koululla aloitettiin syksyllä 2008 vapaavalintainen erityispedagogian kurssi. *Autismi*, (2), 19–21.
- [M42] Mäkelä, K. (2010). Opiskelua Keskuspuiston ammattiopistossa – opintoja, työharjoittelua ja tulevaisuuden suunnitelmia. *Autismi*, (2), 38–41.
- [M43] Mäkelä, K. (2011a). Maailma on seikkailu – myös autismin kirjon henkilöille. *Autismi*, (3), 30.
- [M44] Mäkelä, K. (2011b). Tutkimus osoittaa: Vammaisten työntekoa voitaisiin lisätä ja helpottaa työtä ja työtiloja räätälöimällä. *Autismi*, (1), 35.
- [M45] Mäkelä, K. (2012a). Erityistä tukea tarvitsevien koulutustakuu ei toteudu – kirjelmän luovutus opetusministerille. *Autismi*, (1), 56.
- [M46] Mäkelä, K. (2012b). Keskuspuiston ammattiopiston opiskelijoille menestystä toisen asteen ammatillisen koulutuksen kaikkien alojen yhteisessä matematiikkakilpailussa. *Autismi*, (3), 24.
- [M47] Mäkelä, K. (2012c). Senso-projekti on käynnistynyt. *Autismi*, (4), 38.
- [M48] Mäkelä, K. (2012d). Taidenäyttely. *Autismi*, (5), 31.
- [M49] Mäkelä, K. (2012e). Työ- ja päivätoiminta syrjäyttää vammaisia nuoria. *Autismi*, (2), 40.
- [M50] Mäkelä, K. (2012f). Väitös erityispedagogiikan alalta: Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden oikeus yhteiseen opetukseen. *Autismi*, (3), 24.
- [M51] Mäkelä, K. (2012g). 75-vuotias Kela juhlii yhdessä asiakkaiden kanssa. *Autismi*, (5), 32.
- [M52] Mäkelä, K. (2013a). Autismi on tavallisempaa kuin ajatellaan. *Autismi*, (3), 40–41.
- [M53] Mäkelä, K. (2013b). Edunvalvonnan keinoja ja esteettömyyttä Autismi- ja Aspergerliiton jäsenpäivässä ja liittokokouksessa. *Autismi*, (4), 37.
- [M54] Mäkelä, K. (2013c). Hyvinvointia ja toiveita – autismitietoisuuspäivän ajatuksia. *Autismi*, (4), 42.

- [M55] Mäkelä, K. (2013d). Kirjoja autismin kirjosta: TOISIN: minun Asperger-elämäni. *Autismi*, (4), 40.
- [M56] Mäkelä, K. (2013e). Selkokirjallisuuden valtiontukea voi jatkossa hakea kerran vuodessa. *Autismi*, (1), 54.
- [M57] Mäkelä, K. (2013f). Taidepedagogin tulee kohdata autistinen henkilö ilman ennakko-odotuksia. *Autismi*, (3), 38.
- [M58] Mäkelä, K. (2014). Työ ja harrastukset – nuoren miehen arkea. *Autismi*, (2), 15.
- [M59] Mäkelä, K. (2015). Kiitos hyvästä yhteistyöstä! *Autismi*, (2), 13.
- [M60] Mäkelä, K. & Rantakokko, A. (2013). Esittelyssä arjen ammattilainen: Virpi Väisänen Oulusta. *Autismi*, (1), 18–19.
- [M61] Mäkelä, L. (2008). *Pojat: kotiäidin sotaromaani: kirja autismista ja dysfasiasta*. Omakustanne.
- [M62] Mäkeläinen, P. (2016). Yksilöllistä tukea tapaamisten välille – etävalmennus tukee elämänhallintaa. *Autismi*, (4), 32–33.
- [M63] Mäki, J. (1992). Autistien kuntoutusasiat etenevät... *Autismi*, (1), 12.
- [M64] Mäki, J. (1993a). Autistisen lapsen opetus ja kuntoutus perheen näkökulmasta. *Autismi*, (1), 31–35.
- [M65] Mäki, J. (1993b). Puheenjohtajan palsta. *Autismi*, (1), 4–5.
- [M66] Mäki, J. (1993c). Puheenjohtajan palsta. *Autismi*, (2), 4–5.
- [M67] Mäki, J. (1996). Puheenjohtajan palsta. *Autismi*, (1), 4–6.
- [M68] Mäki, J. (1997). Pääkirjoitus. *Autismi*, (2), 3–4.
- [M69] Mäki, J. (1999). Voiko tietokoneesta tai kommunikaation apuvälineestä olla hyötyä autistiselle henkilölle? *Autismi*, (3), 18–20.
- [M70] Mäki, J. (2011). Pääkirjoitus: Autismi-lehti 20 vuotta. *Autismi*, (5), 5.
- [M71] Mäki, J. & Kerola, K. (2007). Autismikuntoutuksen historiaa Suomessa. *Autismi*, (1), 32–35.
- [M72] Mäkinen, M. (2011). Avaran 10-vuotisjuhlaa vietettiin juhlavissa tunnelmissa. *Autismi*, (5), 74–75.
- [M73] Mäkinen, M. (2012). Meidän äänemme. *Autismi*, (2), 26.
- [M74] Mäkinen, M. (2013). Kymmenes Euroopan autismikongressi pidettiin Budapestissä [sic]. *Autismi*, (5), 36–39.
- [M75] Mäkinen, M. (2014). ”Ne ovat sellaisia töks, töks -tyyppejä”. *Autismi*, (1), 72–73.
- [M76] Mäkinen, M. (2016). Siirtymävaiheiden tuki. *Autismi*, (1), 33–34.
- [M77] Männikkö, S. (1988). Autistinen lapsi on vaikea mutta ei toivoton. *Lastentarha*, (15), 12–14.
- [M78] Männikkö, S. (1992). Autistinen lapsi tavallisessa luokassa. *Opettaja*, (45), 34–35.
- [M79] Männikkö, S. (1993). Paavo-Pekka, iloinen poika. *Autismi*, (1), 6–8.
- [M80] Mä oon aut (2000). ”Mä oon aut” on näytelmä toiseuden kohtaamisesta. *Eriyiskasvatus*, (2), 13.

- [M81] Määttä, T. & Määttä, P. (2010). Arjen autismiopetusta – koritehtävät kotona. *Autismi*, (3), 37–39.
- [M82] Mölsä, P. (2015). Lukijalta: Heikko keskeiskoherenssi voi olla myös vahvuus. *Autismi*, (1), 46.
- [N1] Niemelä, A. (2005). Aspergerin oireyhtymä – nuorten aikuisten psyykkiset oireet ja niiden hoito. *Autismi*, (1), 29–31.
- [N2] Nieminen, S., Mäkelä, K., Rautakallio, M. & Sipilä, I.-M. (2003). *Luokkatoveri-ohjelma: Asperger-lapsen tukeminen koulussa*. Autismi- ja Aspergerliitto.
- [N3] Nikander, S. (2000). [Runo]. *Autismi*, (3), 21.
- [N4] Nikkanen, P. (2016). Osallistuva elämä ilman puhetta vaatii omat palvelunsa. *Autismi*, (3), 42–43.
- [N5] Nikulainen, R. (1993). Erityisryhmässä viisi autistia. *Lastentarha*, (3), 36–39.
- [N6] Nivarpää, E., Tanskanen, H. & Tarpila, S. (2001). Puhutaan PECS:stä. *Autismi*, (4), 8–11.
- [N7] Norvapalo, P. (1998). Autististen lasten kuntoutus TEACCH-orientoituneessa pienryhmässä päiväkodissa: Neljä tapaustutkimusta. *Autismi*, (1), 31–42.
- [N8] Norvapalo, P. (2007). Elämänkaarinäkökulma ”oppia ikä kaikki”. *Autismi*, (1), 41–43.
- [N9] Norvapalo, P. (2011). Puheenvuoro: Haaveena ammatilliset opinnot. *Autismi*, (3), 15–16.
- [N10] Norvapalo, P. (2012). Pääkirjoitus: ”Mielekäs, voimaannuttava vapaa-aika”. *Autismi*, (3), 4–5.
- [N11] Norvapalo, P. (2016). Kommenttipuheenvuoro: Pedagogisia ratkaisuja uniongelmiin. *Autismi*, (1), 30–31.
- [N12] Nummi, O. & Vesala, H. (2015). Aistikylpy. *Autismi*, (4), 36.
- [N13] Numminen, H. & Sokka, L. (2009). *Lapsellani on oppimisvaikeuksia*. Edita.
- [N14] Nuutinen, M. H. (2005). Ulkomaalainen Nefertiti – vierailulla Dhakan autismikoululla Bangladeshissa. *Autismi*, (1), 18–20.
- [N15] Nuutinen, M.-H. (2006). FEDEA – yksilöllisiä oppimispolkuja ja kuntoutusta autismin kirjon lapsille ja nuorille. *Autismi*, (4), 29–30.
- [N16] Nuutinen, M. H. (2008). Neljä nuorukaista: Evert, Farraz, Nafi ja Aadi. *Autismi*, (2), 26–30.
- [N17] Nuutinen, M. H. (2009). Autismin kirjon haasteet amerikkalaisessa yhteiskunnassa. *Autismi*, (5), 35–37.
- [N18] Nuutinen, M. H. (2011a). Avointen Ovien -koulu – inspiraatiota ja voimaantumista New Delhissä. *Autismi*, (5), 62–63.
- [N19] Nuutinen, M. H. (2011b). Autismikuntoutusta Thaimaassa: Yhteisön luomaa turvaa ja vanhempien koulutusohjelmia. *Autismi*, (2), 57–58.

