

Käytäntöä, haasteita ja ratkaisuja vaihtoehtoisten kommunikointimenetelmien käytöstä erityisopetuksessa.

-Fenomenografinen monimenetelmätutkimus erityisluokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien, puheterapeutin ja puhevammaistentulkin näkemyksistä.

MIIA LAAKSO

ERITYISPEDAGOGIIKAN PRO GRADU -TUTKIELMA

SYYSLUKUKAUSI 2016

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

TIIVISTELMÄ

Laakso, Miia. 2016. Käytäntöä, haasteita ja ratkaisuja vaihtoehtoisten kommunikointimenetelmien käytöstä erityisopetuksessa. -Fenomenografinen monimenetelmätutkimus erityisluokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien, puheterapeutin ja puhevammaistulkkin näkemyksistä. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 137 + 12 + 5 liitettä (26s.).

Fenomenografisen monimenetelmätutkimuksen tavoite oli selvittää lomakehaastattelun avulla erityisluokanopettajien ja koulunkäynnin ohjaajien näkemyksiä ja kokemuksia vaihtoehtoisten kommunikointimenetelmien näkyvyydestä ja toiminnasta. Sähköinen kyselylomake lähetettiin eteläsuomalaisen kaupungin kaikille erityisluokanopettajille joita oli 102. Määrä sisälsi 28 laaja-alaista erityisopettajaa sekä 74 erityisluokanopettajana toimivaa opettajaa. Lopullinen tutkimusaineisto koostui opettajien osalta yhdestätoista vastanneesta opettajasta. Lisäksi tutkimusaineistoa kerättiin 32:lta koulunkäynnin ohjaajalta kirjallisesti avoimin kysymyksin. Aineistoa täydennettiin haastatteleamalla sähköpostitse puheterapeutteja ja puhevammaisten tulkkeja.

Tutkimuksella haluttiin selvittää 1) Yleisimpiä käytössä olevia AAC-keinoja ja niiden käyttöä, 2) Oletettuja syitä ja useimmiten kohdattuja ongelmia kommunikoinnissa, 3) Missä asioissa toivottiin tukea, koulutusta tms. sekä 4) Millaisia keinoja ja ratkaisuja on käytössä. Puheterapeutilta ja puhevammaisten tulkilta kysyttiin puolestaan, miten nämä asiat ilmenevät heidän työssään pyydettyinä ohjauskäynteinä ja millaisten kommunikointivälineiden käyttöön he useimmiten törmäävät. Monimenetelmäinen tutkimus hyödynsi sekä laadulliselle, että määrälliselle tutkimukselle ominaisia aineiston tulkintatapoja. Laadullinen aineisto käsiteltiin fenomenografista analyysimenetelmää käyttäen.

Tutkimuksen fenomenografialle tyypillinen horisontaali jaottelu jakaantui tutkimusryhmien profiilien perusteella opettajiin, ohjaajiin, terapeuttiin sekä tulkkiin. Vertikaalijaottelu puolestaan tuli esille vastaaja ryhmien välisissä vastauksissa, joskaan tässä tutkimuksessa tämä jaottelu ei näyttäytynyt mitenkään selkeänä, vastausten ollessa keskenään saman suuntaisia. Jokaisella ryhmällä näkökulma määräytyi ammatillisen identiteetin näkökulmasta, joko opetuksellisiin asioihin (opettajat), yksilön tarpeisiin (ohjaaja), toimivan vuorovaikutuksen (terapeutti) tai vuorovaikutusvälineen (tulkki) mukaan. Yhteistä opettajien ja ohjaajien näkökulmissa oli ajan riittämättömyyden kokeminen, jotta ongelmiin olisi mahdollista paneutua riittävän hyvin. Puheterapeutin ja puhetulkkin näkemyksinä oli välineiden käytölle uhratun ajan vähyys ja oma-aloitteisuuden puute haluta riittävää osaamista välineiden käyttöön. Heidän harminsa muodostui ajatuksesta, että pitäydytään totutuissa tavoissa, haluamatta uudistaa ja näin parantaa kommunikointivälineiden käyttöä. Tutkimuksessa ilmenneiden tulosten mukaan käytössä oli etupäässä kuvakommunikointivälineitä sekä tukiviittomia. Muitakin välineitä tunnistettiin, mutta niiden käyttö oli vähäistä. Tutkimus osoitti AAC-keinojen käytön ja toimivuuden tärkeyden yksilön oppimiselle ja kokemuksille oppimisen onnistumisesta.

Asiasanat: AAC-keinot, Erityisluokanopettaja, Fenomenografia, Kokonaiskommunikaatio, Kommunikointiongelmat, Koulunkäynninohjaaja, Motivaatio, Puhevammaisuus.