- [N20] Nuutinen, M. H. (2011c). ”Maa, jossa kaikki on mahdollista”: Projektimatalla Bangladeshissa 2010. *Autismi*, (1), 36–40.
- [N21] Nuutinen, M. H. (2011d). Prerona-projektin koulutusmatkalla 2011 – suuria saavutuksia pienin askelin. *Autismi*, (5), 36–38.
- [N22] Nuutinen, M. H. (2012). Autismitietoa yli kulttuurirajojen: Prerona-projektin vieraat Suomessa. *Autismi*, (4), 42–43.
- [N23] Nuutinen, M. H. (2013a). Autismiriksalla Pohjois-Karjalassa. *Autismi*, (1), 10.
- [N24] Nuutinen, M.-H. (2013b). 25-vuoden [sic] matka kohti inklusiota – vierailulla Tamana-järjestössä NAI DISHAN ammatti-koulutuskeskuksessa Delhissä. *Autismi*, (3), 29–33.
- [N25] Nuutinen, M.-H., Nurmi, T. & Alkio T. (2014). Matkalla kohti parempaa tulevaisuutta – Preronan jäähyväiset. *Autismi*, (4), 9.
- [N26] Nygren, I. (2016a). Diagnoosi muuttuu – kokemusasiantuntijan näkökulma. *Autismi*, (1), 22.
- [N27] Nygrén, I. (2016b). Liiton järjestöavustaja esittäytyy. *Autismi*, (2), 7.
- [N28] Nykänen, H. (2012). Perusopetuslain muutokset koulun arjessa. *Autismi*, (4), 23–24.
- [N29] Nykänen, R. (2016). Kirjon kirvoittamaa. *Autismi*, (3), 31.
- [N30] Näin muut lehdet Talvipäiviltä (2005). *Autismi*, (2), 11.
- [N31] Näppä, R. (2001). Autismi- ja Aspergerliitolle lisäresurssia kentälle. *Autismi*, (3), 16.
- [N32] Näppä, R. (2002). Päivä Leinonpuiston autismiluokassa. *Autismi*, (2), 50–52.
- [O1] Oesch, H. (2001a). Kontakti- ja kommunikointihäiriöisen lapsen puheterapeuttinen tutkiminen. Teoksessa L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo & M. Siikanen, *Jaettu ilo: autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen* (s. 70–79). Puheterapeuttien kustannus.
- [O2] Oesch, H. (2001b). Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen mahdollisuudet autististen henkilöiden kuntoutuksessa. Teoksessa L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo & M. Siikanen, *Jaettu ilo: autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen* (s. 109–117). Puheterapeuttien kustannus.
- [O3] Oittinen, M. (2000a). Lasten toimintaterapiasta. *Autismi*, (3), 9–10.
- [O4] Oittinen, M. (2000b). Tunto, taktiilinen aisti. *Autismi*, (4), 31–35.
- [O5] Ojanen, A. (2011). European Rett-konferenssi Kazanissa. *Autismi*, (5), 29–30.
- [O6] Opetusministeriö kannusti verkko-opetusta (2004). *Autismi*, (4), 10.
- [O7] Opi ja onnistu esteettä -koulutushanke alkoi syksyllä 2015 (2015). *Autismi*, (4), 6.
- [O8] Opik (2015). [Ilmoitus]. *Autismi*, (4), 15.

- [O9] Orava, K. (1993). Autisti opetetaan ymmärtämään elämää. *Lastentarha*, (3), 30–33.
- [O10] Osmo L. (nimimerkki) (2005). Pimennosta assiksi – Kokemuksia AS-henkilöiden vertaisryhmätoiminnasta Oulussa. *Autismi*, (1), 16–17.
- [P1] Paananen, S. (1999). Koulunkäyntiavustajan erikoistumiskoulutus autismiin. *Erityiskasvatus*, (3), 14.
- [P2] Paara, E. (2009). Esitys: Alakoulun pienimpiä oppilaita ei enää erityisopetukseen. *Autismi*, (3), 10.
- [P3] Paara, E. (2011). Muutosten vuodet. *Autismi*, (5), 7.
- [P4] Paara, E. (2013). Arvoisat Autismin talvipäivien osanottajat. *Autismi*, (1), 22.
- [P5] Paara, E. & Gyllenbögel-Ahlström, H. (2007). Erityisnuorten opetus kriisissä. *Autismi*, (5), 34.
- [P6] Pajuheimo, A. (1999). Maijan päiväkotielämää. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 297–298). Atena.
- [P7] Paloneva, M.-S. (2013). Ihan iisisti nettiin: Kun palvelut karkaavat verkkoon, koulutus auttaa saamaan ne kiinni. *Autismi*, (3), 26–28.
- [P8] Palvelukeskusverkko laajenee (2000). [Ilmoitus]. *Autismi*, (3), 39.
- [P9] Palveluneuvonta tiedottaa (2011). *Autismi*, (3), 6.
- [P10] Palviainen, A.-M. (2012). Jäsenyhdistystoimintaa: Pohjois-Karjalan ADHD-, autismi- ja dysfasiayhdistys Aksoni ry. *Autismi*, (5), 41–42.
- [P11] Palviainen, A.-M. & Alm, N. (2016). Yhdistyksen tekemä yhteistyö – voimavara vai sekava sillisalaatti? *Autismi*, (4), 52.
- [P12] Pannimaa, M. (2000). Aistit ja elämän hallinta. *Autismi*, (4), 20–25.
- [P13] Pantsar, T. (2011). Kuntoutusta tukevaa asumispalveluja. *Autismi*, (3), 12–14.
- [P14] Papunet (2001). Papunet eli Palveluverkko puhevammaisille ja selkokielen käyttäjille. *Autismi*, (3), 10.
- [P15] Papunet (2002). Papunet – palveluverkko puhevammaisille ja selkokielen käyttäjille. *Autismi*, (1), 25.
- [P16] Parkkinen, K. (2001). Raportti aiemmin tehdystä AAC-menetelmämuotojen kartoittamiseen liittyvästä tutkimuksesta. *Autismi*, (3), 20–22.
- [P17] Parma, F. (2011). ”Jos minulle annettaisiin yksi vapaa toivomus, mitä toivoisin?” *Autismi*, (4), 34–36.
- [P18] Partanen, K. (2007). Asperger-lapsen opettajana. *Autismi*, (4), 46–48.
- [P19] Partanen, K. (2010). *Voimaa autismin kirjon kuntoutukseen*. Autismisäätiö.
- [P20] Parviainen, H. (1999a). Ikimuistoinen AS-leiri. *Autismi*, (2), 17–18.
- [P21] Parviainen, H. (1999b). Korkeatasoisten autistien ja AS-henkilöiden tuki ja kuntoutus – koulutustilaisuus Akavatalossa 25.10.–27.10.1999. *Autismi*, (4), 12–13.

- [P22] Parviainen, H. (2000a). Asperger ja oppiminen. *Autismi*, (2), 10–11.
- [P23] Parviainen, H. (2000b). Mikä on vaikeaa viranomaisten kanssa toimiessa AS-ihmisen kannalta. *Autismi*, (3), 31–32.
- [P24] Parviainen, H. (2000c). Vapaa-ajan käytön haasteellisuus ja ongelmallisuus Asperger-ihmisen näkökulmasta katsottuna. *Autismi*, (2), 12–13.
- [P25] Parviainen, H. (2001a). AS ja sanaton viestintä. *Autismi*, (2), 19.
- [P26] Parviainen, H. (2001b). AS ja sosiaalinen tulkkaus. *Autismi*, (3), 17.
- [P27] Parviainen, H. (2001c). Opiskelutekniikka ja Asperger. *Autismi*, (2), 14.
- [P28] Parviainen, H. (2002a). Helsingin Asperger-ryhmä. *Autismi*, (1), 17–18.
- [P29] Parviainen, H. (2002b). Ohjeiden ymmärtäminen Asperger-ihmisellä. *Autismi*, (2), 38.
- [P30] Parviainen, H. (2005). Näkökulma autistisen pojan maailmaan. *Autismi*, (4), 24.
- [P31] Parviainen, H. (2011). Elämäni Oulussa. *Autismi*, (5), 46–48.
- [P32] Parviainen, J. (2015). ”En päivääkään vaihtaisi pois”. *Autismi* (4), 24–29.
- [P33] Parviainen, M. (2013). Lukijan kynästä – palautetta lukijoilta: Miksi taas fasilitoidaan? *Autismi*, (1), 15.
- [P34] Parviainen, T. (2015a). Pääkirjoitus: Autismin kirjon oireyhtymään liittyvä edunvalvonta ajankohtaista. *Autismi*, (2), 4.
- [P35] Parviainen, T. (2015b). Pääkirjoitus: Yhdenvertaisuuslaista lääke syrjintää vastaan? *Autismi*, (4), 4.
- [P36] Parviainen, T. (2016). Pääkirjoitus: Autismitietoisuutta huhtikuussa. *Autismi*, (2), 4.
- [P37] Pellinen, P. (1999). ”Hyvä autistinen elämä” -seminaari. *Autismi*, (1), 34–35.
- [P38] Perustietoa autismista (2000). Keskuspuiston ammattiopisto Orton Invalidisäätiö. [Ilmoitus]. *Autismi*, (1), ei sivua.
- [P39] Pesonen, H. (2015). Perusopetuksen vaativa erityinen tuki suurennuslasin alla VETURI-hankkeessa. *Autismi*, (1), 16.
- [P40] Pesonen, M.-L. (2002). Ystäväni Aapo, jolla on autismi. [Kirja-arvostelu M. Larchezin ja F. Treiberin teoksesta *Ystäväni Aapo, jolla on autismi*]. *Autismi*, (3), 48.
- [P41] Pietikäinen, S. (2014a). Asenteellinen esteettömyys. *Autismi*, (4), 4.
- [P42] Pietikäinen, S. (2014b). Esteettömyys koostuu monista asioista. *Autismi*, (2), 13.
- [P43] Pietikäinen, S. (2014c). Teknologiasta on iloa. *Autismi*, (3), 5.
- [P44] Piironen, E. & Ikonen, L. (2014). Yhteistyöllä uutta ymmärrystä seksuaalisuudesta. *Autismi*, (1), 60–62.
- [P45] Piispanen, M. (2011a). Autistic Pride Day Helsingissä ja muualla Suomessa 18.6.2011. *Autismi*, (3), 7.
- [P46] Piispanen, M. (2011b). Oma ääni kuuluviin. *Autismi*, (2), 4–5.

- [P47] Piispanen, M. (2012). Opintoni aikuislukiossa. *Autismi*, (4), 33–34.
- [P48] Pikkarainen, T. & Kajula, H. (2009). Autismi- ja Asperger-nuoren tunnistaminen koulumaailmassa. *Autismi*, (2), 22–23.
- [P49] Pilhjerta, A. (2016). Aistisäätelyongelmien vaikutukset arkitoimintoihin ja keinoja niiden helpottamiseksi: Näkökulmana sensorisen integraation teoria (ASI). *Autismi*, (1), 25–26.
- [P50] Pirjo-äiti Etelä-Suomesta (nimimerkki) (2000). Koulun ja opetuksen onnistuminen oppimisvaikeuksissa. *Autismi*, (3), 33–35.
- [P51] Pitkänen, I. (2011). Minä ja kuntoutumiseni. *Autismi*, (5), 32–34.
- [P52] Pitkänen, P. (2008). Erakko mekaanikko. *Autismi*, (5), 17.
- [P53] Pohjoinen, S. (2012). Assilandia Tampereella. *Autismi*, (2), 18–20.
- [P54] Pohjoinen, S. (2013). Oikeus olla oma itsensä. [Kirja-arvostelu P. Tillin kirjasta *Toisin: minun Asperger-elämäni*]. *Autismi*, (5), 42–43.
- [P55] Polvi, K. (2015). Aisti ry:n retkiä autismin kirjon ja AS-lapsille ja -nuorille. *Autismi*, (4), 41–42.
- [P56] Poranen, E. (2007). *Miro ja meri*. Omakustanne.
- [P57] Prekop, J. (1987). Autististen lasten holding-terapiasta. Teoksessa *Autistiset ja psykoottiset lapset: I jakso: 16.–20.3.1987* (käänt. T. Kulomäki, s. 126–160, liite 5). Kehitysvammaliitto.
- [P58] Puhakka, A. (2012). Henkilökohtaisella budjetilla risusavottaan. *Autismi*, (4), 28–29.
- [P59] Pukki, H. (1998). Aspergerin syndrooma -konferenssi. *Autismi*, (2), 10.
- [P60] Pukki, H. (2000). Jyväskylän autismpäivät 2000 – valikoituja paloja. *Autismi*, (4), 7–9.
- [P61] Pukki, H. (2012). Autismikulttuuri. *Autismi*, (1), 37–38.
- [P62] Pukki, H. (2013). Autismin kirjon aikuisten menestyminen ja elämänlaatu aikuisena. *Autismi*, (1), 39–40.
- [P63] Pukki, H. (2014). Autism & Uni -projekti edistää korkeakouluopintojen esteettömyyttä. *Autismi*, (4), 21–24.
- [P64] Pukki, H. (2015). Autismin kirjo ja korkeakouluopinnot. *Autismi*, (1), 25–26.
- [P65] Pukki-Andrews, H. (2000). Työllistymisen ja työssä selviytymisen edistäminen autismista ja Aspergerin syndroomasta kärsivillä ihmisillä. *Autismi*, (2), 23–28.
- [P66] Pukki-Andrews, H. (2001a). David Paulsin haastattelu: Oulun autismi/AS-tutkimuskonferenssissa. *Autismi*, (2), 30–31.
- [P67] Pukki-Andrews, H. (2001b). Pohjoismainen Autismi- ja Aspergerin syndrooma -tutkimuskonferenssi – Oulu 21.–24.2.2001. *Autismi*, (2), 26–29.
- [P68] Pukki-Andrews, H. (2001c). Simon Baron Cohenin haastattelu. *Autismi*, (3), 43–44.

- [P69] Pukki, H.-K., Andrews, D., Mäkinen, M., Vallikari, J., Lundin, T. & Pannimaa, M. (2001). Aspergerin syndrooma ei ole psyykkinen sairaus. *Autismi*, (4), 49.
- [P70] Pulli, T. (2001). Kommunikointiympäristö: me itse. *Autismi*, (3), 11–16.
- [P71] Pulli, T. (2015). Yhteisöllinen kuntoutus ja autismi. *Autismi*, (1), 19–20.
- [P72] Puruskainen, T. (2002). Viivin päiväkirja. *Autismi*, (4), 10–11.
- [P73] Puruskainen, T. (2005). Kuntoutusohjaus autismin kirjossa. *Autismi*, (1), 34–35.
- [P74] Puustinen, M. (2007). Autistinen lapsi aktiivisena toimijana. *Opettaja*, (32), 32.
- [P75] Puumala, S. (1999). Opetusohjelma autistiselle lapselle. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 190–207). Atena.
- [P76] Päivätoiminta Avara (2005). *Autismi*, (4), 38.
- [P77] Pöllänen, M. (2016). Lukijakokemus: Kotiin jo. [Kirja-arvostelu S.-L. Mäenpään teoksesta *Kotiin jo – autistisen poikani tarina*]. *Autismi*, (4), 25.
- [P78] Pöyhönen, P. & Timonen, T. E. (1992). *Autististen ja vaikeasti kehityksessään viivästyneiden lasten varhaiskuntoutusprojekti – kaksi tapauserrittelyä*. Kehitysvammaliitto.
- [R1] Ranta-aho, M. (1993). Facilitated communication – ääni niille, joilla osoittaminenkin on vaikeaa. *Autismi*, (2), 12–18.
- [R2] Ranta-aho, M. (1994). Vaikutelmia facilitated communication -konferenssista 22.–24.5. Syracusessa. *Autismi*, (1–2), 35–39.
- [R3] Rantakokko, A. (2008). Autismin henkilön taival jatko-opintoihin ja työelämään – hallittuja siirtymävaiheita vai sarja mustia aukkoja? *Autismi*, (2), 32–35.
- [R4] Rantakokko, A. & Mäkelä, K. (2012). Esittelyssä arjen ammattilainen. *Autismi*, (5), 18–19.
- [R5] Rantanen, S. (2016a). Kokemusasiantuntijakoulutus vastaa sote- ja diagnoosiuudistukseen. *Autismi*, (4), 5–6.
- [R6] Rantanen, S. (2016b). Kuka kuulisi minua? Tarina Killestä. *Autismi*, (4), 12–14.
- [R7] Rantanen, S. (2016c). Merimaailma Sea Lifessa riitti hämmästelävää. *Autismi*, (4), 48–49.
- [R8] Rantanen, S. (2016d). Mummolassa mihinkään ei ole kiire. *Autismi*, (4), 16–18.
- [R9] Rantanen, S. (2016e). Tilallisia ja torppareita – Johannes viihtyy Hakamaan maatilalla. *Autismi*, (3), 44–45.
- [R10] Rautio, S. (2001). Resurssiprojektista. *Autismi*, (4), 37.
- [R11] Rautio, S. (2005). Varhaiserityiskasvatus ei ole paikka, vaan tapa toimia. *Autismi*, (2), 46–47.

- [R12] Rautio, S. (2013). Osallisena yhteiskunnassa autismin kirjon henkilön äitinä – samalla puolen pöytää. *Autismi*, (3), 22–23.
- [R13] Rea, S. (2015). Tutkittua: Toistamalla opettaminen estää autismin kirjon henkilöitä oppimasta (käänt. R. Nykänen). *Autismi*, (4), 16–17.
- [R14] Remahl, V. (2004). Luontoliikuntaa ja retkeilyä tutuksi lasten erä- ja luontoleirillä. *Autismi*, (1), 34–35.
- [R15] Repola, H. (2008). Työnhaun työkirjan julkistus Oulussa. *Autismi*, (1), 60–62.
- [R16] Resurssiprojekti (2004). Alkavan vuoden tervehdys Resurssiprojektista 2004. *Autismi*, (1), 29.
- [R17] Retkelle Korkeasaareen (2005). Lähtekäämme yhdessä retkelle Korkeasaareen sekä eräretkelle Luukkiin. Suomen Autismiyhdistys ry SAY. [Ilmoitus]. *Autismi*, (4), 49.
- [R18] Reunavuori, T. (2002). Terveisiä Yliseltä! *Autismi*, (1), 43.
- [R19] Rinnevuori, E. (2015). Lukijakokemus: Elämää Asperger-lapsen kanssa [Kirja-arvostelu S. Sepon teoksesta *Elämää Asperger-lapsen kanssa*]. *Autismi*, (3), 16.
- [R20] Roisko, E. (2001). Kommunikaation vaikeudet ja puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot. *Autismi*, (4), 4.
- [R21] Rüfenacht, M. (1997). Kesäleiri. *Autismi*, (2), 22–33.
- [R22] Rüfenacht, M. (1998). Aikamatka menneisyyteen. Teoksessa L. Laukkarinen & M. Rüfenacht, *Yhden asian mies: Asperger-lapsen kasvu aikuiseksi* (s. 65–101). Tammi.
- [R23] Runoja erilaisesta elämästä (2013). [Ilmoitus]. *Autismi*, (4), 36.
- [R24] Rusi, R. (2002). Liikuntaa lasten ehdoilla – vuorovaikutusta ja struktuuria. *Autismi*, (3), 6–7.
- [R25] Ryömä, M. (2014). Aspergerin oireyhtymään liittyviä myyttejä osa 1: Keskeiskohereenssi eli kokonaisuuksien hahmottaminen. *Autismi*, (4), 20–21.
- [R26] Ryömä, M. (2015a). Esteettömyyskysely poiki runsaasti ideoita. *Autismi*, (3), 30.
- [R27] Ryömä, M. (2015b). Paula Tilli nosti esiin Aspergerin oireyhtymään liittyvän uupumuksen. *Autismi*, (1), 40–42.
- [R28] Ryömä, M. (2016). Autismikirjon ääni alkaa voimistua. *Autismi*, (2), 42–43.
- [R29] Rätty, K. (1999). Diagnostiikka. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 75–90). Atena.
- [S1] Saana (2016). Luento ja keskustelua autismin kirjon aikuisista. *Autismi*, (1), 12.
- [S2] Saari, K. (2009a). ”Autism is A World”. *Autismi*, (2), 54.
- [S3] Saari, K. (2009b). EDUCA 2009 kokosi alan ammattilaiset Helsinkiin 23.–24.1. *Autismi*, (2), 28.