ABSTRACT

Laakso, Miia. 2016. Practise, Challenges and Solutions in Alternative Communications in Special Education. – Phenomenographic Mixed Method Research about views of Special class teachers, School assistants, the Speech Therapist and the interpreter of Speech Impaired. Special Education Master of thesis. University of Jyväskylä. Department of Education. 137 + 12 + 5 inserts(26p.)

Aim of this Phenomenographic mixed method research was to study special class teachers and school assistant's views and experiences about the use of Alternative and Augmentative communication methods. The electronic questionnaire was sent to all 102 special class teachers in southern Finnish town. The number of research included 28 large-scale special teachers and 74 special class teachers. The final research material consisted the 11 respondent's teachers. In addition, the research material was collected from 32 school assistants with open-ended questions. The material was supplemented by interviewing via e-mail the speech therapists and the interpreter of speech impaired. The study was intended to determine 1) the presumed causes of the most common used AAC tools and their use, 2), Assumed reasons and the most confronted problems in communication, 3) In which matters were hoped for professional support, training, etc., and 4) What kind of methods and solutions were used. The speech therapist and the interpreter of speech impaired were asked in turn how these things occur e in their work and what kind of guidance were asked from them. Which communication tools they often encountered. Mixed-Method Research uses both qualitative and quantitative devices for studies that characterize the material interpretation methods. Phenomenographic analysis method was used for analyzing the qualitative data.

Typical horizontal division of Phenomenographic research material was divided into groups on the basis of the research profiles of teachers, counselors, therapist and an interpreter. Vertical dividing came up in the answers between the groups respondents, although in this study, this distinction is not obvious because the answers are similar with each number of research. Each group was determined approach from the perspective of professional identity, either by educational affairs (teachers), individual needs (assistant), interplay (the therapist) or Interplay-Instrument (interpreter). Common to teachers and assistant's aspects, was the experience of lack of time, so that there was not enough time to solve and concentrate to problems well enough.

The visions of the speech therapist and the interpreter of the speech impaired was that the lack of sacrificed time for the use of instruments was problematic. And there wasn't enough self-initiative to get sufficient expertise in the use of equipment. They were sad about the idea that schools are stick to routine methods, without wishing to reform and thereby improve the use of communication tools. Results of the research tell that the most commonly used methods were picture communication and signs. Other communication tools were also identified but their use were minor. This mixed-method research showed the importance of used and working AAC-methods in individuals learning experiences.

Keywords: AAC- methods, Special class teacher, Phenomenography, Total Communication, Communication Problems, School assistant, Motivation, Speech disorder.

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | KEHITYSTEORIAMKOMMUNIKOINNIN JA OPPIMISEN HAASTEIDEN SELITTÄJINÄ | 4 |
| 2.1 | KOMMUNIKOINNIN MERKITYS KEHITYSPSYKOLOGIAN NÄKÖKULMASTA | 4 |
| 2.2 | PUHE- JA KIELIHÄIRIÖIDEN LUOKITTELU | 7 |
| 2.3 | PUHEVAMMAISUUS | 11 |
| 2.4 | TYYPILLISIMPIÄ SYITÄ KIELELLISILLE VAIKEUKSILLE | 14 |
| 2.5 | KOMMUNIKOINNIN MERKITYS YKSILÖLLE JA OPPIMISELLE | 19 |
| 2.6 | KOULUN TARJOAMA TUKI KOMMUNIKOINTIIN | 27 |
| 3 | KOMMUNIKOINTIIN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ | 32 |
| 3.1 | SOSIOEMOTIONAALISET TEKIJÄT | 32 |
| 3.2 | DYSLEKSIAN TAUSTATEKIJÖITÄ | 34 |
| 3.3 | CP-VAMMAAN LIITTYVÄT TEKIJÄT | 35 |
| 3.4 | AUTISMITUTKIMUKSEN MUKANAAN TUOMIA RATKAISUJA | 37 |
| 4 | VAIHTOEHTOISTEN KOMMUNIKOINTIMENETELMIEN TEORIA JA KÄYTÄNTÖ | 39 |
| 4.1 | PUHETTA KORVAAVAN KOMMUNIKOINNIN KOLME PÄÄRYHMÄÄ | 45 |
| 4.2 | PUHETTA TUKEVA TAI KORVAAVA MENETELMÄ | 48 |
| 4.3 | AAC: MANUAALISET, GRAAFISET JA KOSKETELTAVAT KOMMUNIKOINTIKEINOT | 49 |
| 4.4 | TULKKIPALVELU | 64 |
| 5 | TUTKIMUKSEN KULKU | 66 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5.1 | TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET..... | 70 |
| 5.2 | TUTKIMUSAINEISTON KERUU..... | 72 |
| 6 | TUTKIMUSTULOKSIA..... | 78 |
| 6.1 | YLEISIMMÄT KÄYTÖSSÄ OLEVAT AAC-KEINOT JA NIIDEN KÄYTTÖ? | 84 |
| 6.2 | OLETETUT SYYT JA USEIMMITEN KOHDATUT ONGELMAT KOMMUNIKOINNISSA?..... | 94 |
| 6.3 | MISSÄ ASIOISSA TOIVOTTAISIIN TUKEA, KOULUTUSTA TMS? | 100 |
| 6.4 | MILLAISIA KEINOJA JA RATKAISUJA ON KÄYTÖSSÄ? | 105 |
| 7 | TULOSTEN ANALYSOINTI JA TARKASTELU..... | 117 |
| 7.1 | TUTKIMUKSEN EETTISET NÄKEMYKSET..... | 127 |
| 7.2 | TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS, RELIABILITEETTI SEKÄ VALIDITEETTI..... | 128 |
| 7.3 | JATKOTUTKIMUKSIA..... | 130 |
| 8 | POHDINTAA..... | 133 |
| 9 | LÄHTEET..... | 138 |
| 9.1 | ARTIKKELIT:..... | 146 |
| 9.2 | MUUT LÄHTEET:..... | 151 |