- [S4] Saari, K. (2009c). Tuettu kommunikoinnin harjoittelu vai fasilitointi? *Autismi*, (2), 55.
- [S5] Saari, K. (2012a). Kirjoista vinkkejä ja ideoita vapaa-aikaan. *Autismi*, (3), 30–31.
- [S6] Saari, K. (2012b). Lukuvinkkejä. *Autismi*, (5), 29–30.
- [S7] Sajaniemi, N. (2007). Onko tiedeyhteisössä luovaa uteliaisuutta – torjua vai tutkia? *Autismi*, (2), 40–41.
- [S8] Sajaniemi, N. & Avellan, A. (1997). Autististen lasten yksilöllinen varhaiskuntoutus. Teoksessa M. Korkman & K. Peltomaa (toim.), *Lasten neuropsykologinen kuntoutus* (s. 186–205). PJK Test House.
- [S9] Salmi, M. (2001). Sarjakuvaopetuksesta virikettä luokkaan. *Luokanopettaja*, (4), 26–27.
- [S10] Salmi, K. & Karjala, M. (2016). Sujuva arki – mielikin voi paremmin. *Autismi*, (4), 40–41.
- [S11] Salmi, K. & Vähä-Kouvola, K. (2000). Kun perheessä on autistinen lapsi – kohtaavatko toimintaterapian tavoitteet ja todellisuus. *Autismi*, (1), 10–12.
- [S12] Salo, M. (2001). Kehitysvammaisen autistisen lapsen kommunikoinnin piirteitä. Teoksessa L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo & M. Siikanen, *Jaettu ilo: autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen* (s. 80–88). Puheterapeuttien kustannus.
- [S13] Salonen, M. (2008). Asperger-opiskelijan erityistarpeet. *Autismi*, (2), 16–18.
- [S14] Saloviita, T. (2007). Lukijapostia: Kun tiede ei riitä. *Autismi*, (4), 69.
- [S15] Sandberg, P. (1992). Autismin arvoitus ratkeamassa (kääntäjää ei mainita). *Autismi*, (1), 7–8. Kirjoitus julkaistu aiemmin *Dagens Nyheterissä*. 19.4.1991.
- [S16] Santalahti, S. (2000). Jukka. Teoksessa K. Kerola & S. Santalahti, *Jukka ja Lauri: suljetun maailman pojat* (s. 20–113). PS-kustannus.
- [S17] Sari (nimimerkki) (1997). Äidin päiväkirjasta. *Autismi*, (2), 51–52.
- [S18] Sarkkinen, T. (2003). Aspergerin oireyhtymä ja psyyken ongelmat. Artikkelisarjan 1. osa. *Autismi*, (1), 9–10.
- [S19] Savela-Syväjärvi, L. (1998). Käytännön kokemuksia lukemaan opettamisesta Rett-tyttärelleni. *Autismi*, (2), 16–17.
- [S20] Savela-Syväjärvi, L. (2001a). Diagnoosiin kahlitut. *Autismi*, (1), 10–11.
- [S21] Savela-Syväjärvi, L. (2001b). Katariina kommunikoi. *Autismi*, (3), 6–8.
- [S22] Savela-Syväjärvi, L. (2005). Rett-terveisä. *Autismi*, (1), 13.
- [S23] Savela-Syväjärvi, L. (2011a). Rett-terveiset: ”Mitä kieltä Tyty puhuu?” *Autismi*, (2), 40–41.
- [S24] Savela-Syväjärvi, L. (2011b). Rett-terveiset: ”Ranskalaista kesäelämää”. *Autismi*, (4), 26–27.

- [S25] Savela-Syväjärvi, L. (2012a). Rett-terveiset: ”Aikuisuus – mahdollisuusko? [sic]. *Autismi*, (1), 44–45.
- [S26] Savela-Syväjärvi, L. (2012b). Rett-terveiset: ”Etanan vauhdilla kohti inklusiota”. *Autismi*, (4), 30–31.
- [S27] Savela-Syväjärvi, L. (2012c). Rett-terveiset: ”Harmoniaa harrastuksista”. *Autismi*, (3), 14–15.
- [S28] Savela-Syväjärvi, L. (2013). Rett-terveiset: ”Täyttä elämää”. *Autismi*, (1), 56.
- [S29] Savikuja, T. (2014). Opettamisen tavat ja välineet – vai sittenkin pedagogisen ajattelun kehittäminen? *Autismi*, (1), 38–40.
- [S30] Schimkewitsch, J. (2001a). Kirjaesittely. [Kirja-arvostelu C. Potterin ja C. Whittakerin teoksesta *Enabling Communication with Autism*]. *Autismi*, (4), 18–19.
- [S31] Schimkewitsch, J. (2001b). Kommunikaation opettaminen oppilaille, joilla on autismi: ”Tarvitsen apua”. *Autismi*, (4), 5–7.
- [S32] Schimkewitsch, J. (2002a). Kirjaesittely: Jaettu ilo. Autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen (2001) [Kirja-arvostelu L. Hakalan, P. Hyrkön, P. Mannisen, H. Oeschin, M. Salon ja M. Siikasen teoksesta *Jaettu ilo: autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen*]. *Autismi*, (2), 31.
- [S33] Schimkewitsch, J. (2002b). Silmät Rastiin – esittelyssä toimintapiste Rasti. *Autismi*, (2), 28–30.
- [S34] Schimkewitsch, J. (2002c). Vinkkejä puhelaitteiden käyttöä varten. *Autismi*, (1), 36–37.
- [S35] Schimkewitsch, J. (2005). Fasilitointi-kyselyn satoa. *Autismi*, (2), 48–50.
- [S36] Schneider, P. (2014). ”Autistit tuntevat itsensä erilaisiksi”: psykoanalyttikko Peter Schneider haastatteli Maria Asperger Felderiä. (käänt. M. Rufenacht). *Autismi*, (2), 22–23. Kirjoitus julkaistu aiemmin Tages-Anzeigerissa 14.06.2013.
- [S37] Schopp, L. (2004). Kirja-arvostelu: Yöllisen koiran merkillinen tapaus. [Kirja-arvostelu M. Haddonin teoksesta *Yöllisen koiran merkillinen tapaus*]. *Autismi*, (1), 15.
- [S38] Selkokielen uudet tuulet (2015). *Autismi*, (1), 47.
- [S39] Selkouutiset (1998). Valitse sinäkin! [Ilmoitus]. *Autismi*, (2), ei sivua.
- [S40] Selkouutiset (2000). Tilaa Selkouutiset nyt, saat loppuvuoden numerot ilmaiseksi. [Ilmoitus]. *Autismi*, (3), ei sivua.
- [S41] Selkouutiset (2001). Tilaa Selkouutiset nyt, saat loppuvuoden numerot ilmaiseksi. [Ilmoitus]. *Autismi*, (3), ei sivua.
- [S42] Selkouutiset (2002). Vireästi, selkeästi, lyhyesti. [Ilmoitus]. *Autismi*, (3), ei sivua.
- [S43] Selkouutiset (2003). Loppuvuoden numerot ilmaiseksi. [Ilmoitus]. *Autismi*, (4), ei sivua.

- [S44] Seppo, S. (2014). *Elämää Asperger-lapsen kanssa*. Greenbutton Oy.
- [S45] Seppälä, A.-K. (2000). Euroopan Autismikongressin satoa. *Autismi*, (3), 17–21.
- [S46] Siikanen, M. (1996). Autistisen lapsen puheterapia on kokonaisvaltaista. Teoksessa M.-L. Ponsila & T. Siirilä (toim.), *Lasten kielihäiriöt ja autismi: haasteita kuntoutukselle ja opetukselle* (s. 34–40). Suomen logopedis-foniatrinen yhdistys.
- [S47] Siikanen, M. (2001). Lapsen kielen kehitys. Teoksessa L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo & M. Siikanen, *Jaettu ilo: autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen* (s. 49–61). Puheterapeuttien kustannus.
- [S48] Siippainen, T. (2011). Neurologiset oireyhtymät eivät näy päälle päin. *Autismi*, (5), 68–69. Artikkelijulkaisu *Sinun Savo* -kaupunkilehdessä 15.10. 2011.
- [S49] Siitonen, S. (2005). Erään perheen varhaiskuntoutustarina. *Autismi*, (1), 10–12.
- [S50] Sipi, M. (2002). Tutustumismatka Ruotsiin 24.–25.4.2002: Kohteena Asperger-palvelut. *Autismi*, (3), 31–34.
- [S51] Sipilä, A.-K. (1999). Tuettu kommunikaatio apuna arjessa. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 305–307). Atena.
- [S52] Sipilä, A.-K. & Kerola, K. (2004). Kansainvälinen Autism-Europe-kongressi Lissabonissa 14.–16. 11.2003. *Autismi*, (1), 8–11.
- [S53] Sirén, R. (2008). Opetuksen ja ohjauksen käytänteitä Keskuspuiston ammattiopiston valmentavilla ja kuntouttavilla opintolinjoilla. *Autismi*, (1), 12–15.
- [S54] Sovelius-Sovio, E. (1998). Marius opettajan silmin. Teoksessa L. Laukkarinen & M. Rüfenacht, *Yhden asian mies: Asperger-lapsen kasvu aikuisiksi* (s. 102–104). Tammi.
- [S55] Spåre, P. (1993). Lapsen autistisiin piirteisiin tartuttava heti ja suunnitellusti: Ilkan diagnoosi kiven alla. *Lastentarha*, (3), 34–35.
- [S56] Spåre, P. (1997). Autistisen ohjaamisessa rakastaminen ei riitä. *Lastentarha*, (4), 40–41.
- [S57] Spåre, P. (1998). Autistin tunnintarkka kuntoutus. *Opettaja*, (37), 44–45.
- [S58] Spåre, P. (2008). Autistin koulutiellä opettajan aisaparina vanhemmat. *Opettaja*, (4), 34–35.
- [S59] Stenberg, T. (2005). Kun erilainen lapsi tulee tavalliseen kouluun. *Opettaja*, (14), 24–27.
- [S60] Ström, U. (2001). Puheterapeutin näkökulmia Aspergerin oireyhtymän diagnostiikkaan. Teoksessa K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma* (s. 56–61). Suomen logopedis-foniatrinen yhdistys ry.

- [S61] Sundin, M. (2000). Keinoja sosiaalisten taitojen harjoitteluun. *Autismi*, (4), 11–19.
- [S62] Suomen Aspergeryhdistys ASY (2014). *Autismi*, (4), 34.
- [S63] Suomi, A. (2010). Päiväharjun koulun elämäntaitojen yksikkö, ETY. *Autismi*, (1), 14–16.
- [S64] Suvela, E. (2013). Kokemuksia nuoren itsenäistymisestä. *Autismi*, (1), 37.
- [S65] SymboliKirjoitus 2000 (2000). [Ilmoitus]. *Autismi*, (1), takakansi.
- [T1] Tahkokallio, L. (2016). Espoossa ja Tampereella järjestettiin autismiystävällinen elokuvanäytös. *Autismi*, (1), 49–50.
- [T2] Takala, P. & Virtanen, P. (2000). Autististen lasten opetussuunnitelman perusteet. *Autismi*, (3), 13.
- [T3] Talvala, T. (2001). Leiriterveiset Kuusankoskelta. *Autismi*, (3), 18–19.
- [T4] Tammiruusu, S. (2007). Autismiopetus Kaivohuoneen koulussa. *Autismi*, (1), 54.
- [T5] Tapola, A. (1999). Itsetehdyillä sosiaalisilla tarinoilla voi auttaa AS-lastia. *Autismi*, (3), 13.
- [T6] Tapola, A. & Tapola, P. (1997). Autismin syyt selviämässä? *Autismi*, (2), 15–21.
- [T7] Tarjoamme tilauskoulutusta (2012). [Ilmoitus]. *Autismi*, (4), 15.
- [T8] Tarkiainen, M. (2003) Autismiopetusta Lahdessa. *Autismi*, (4), 11–13.
- [T9] Taskinen, M. (2016). Lukijakokemus: Miksi minä hypin. [Kirja-arvostelu N. Higashidan teoksesta *Miksi minä hypin*]. *Autismi*, (2), 34.
- [T10] Terva-Heinonen, K. (2001). Puheterapia autistisen ihmisen kommunikaation apuna. *Autismi*, (4), 17.
- [T11] Tervala, E. & Nuutinen, M. H. (2011a). Autismielämäni – minun ja äitini silmin. *Autismi*, (1), 48–49.
- [T12] Tervala, E. & Nuutinen, M. H. (2011b). Autismielämäni – minun ja äitini silmin. *Autismi*, (2), 52–53.
- [T13] Tervala, E. & Nuutinen, M. H. (2011c). Autismielämäni – omin silmin: Autismi-lehteä lukiessa – puhutko autismia? *Autismi*, (5), 58.
- [T14] Tervala, E. & Nuutinen, M. H. (2012a). Autismielämää – mietteitä omannäköisestä elämästäni: minä, musiikki ja hevoset. *Autismi*, (3), 19.
- [T15] Tervala, E. (2012b). Autismielämäni – vaikean murrosiän jälkeen. *Autismi*, (5), 35.
- [T16] Tervala, E. & Nuutinen, M. H. (2013). Autismielämäni – mietteitä omannäköisestä elämästäni: työllistymisen taikasanat. *Autismi*, (3), 44.
- [T17] Tervala, E. & Nuutinen, M. H. (2014a). Autismielämä jatkuu: ”Napanuora on katkaistava joskus”. *Autismi*, (4), 16.
- [T18] Tervala, E. & Nuutinen, M. H. (2014b). Autismielämäni – mietteitä omannäköisestä elämästä. *Autismi*, (1), 76.

- [T19] Teräväinen, V. T. (2012). Koulun näkökulmaa. Teoksessa M. Kajaste, *Revitty elämä: erityislapsen matka aikuisuuteen* (s. 241–242). Muruja-kustannus.
- [T20] Tietoa museoista kuvilla ja selkokielellä (2013). *Autismi*, (4), 43.
- [T21] Tiitinen, S. (2012). Kyllin hyvä tuettu elämä – asiakaslähtöinen tuki asumiseen ja toimintaan. *Autismi*, (1), 34–35.
- [T22] Timonen, T. (1986). *Kehitysvammaisuuden käsite – teoreettinen analyysi*. Kehitysvammaliitto.
- [T23] Timonen, T. (1987a). Mihin käyttäytymisanalyysi perustuu? Teoksessa *Autistiset ja psykoottiset lapset: I jakso: 16.–20.3.1987* (s. 63–76). Kehitysvammaliitto.
- [T24] Timonen, T. (1987b). Vaikeasti kehityksessään jälkeenjääneiden lasten opettamisesta. Teoksessa *Autistiset ja psykoottiset lapset. I jakso: 16.–20.3.1987* (s. 77–86). Kehitysvammaliitto.
- [T25] Timonen, T. (1989). Autismi ja sen tutkimus Suomessa. Teoksessa P. Nieminen, M. Kiviaho & S. Pirilä (toim.), *Lapsen kielen ja kommunikaation kehitys* (s. 139–168). Tampereen yliopisto.
- [T26] Timonen, T. (1992a). Autismi-tutkimuksen näköaloja. *Autismi*, (1), 44–50.
- [T27] Timonen, T. E. (1992b). *Lovaasin autismi-projekti*. Kehitysvammaliitto.
- [T28] Timonen, T. E. (1998). *Autismiopas – eri näkökulmia autismin ongelmatiikkaan* (3. painos). Honkalampi-säätiö.
- [T29] Timonen, T. (2000). Käyttäytymistieteellinen kuntoutustutkimus autismissa. Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää & T. Timonen, *Autismikuntoutus* (s. 195–315). PS-kustannus.
- [T30] Timonen, T. (2009). Tutkimuksellinen näkökulma. Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää & T. Timonen, *Autismin kirjo ja kuntoutus* (s. 251–408). PS-kustannus.
- [T31] Timonen, T. (2012). Huomioita autismin tutkimuksesta. *Autismi* (1), 24–28.
- [T32] Timonen, T. (2014). Autismi- ja Asperger-tiedon haasteet 2020-luvulle tultaessa: Mitä tiedetään, mitä tutkitaan nyt ja mitä tulisi tietää lisää? *Autismi*, (1), 31–34.
- [T33] Timonen, T. E. & Tuomisto, M. (1999). Autismi: käsite ja teoria. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 13–54). Atena.
- [T34] Tingander, J. (1996). Aikuisen autistisen henkilön omakohtainen näkökulma. *Autismi*, (1), 16–17.
- [T35] Todellisuus on tarua ihmeellisempää (nimimerkki) (2001). Autistien kanssa elävät / töitä tekevät. *Autismi*, (1), 26.
- [T36] Tolvanen, L. (2001). Kyllikki Kerola, Sari Kujanpää, Tero Timonen: Autismikuntoutus. [Kirja-arvostelu K. Kerolan, S. Kujanpään ja T. Timosen teoksesta *Autismikuntoutus*]. *Autismi*, (1), 12–13.