1 Johdanto

Kun sinulta kysytään tai sinua pyydetään nimeämään vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä, mikäli termi *vaihtoehtoiset kommunikointimenetelmät* ovat tuttu, osaat todennäköisesti nimetä kuvallisen kommunikoinnin välineitä, irtokuvia ja kuvakansion. Mitä luultavimmin myös viittomat tulevat mieleen. Jos olet oman roolisi puolesta ollut osallisena erilaisissa oppimistilanteissa, joissa olet kohdannut näiden menetelmien käyttöä ja käytön toimivuutta, osaat varmasti kertoa tilanteita, joissa kommunikointi toimi tai ei toiminut, välineen kanssa tai ilman välinettä.

Tämän fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus oli selvittää käsitteen *vaihtoehtoiset kommunikointikeinot* ymmärrystä ja siihen sisältyviä näkemyksiä käytännössä. Tutkimus pyrki myös keräämään tietoa yleisimmistä ongelmatilanteista, niiden mahdollisista syistä sekä ongelmien ratkaisuista. Tutkimus lähti liikkeelle olettamuksesta, että opettajien nimeämiä vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen välineitä olisi kentällä käytössä todellisuuteen nähden pienempi määrä olettamuksella, että vaihtoehtoisiksi kommunikointimenetelmiksi mielletään vain murto-osa saatavilla olevista välineistä ja menetelmistä.

Tutkimuksen tavoitteena on kerätä konkreettista tietoa tämän alkuhypoteesin tueksi tai kumoamiseksi. Lisäksi tutkimus pyrkii tuomaan esille ongelmiksi mielletäviä tilanteita kommunikoinnin toimivuudesta ja syistä, miksi jokin toimii tai ei toimi. Tutkimuksessa halutaan myös etsiä kyselyn kautta ratkaisuja kommunikoinnin toimivuuden ongelmille ja sille, miksi jotkin asiat mielletään ongelmien ratkaisuiksi, millaisilla seikoilla ratkaisuja puolletaan ratkaisuina.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastateltiin e-lomake kyselyn avulla yhtätoista erityisluokanopettajaa, 32:a koulunkäynninohjaajaa, sekä yhtä puheterapeuttia ja puhevammaisten tulkkia. Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli kartoittaa millaisia välineitä kouluissa on kentällä käytössä sekä millainen on näiden välineiden käyttöaste (Ensimmäinen tutkimuskysymys). Toinen ja neljäs tutkimuskysymys pyrki selvittämään millaisia olivat tutkimusjoukkojen käsitteet ongelmasta, niiden mahdollisista syistä sekä ratkaisuista.

Tutkimus pyrkii näiden kysymysten kautta selvittämään, näyttäytyvätkö ongelmat eri tutkimusryhmien (opettajat, koulunkäynninohjaajat, puheterapeutti ja puhevammaisten tulkki) välillä samoina ja onko käytännöissä kuinka paljon erilaisia variaatioita. Tutkimuksen transformatiivisuuteen pyrkivä ote näkyy kolmannessa tutkimuskysymyksessä, jolla halutaan tuoda esille, millaisissa asioissa tutkimusjoukko kokee ehkä tarvitsevansa tukea tai mahdollista lisäkoulutusta.