- [T37] Toppila, S. (2011). Oulun seudun neuronuoret kokeilevat virtuaalista vertaistukea. *Autismi*, (1), 60–61.
- [T38] Torikka, M. (2001). Se on opettajankin kasvamisen paikka. *Autismi*, (4), 12–15.
- [T39] Tuormaa, M. (2015). Erityislapsi luontopolulla – retkellä kuvien ja harjoitteiden kanssa. *Autismi*, (2), 16–17.
- [T40] Tuppurainen, M. (2000). Tukeva-koulutusta autistisille nuorille. *Erityiskasvatus*, (2), 10–12.
- [T41] Turkka, I. & Saarinen, T. (2013). Vertaistuen voimaa isovanhemmille. *Autismi*, (3), 24–25.
- [T42] Turkki, K. (2015). Matka Oulangalle. *Autismi*, (4), 40–41.
- [U1] Ulander, R. & Avellan, A. (2002). Elämänhallintataitojen ja opiskeluun sekä ammattiin valmistautumisessa tarvittavien taitojen koulutusohjelma. *Autismi*, (4), 26–27.
- [U2] Urpela, I. (1995). Baletissa. *Autismi*, (1), 13–15.
- [U3] Utriainen, J. & Havukainen, E. (2015). Aktiivinen ikääntyminen autismin kirjolla. *Autismi*, (1), 14–15.
- [U4] Uusinoka, S. (1997). TEACCH – struktuuri – visualisointi autististen lasten opetuksen kulmakivet. *Erityiskasvatus*, (2), 6–9.
- [U5] Uusinoka, S. (1999). Voiko naapurin nelijalkainen otus olla koira [sic] vaikka se sanoo miau ---. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi teoriasta käytäntöön* (2. painos, s. 299–301). Atena.
- [U6] Uusitalo, M. (1999). Team-työskentely auttaa jaksamaan. *Autismi*, (1), 22–27.
- [U7] Uusitalo, M. (2000). Erilainen sopeutumisvalmennuskurssi Kankaanpäässä. *Autismi*, (2), 7.
- [U8] Uusitalo, M. (2001). Lovaas-kuntoutus. *Autismi*, (1), 9.
- [U9] Uusitalo, S. (2001). Kuulumisia Porista. *Autismi*, (3), 10.
- [U10] Uutisia kuvilla (2016). [Ilmoitus]. *Autismi*, (2), 7.
- [V1] Vainio, J. (2011). Esteettömyys ja järjestötoiminta – alustus keskusteluun Empowerment -päivillä 2010. *Autismi*, (2), 18–21.
- [V2] Vainio, J. (2012). Suomen Asperger-yhdistys täytti 5 vuotta. *Autismi*, (1), 58–59.
- [V3] Vainio, K. (2007). Autistin kohtaamisen haasteita. Teoksessa A. Räisänen, M. Kaski & M. Lehmusoja (toim.), *Haasteellinen kehitysvamma-ala: näkökulmia ammatilliseen osaamiseen* (s. 192–200). Helsingin Diakoniaopisto.
- [V4] Valaan matkassa teatteriin (2001). *Autismi*, (1), 28–29.
- [V5] Valkama, K. (2011). Asiakkaan ääni – kuuleeko kukaan? *Autismi*, (2), 33–37.
- [V6] Valkama, K. (2014). Järjestelmän laitamilla – perheen merkitys voimavarana. *Autismi*, (1), 48–49.

- [V7] Vallikari, J. (2002). Rajattomuus sisältä nähtynä. *Autismi*, (4), 24–25.
- [V8] Valmennuskeskus neppari (2016). [Ilmoitus]. *Autismi*, (4), 43.
- [V9] Vanhanen, T. (2016). Apua museoille aistisäätelyn vaikeuksien huomioon ottamiseen. *Autismi*, (2), 32–33.
- [V10] Veijanen, R. (2010). Asperger-opetusta Mikkelissä. *Autismi*, (3), 36.
- [V11] Verschuren, C. (2012). Inklusiivinen opetus Suomessa. *Autismi*, (4), 27.
- [V12] Vesala, H. (2015). Lane ry:n kuntoutussuositus ei huomioi yli 7-vuotiaiden yksilökuntoutuksen tarvetta. *Autismi*, (3), 5.
- [V13] Vesala, H. (2016a). Autismikirjon poikien isät: Tästä on tullut elämäntapa. *Autismi*, (4), 34–37.
- [V14] Vesala, H. (2016b). Autismikuntoutusta sirkuksesta. *Autismi*, (3), 40–41.
- [V15] Vesala, H. (2016c). Mikä on sinun ekkosi? *Autismi*, (2), 14–17.
- [V16] Vetoisuus autististen lasten varhaiskuntoutuksen ja opetuksen puolesta (1992). *Autismi*, (1), 13.
- [V17] Vetoisuus (2000). Opetushallitukselle: Vetoisuus autististen oppilaiden opetussuunnitelman perusteiden julkistamiseksi. *Autismi*, (1), 4.
- [V18] Vienonen, E. (2011). Kohti hyvää arkea. *Autismi*, (3), 10–11.
- [V19] Vienonen, E. (2012). Näkymätön näkyväksi – kuntakampanjatilaisuus Kotkassa. *Autismi*, (5), 11.
- [V20] Vienonen, E. (2014). Lukijakokemus. [Kirja-arvostelu M. Kulmalan teoksesta *Saku, spesiaali lapsi*]. *Autismi*, (3), 25.
- [V21] Vierikko, A. (2013). Väitös: ”Työsuhteista työtä vai työtoimintaa? – Tutkimus vajaakuntoisen tekemän työn oikeudellisesta luonteesta”. *Autismi*, (5), 15.
- [V22] Viitanen, K. (2016a). Olkapää ja kannustava esimerkki. *Autismi*, (3), 50–54.
- [V23] Viitanen, K. (2016b). Äiti on Mette-Maaritin vara-akku. *Autismi*, (4), 44–47.
- [V24] Viljamaa, J. (2009). *Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? Haastavan lapsen kasvatusta* (2. painos). Minerva.
- [V25] Villa, T. (2015). Erityinen polku tulevaisuuteen – diagnooseista suuntaa koulutus- ja urapoluille. *Autismi*, (4), 30–31.
- [V26] Vinni, I. (1987). Autismin esiintyvyys Suomessa vuonna 1985 vuosina 1970–1985 syntyneillä lapsilla. Teoksessa M. Collan (toim.), *Autistiset ja psykoottiset lapset: I jakso: 16.–20.3.1987* (s. 45–59). Kehitysvammaliitto.
- [V27] Vinni, I. & Timonen, T. (1988). *Autismi Suomessa*. Kehitysvammaliitto.
- [V28] Virkkunen, H. (2010). Erityisopetus uudistuu. *Autismi*, (3), 8.
- [V29] Virtanen, P. (1999a). Autististen lasten koulutuksen järjestäminen. *Autismi*, (3), 15–17.
- [V30] Virtanen, P. (1999b). Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. *Autismi*, (1), 37.

- [V31] Virtanen, P. (1999c). Henkilökohtaisen opetuksen suunnittelu peruskoulussa. *Autismi*, (1), 36.
- [V32] Virtanen P. (toim.) (2000). *Autististen lasten opettaminen*. Opetushallitus.
- [V33] Virtanen, P. (2001a). Ammatillinen koulutus on uudistunut. *Autismi*, (2), 7–10.
- [V34] Virtanen, P. (2001b). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. *Autismi*, (1), 34–37.
- [V35] Virtanen, P. (2004). Opetuksen järjestäminen uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaan. *Autismi*, (2), 13–15.
- [V36] Voipio, P. (2016). Autismi on iloinen asia! *Autismi*, (2), 41.
- [V37] Vuori-Metsämäki, B. (2007). Aikuinen autisti. *Autismi*, (1), 46–47.
- [V38] Vuori-Metsämäki, B. (2013). Nuoruusiän haasteita – kokemuksia tukemisesta. *Autismi*, (1), 44–45.
- [V39] Vuori-Metsämäki, B. (2014). Kun koulu ei suju – keinot ja polut. *Autismi*, (1), 46–47.
- [V40] Vuori-Odabasi, T. (2009). Puheterapia osana autismikuntoutusta. *Autismi*, (4), 28–30.
- [V41] Vähäkainu-Kujanen, T. (2012). Valteri-verkosto tukee opiskelua lähikoulussa. *Autismi*, (4), 19–20.
- [V42] Väisänen, E. (1987). Lääkintäpedagogiikka ja puheopetus. Teoksessa M. Collan (toim.), *Autistiset ja psykoottiset lapset: I jakso: 16.– 20.3.1987* (s. 97–101). Kehitysvammaliitto.
- [V43] Väisänen, M. (2002). Koulutus tuo valoa arjen rutistukseen: Kirkonsalmen palvelukodin oma autismissuunnitelma. *Autismi*, (2), 40–45.
- [W1] Waris, P. (2011). Uutta autismitietoutta Skotlannista. *Autismi*, (3), 38–39.
- [W2] Welch, M. (1987). Autismista toipuminen sylissäpitoterapialla (mother-child holding therapy). Teoksessa M. Collan (toim.), *Autistiset ja psykoottiset lapset: I jakso: 16.– 20.3.1987* (käänt. T. Kulomäki, s. 111–125, liite 4). Kehitysvammaliitto.
- [W3] Wendt, C. M. von (2012). Toisen asteen koulutus. *Autismi*, (4), 5.
- [W4] Widell, A.-L. (2016). Kuuntele ja odota, kun kerron katseella. *Autismi*, (1), 52–54.
- [W5] Winter, N. (2001). Resurssiprojektin taustaa (käänt. S. Rautio). *Autismi*, (4), 38.
- [Ä1] Äimälä, A. (2012). Minun ajatuksiani tästä autistin elämästä. *Autismi*, (5), 15.

Liitteet

LIITE 1

Taulukko 2. Normaalin ja poikkeavan erottaminen aineistossa. Luettelo ei ole kattava ja sisältää vain tässä teoksessa muualla mainitun aineiston, jotta lisäykset lähdeluetteloon eivät kasvattaisi työn pituutta.

epänormaali	[A10], 1994, s. 82; [K34], 2001, s. 22
erikoinen, erikoisuus	[H42], 2006, s. 51; [I4], 1999a, s. 61; [K51], 2000, s. 50, 158; [K117], 2003, s. 30; [L22], 1998, s. 31, 36; [N2], 2003, s. 43; [M61], 2008, s. 88; [P51], 2011, s. 32; [R22], 1998, s. 97; [S60], 2001, s. 56
erilainen, erilaisuus	[A36], 1989, s. 11; [C2], 2011, s. 23; [F3], 2011a, s. 29; [H25], 2005, s. 39; [I7], 2011, s. 45; [I15], 2001, s. 17; [J11], 2000, s. 5; [J17], 2001, s. 42; [K1], 2012, s. 130, 209; [K10], 2002, s. 24; [K19], 1997, s. 49; [K51], 2000, s. 65, 162, 165; [K55], 2001, s. 22; [K62], 2011, s. 63; [K64], 1999a, s. 6, 20; [K65], 1999b, s. 231, 236, 241; [K102], 2011, s. 27; [K104], 1998, s. 20, 55; [K115], 1998, s. 151, 155, 156; [L6], 2002, s. 39; [L22], 1998, s. 118, 150; [L42], 2015, s. 17; [L44], 2005, s. 30; [L49], 2003, s. 8; [M16], 2001, s. 24; [M18], 1999, s. 10, 15; [M29], 2011, s. 13; [M35], 2016, s. 20, 24, 38, 104; [M55], 2013d, s. 40; [M57], 2013f, s. 38; [M58], 2014, s. 15; [M78], 1992, s. 34, 35; [N2], 2003, s. 22, 23, 28, 44; [P23], 2000b, s. 31, 32; [P28], 2002a, s. 17; [P40], 2002, s. 48; [P54], 2013, s. 43; [P56], 2007, s. 12, 49, 57, 105; [R22], 1998, s. 97, 98; [S44], 2014, s. 67, 85; [S45], 2000, s. 19; [S54], 1998, s. 104; [S59], 2005, s. 26, 27; [V14], 2016b, s. 40; [Å1], 2012, s. 14 erilainen oppija [K1], 2012, s. 209; [K51], 2000, s. 160; [K52], 2009, s. 182; [M20], 2008, s. 8; [S26], 2012b, s.30; [V32], 2000, s. 28 substantivoitu adjektiivi erilainen viittaamassa henkilöön [M14], 2014, s. 7
erityinen, erityisyys	[F3], 2011a, s. 29; [H25], 2005, s. 39; [H49], 2012, s. 38; [K1], 2012, johdanto ei sivua; s. 120, 132, 218, 223; [K110], 2014, s. 25; [V14], 2016b, s. 40
omituinen	[K117], 2003, s. 29; [W2], 1987, s. 119
outo	[A10], 1994, s. 82; [B3], 1999, s. 292; [K11], 2009, s. 110; [K28], 1994, s. 9, 10, 46; [K29], 1996a, s. 168; [K31], 1997a, s. 27; [K32], 2000a, s. 14, 19; [K34], 2001, s. 22, 45, 68; [K48], 2005, s. 7; [K51], 2000, s. 100, 101, 102, 103, 104, 105, 172; [K52], 2009, s. 25, 48, 50, 89; [K58], 2002, s. 309, 311; [K81], 1988, s. 452; [K104], 1998, s. 28, 31; [K117], 2003, s. 29; [L6], 2002, s. 39; [M25], 2014, s. 28; [M35], 2016, s. 25, 33; [M36], 2004a, s. 11; [M41], 2009b, s. 21; [M77], 1988, s. 13; [P75], 1999, s. 203; [R22], 1998, s. 83; [T28], 1998, s. 43; [V3], 2007, s.199; [W2], 1987, s. 118
poikkeava, poikkeavuus	[A10], 1994, s. 82; [E1], 2001, s. 38; [I4], 1999a, s. 71; [J1], 2010, s. 230, 231, 232; [J3], 1993a, s. 11; [J11], 2000, s. 5, 6; [K9], 2011, s. 15; [K28], 1994, s. 9; [K60], 2001, s. 20; [K65], 1999b, s. 235, 236; [K104], 1998, s. 20, 31; [K115], 1998, s. 151; [L39], 2010a, s. 22; [P25], 2001a, s. 19; [M35], 2016, s. 90; [M67], 1996, s. 4; [M77], 1988, s. 13; [M78], 1992, s. 34; [N2], 2003, s. 22; [N7], 1998, s. 31; [P65], 2000, s. 24, 25; [R22], 1998, s. 100; [S59], 2005, s. 27; [U4], 1997, s. 7
sairas, sairaus, sairastaa	[H60], 2000, s. 26; [K21], 2013, s. 30; [M30], 2002, s. 18; [M78], 1992, s. 34; [T25], 1989, s. 159 tauti [M77], 1988, s. 12, 13
toisenlainen	[J11], 2000, s. 5; [M80], 2000, s. 13

Erika Sirén

neurotyypillinen, NT	[B10], 2012, s. 17; [H4], 2001, s. 23; [H6], 2011a, s. 4; [H68], 2011a, s. 59; [H70], 2011c, 31; [H73], 2012c, s. 27; [K80], 2013, s. 44; [M60], 2013, s. 18; [N9], 2011, s. 15; [P19], 2010, s. 23, 29, 30, 34, 38, 39, 63, 69, 100, 105, 107, 121, 130; [R4], 2012, s. 19
normaali	[C11], 1999, s. 116, 117, 118, 120, 130, 132; [D2], 1997, s. 29; [K19], 1997, s. 47, 48; [K23], 1991, liite 2; [K32], 2000a, s. 16; [L22], 1998, s. 36, 38; [L31], 2007, s. 44; [M35], 2016, s. 34; [M77], 1988, s. 13; [R22], 1998, s. 82, 96; [S6], 2012b, s. 30; [S44], 2014, s. 83, 88; [S64], 2013, s. 37; [T13], 2011c, s. 58; [T29], 2000, s. 229; 313; [V13], 2016a, s. 36
tavallinen	[K22], 1987, s. 22; [L22], 1998, s. 10, 36
terve	[A36], 1989, s. 14, 23; [B2], 1998, s. 11; [B7], 1992, s. 26; [G6], 2002, s. 5; [H23], 2000, s. 13; [J1], 2010, s. 230, 231; [K19], 1997, s. 48, 49; [K22], 1987, s. 40; [K34], 2001, s. 15; [K37], 2003c, s. 21; [K51], 2000, s. 51, 97; [K104], 1998, s. 53, 54, 57; [M35], 2016, s. 15; [M64], 1993a, s. 31; [M77], 1988, s. 13; [N5], 1993, s. 36; [N7], 1998, s. 39; [S56], 1997, s. 41; [S57], 1998, s. 44

LIITE 2

Taulukko 3. Tavoitteet, Greimasin objektit, aineistossa. Luettelo ei ole kattava ja sisältää vain muualla tässä teoksessa mainitun aineiston, jotta lisäykset lähdeluetteloon eivät kasvattaisi työn pituutta.

arki, arkielämä, arkipäivä, arkinen	<p>[B8], 2011, s. 26; [C2], 2011, s. 23; [D2], 1997, s. 36; [D4], 2011, s. 6; [F3], 2011a, s. 29; [H6], 2011a, s. 4; [H12], 2001, s. 91, 102; [H10], (2014a); [H29], 2005, s. 34; [H51], 2001, s. 11; [K37], 2003c, s. 22; [K50], 1999, s. 247, 256; [K51,] 2000; s. 22, 37, 39, 103, 125, 128, 131, 174, 175; 185, 186; [K53], 2000, s. 11; [K58], 2002, s. 316; [K83], 2011, s. 19; [K112], 1992, s. 17; [K119], 2001, s. 27, 30, 33; [L2], 2011, s. 47; [L3], 2012, s. 29; [L20], 2013, s. 49; [M17], 1999, s. 308, 311; [M35], 2016, s. 38, 77; [M62], 2016, s. 32; [M81], 2010, s. 37; [P19], 2010, s. 21, 61, 63; [P49], 2016, s. 25; [R10], 2001, s. 37; [S10], 2016, s. 40; [S11], 2000, s. 11; [S48], 2011, s. 69; [S51], 1999, s. 305; [S56], 1997, s. 40; [S60], 2001, s. 60; [S63], 2010, s. 15; [T21], 2012, s. 34; [V14], 2016b, s. 40; [V43], 2002, s. 41, 44; [W5], 2001; s. 38</p> <p>jokapäiväinen elämä [K114], 1997, s. 223; [U4], 1997, s. 8</p> <p>jokapäiväiset tilanteet [H13], 2001a, s. 158</p> <p>päivittäistaidot ja -toimet [K28], 1994, s. 48; [S11], 2000, s. 10</p> <p>päivittäinen elämä [M2], 2001, s. 18</p> <p>omatoimisuustaidot [H35], 2009, s. 12</p> <p>Aspergerin syndrooman kohdalla: [K51], 2000, s. 157; [P19], 2010, s. 54, 55</p>
elämänlaatu	<p>[A10], 1994, s. 84; [I14], 1999, s. 140; [I15], 2001, s. 16; [K11], 2009, s. 111; [K29], 1996a, s. 168; [K52], 2009, s. 196; [K56], 1999, s. 285; [K95], 1996b, s. 41; [K97], 2005, s. 24; [L25], 2001b, s. 8; [M12], 2015, s. 32; [M30], 2002, s. 18; [M67], 1996, s. 6</p>
hyvä elämä	<p>[G6], 2002, s. 5; [G7], 2005, s. 4; [H6], 2011a, s. 4; [H22], 2002, s. 4; [H29], 2005, s. 34; [H64], 2011, s. 4; [K75], 2005d, s. 6; [M21], 2012, s. 40; [S52], 2004, s. 10; [V41], 2012, s. 20</p> <p>mahdollisimman täysipainoinen elämä [A36], 1989, s. 17</p>
itsenäisyys, itsenäinen	<p>[G4], 2013, s. 59; [H18], 1993, s. 67; [H35], 2009, s. 12; [H54], 1998, s. 9; [H55], 2004, s. 14, 22; [H56], 2000, s. 30; [H64], 2011, s. 4; [K1], 2012, s. 163, 231; [K34], 2001, s. 165; [K50], 1999, s. 264; [K51], 2000, s. 145, 146; [K56], 1999, s. 285; [K65], 1999b, s. 237; [K101], 1999, s. 97; [K104], 1998, s. 34, 55; [K95], 1996b, s. 41; [K113], 1993, s. 57; [L30], 1998, s. 45, 47; [M2], 2001, s. 18; [M17], 1999, s. 311, 313, 314; [N2], 2003, s. 18, 22; [N15], 2006, s. 30; [O2], 2001b, s. 110; [P6], 1999, s. 298; [P19], 2010, s. 18, 19, 20, 50, 54, 55, 119; [R9], 2016e, s. 44; [R10], 2001, s. 37; [S11], 2000, s. 10; [S25], 2012a, s. 44; [S56], 1997, s. 41; [T22], 1986, s. 34; [T33], 1999, s. 43; [V16], 1992, s. 13; [V28], 2010, s. 8</p> <p>itsenäistyminen [F2], 2008, s. 38; [G6], 2002, s. 5; [H20], 1999, s. 9; [H29], 2005, s. 34; [K43], 2012c, s. 10; [K87], 2002a, s. 21; [K88], 2002b, s. 25; [K89], 2002c, s. 22; [K90], 2002d, s. 29; [M73], 2012, s. 26; [P49], 2016, s. 25; [S56], 1997, s. 40</p> <p>itseohjautuvuus [K51], 2000, s. 136; [M35], 2016, s. 43</p> <p>omatoimisuus [D2], 1997, s. 48; [H18], 1993, s. 67; [K95], 1996b, s. 41; [K97], 2005, s. 25; [K101], 1999, s. 97, [O2], 2001b, s. 110; [T30], 2009, s. 287; [V43], 2002, s. 40</p> <p>mahdollisimman itsenäinen [A36], 1989, s. 30; [A37], 1993, s. 42; [D1], 1993, s. 21–22; [D2], 1997, s. 1; [G1], 1996, s. 63; [H19], 1995, s. 3; [K25], 1992b, s. 32; [K28], 1994, s. 43; [K37], 2003c, s. 22; [K86], 2016, s. 21; [H12], 2001, s. 104, 106; [M35], 2016, s. 69; [V33], 2001a, s. 8</p>

kommunikaatio	[A12], 2011, s. 24; [D2], 1997, s. 1; [G1], 1996, s. 62; [H20], 1999, s. 9; [H35], 2009, s. 12; [H54], 1998, s. 10; [H55], 2004, s. 22; [H58], 2004b, s. 8; [I6], 1999c, s. 326; [I15], 2001, s. 16; [K11], 2009, s. 111; [K25], 1992b, s. 32; [K26], 1992c, s. 17; [K28], 1994, s. 48; [K52], 2009, s. 59–87, 214; [K112], 1992, s. 18; [L19], 1993, s. 41; [L26], 2001c, s. 49; [M35], 2016, s. 19, 38, 77; [M37], 2004b, s. 21; [M67], 1996, s. 4; [S46], 1996, s. 39; [P70], 2001; [T10], 2001, s. 17; [T26], 1992a, s. 45; [T30], 2009, s. 287; [V32], 2000, s. 12, 20 viestintä [K52], 2009, s. 198
kuuluminen	[H12], 2001, s. 89; [I15], 2001, s. 16; [M21], 2012, s. 40
osallisuus	[F4], 2011b, s. 5; [G4], 2013, s. 59; [H6], 2011a, s. 4; [H26], 2013, s. 28; [H45], 2013, s. 36; [H64], 2011, s. 4; [H76], 2013b, s. 18; [I11], 2013, s. 20; [K86], 2016, s. 21; [L58], 2012c, s. 4; [M48], 2012d, s. 31; [M53], 2013b, s. 37; [M75], 2014, s. 73; [T21], 2012, s. 34
sosiaaliset taidot	[A10], 1994, s. 84; [D2], 1997, s. 1; [G1], 1996, s. 62; [H35], 2009, s. 12; [H42], 2006; [K34], 2001, s. 166; [K58], 2002, s. 318; [L3], 2012, s. 29; [M29], 2011, s. 13; [M32], 2005, s. 31; [M35], 2016, s. 44; [M37], 2004b, s. 21; [M24], 2012, s. 21; [N2], 2003, s. 23; [N8], 2007, s. 43; [O3], 2000a, s. 9; [S47], 2001, s. 55; [V14], 2016b, s. 41 sosiaalistaminen [N2], 2003, s. 44 sosiaalistuminen [H20], 1999, s. 9
vapaa-aika	[D1], 1993, s. 23; [D2], 1997, s. 1; [I14], 1999, s. 140; [K52], 2009, s. 195; [K58], 2002, s. 318; [K97], 2005, s. 26; [K112], 1992, s. 18; [P78], 1992, s. 13; [R10], 2001, s. 37; [T28], 1998, s. 61
vuorovaikutus	[A10], 1994, s. 84; [A40], 2008, s. 44–46; [H13], 2001a, s. 127; [H15], 2001c; [H54], 1998, s. 10; [H55], 2004, s. 22; [J16], 2016, s. 17; [K41], 2012a, s. 14; [K49], 1990, s. 17; [K52], 2009, s. 198; [K97], 2005, s. 25; [K104], 1998, s. 64; [L7], 2011, s. 56, 57; [L28], 2004, s. 26; [M35], 2016, s. 44, 91; [M69], 1999, s. 18; [M76], 2016, s. 34; [R24], 2002, s. 6; [T26], 1992a, s. 45; [V32], 2000, s. 12 kontakti [I6], 1999c, s. 326; [K26], 1992c, s. 17
yhteiskunnan toimintaan osallistuminen yhteiskuntaan integroituminen	[H12], 2001, s. 89; [L27], 2014, s. 19, 49; [S53], 2008, s. 15 [K58], 2002, s. 318; [L25], 2001b, s. 8; [L27], 2014, s. 21; [P19], 2010, s. 119

LIITE 3

Termiluettelo

aktantti Greimasilla subjektin, objektin, vastustajan, apurin, lähettäjän tai vastaanottajan rooli tekstissä

formismi Whitella formistinen selitys perustuu malliin tai samankaltaisuuteen.

HFA high-functioning autism, lievä autismi, jolla viitataan yleensä normaaliin älykkyydosamäärään

koherenssiteoria autismin yhteydessä Frithin sentraalisen koherenssin teoria, jonka mukaan autismiin liittyy keskittyminen yksityiskohtiin ja vaikeus prosessoida informaatiota kontekstuaalisesti

kontekstualismi Whitella ja hänen esikuvallaan Pepperillä kontekstualistinen selitys perustuu asioiden välisille suhteille tietyssä paikassa tietynä aikana

mekanisismi Whitella ja hänen esikuvallaan Pepperillä mekanisistinen selitys perustuu kausaaliin lakeihin.

metonymia kielikuva, jossa ilmiö palautetaan yhteen sen osaan

mielen teoria yksilön ymmärrys siitä, että muilla on omia ajatuksia

organisismi Whitella ja hänen esikuvallaan Pepperillä organisistinen selitys perustuu integroivan prosessin muodostamaan kokonaisuuteen

synekdokee Whitella kielikuva, jolla ilmiötä luonnehditaan käyttämällä osaa symboloimaan kokonaisuuden laatua, ei sen ulkoisia ominaisuuksia

TEACCH Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children. Autismin kuntoutusohjelma, jonka Eric Schopler kehitti 1960-luvulla.

trooppi Whitella metafora, metonymia, synekdokee tai ironia, joka kaunokirjallisella tavalla pelkistää tarinan ja siinä esiintyvien argumenttien keskeisen sisällön kuvailemalla asioita epäsuorasti

LIITE 4

Taulukko 4. Tarinoiden vastinparit (rinnakkain) eri genreissä.

tragedia	sankaritarina	komedial
puuttuvat kognitiiviset mahdollisuudet	kuntoutussankaritarina	elämä päivittäistaitoina
omaa maailmaan sulkeutuminen	kehitysvammaisten sankaritarina	pseudotieteen ops
hukkaan heitetyt mahdollisuudet	älykkyys pääsylippuna, neurodiversiteetti sankaritarinana	
koulutuksellinen kuolema		

LIITE 5

Taulukko 5. Lopullisessa työssä mukana oleva aineisto

1. Kasvatusalan lehdet 1985–2016:	29 artikkelia	80 sivua
<i>EriKa: erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto</i>	3 artikkelia	8 s.
<i>Eriyiskasvatus</i>	8 artikkelia	21 s.
<i>Lastentarha</i>	8 artikkelia	22 s.
<i>Luokanopettaja</i>	1 artikkeli	2 s.
<i>NMI-Bulletin</i>	1 artikkeli	5 s.
<i>Opettaja</i>	9 artikkelia	22 s.
2. <i>Autismi-lehti</i> 1992–2016	80 numeroa, 683 artikkelia tai muuta tekstiä	1378 sivua
3. Elämäkerrat	10 kirjaa	1511 sivua
4. Autismioppaat	47 kirjaa tai sen osaa	3892 sivua
		6861 sivua