Opettajat tarvitsevat paljon erilaista ammatillista tietoa sekä taitoa, mikä mahdollistaa erilaisten kommunikointikeinojen ja apuvälineiden käytön. Käytännön toteutuksessa voi olla joitakin syitä, esimerkiksi käytössä olevien resurssien määrä (ohjaajamäärä, aika tms.), jotka ovat ehkä rajanneet apuvälineet muutamiin käytössä oleviin.

Kommunikoinnin merkitys yksilön huomioimisessa sekä minän ja itsetunnon kehityksessä on tiedostettu vuosisatoja eri kehitysteoreetikkojen tutkimusten kautta. Kommunikoinnin toimivuus on merkittävässä asemassa oppimisen mahdollistumisessa ja onnistumisessa, mutta myös monissa sosiaalisissa tilanteissa ja niiden

toimivuudessa. Vygotskyn (1978) mukaan toimivan kielen, toimivan kommunikoinnin merkitys on kehityksen ja oppimisen edellytys.

2 Kehitysteoriat kommunikoinnin ja oppimisen haasteiden selittäjinä

Jotta voidaan ymmärtää kommunikoinnin merkitys yksilön elämässä, on ymmärrettävä kommunikointi käsitteenä ja miten se vaikuttaa yksilön elämään ihan alusta asti. On ymmärrettävä millaista roolia kommunikointi ja sen toimivuus näyttelevät yksilön kehityksessä. Samalla voidaan nähdä millaisessa symbioosissa kommunikointi / toimiva vuorovaikutus on yksilön kehityksen ja oppimisen etenemisen kanssa.

2.1 Kommunikoinnin merkitys kehityspsykologian näkökulmasta

Monet kehitysteoreetikot ovat tutkineet ja kehittäneet teorioita, jotka tukevat vuorovaikutuksen toimivuuden suurta merkitystä yksilön kehitykselle ja oppimiselle (mm. Bandura, Vygostky, Piaget, Havighurst, Erikson, Bronfenbrenner jne.). Kehitys on sidoksissa ja suorassa suhteessa kielellisen kehityksen etenemiseen. Se on myös suorassa suhteessa yksilön minäkuvan rakentumiselle ja kehittymiselle, itsetunnon kasvamiselle sekä sosiaalisten suhteiden rakentumiselle (Daniels & Hedegaard 2013, 4). Lapsi havainnoi ympäristöään kielen avulla (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2014, 41). Sosiaalisten suhteiden kehittyminen ja kehittäminen edellyttävät kielellisten taitojen kehittymistä ja hallintaa. Puhe on väline kaikenlaiseen vuorovaikutukseen ja sen kautta lapsi rakentaa omaa minäkuvaansa (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2014, 41).



Kuvio 1. Vygotskyn lähikehityksen vyöhyketeoria eli "Zone of proximal development".

Varhainen toimiva vuorovaikutus motivoi yksilöä kehityksessä eteenpäin. Vastavuoroinen vuorovaikutus motivoi sosiaalisiin suhteisiin, oppimiseen ja minän rakentamiseen, itsetunnon kehittämiseen. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksen kautta ja vuorovaikutuksen tilassa; "lähikehityksen tilassa" Vygotskyn

(Vygotsky 1978; Daniels & Hedegaard 2013, 4) termiä lainaten. Tästä voidaan päätellä, että mikäli vuorovaikutus ei toimi, ei kommunikointi kehity, eikä oppimista tapahdu.

Vygotskyn mukaan kehityksessä lapsen kielen, muistin, ajattelun ja reflektion kehitys ovat joko keskeisiä tai toissijaisia lapsen kehitykselliseen ikään nähden. Biologisia, ympäristön vaikutuksellisia ja psyykkisiä linjoja ei voida erottaa toisistaan, vaan ne ovat toisiinsa sidottuja. Siksi lasta ei voi erottaa ympäristöstä eikä ympäristön vaikutuksia väheksyä. (Daniels & Hedegaard 2013, 4).

Koulumaailmaan liitettävänä teoriona parhaiten kuvaisivat Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria (Daniels 2012) sekä Banduran sosiaalisen oppimisen teoria (Bandura, 1997). Oppimisessa pelkästään Banduran teoria ei riitä, sillä tarvitaan ensin toimiva lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky, 1978). Alusta asti toimivaan vuorovaikutukseen ja kommunikointiin pyrkivä ympäristö mahdollistaa sosiaalisen oppimisen teorian toimivuuden käytännössä. Vygotskin teoria (Vygotsky 1978) on yhdistettävissä tässä tutkimuksessa käsiteltävään toimivaan vuorovaikutukseen, toimivien kommunikointikeinojen avulla.

Lapsuuden yksi ”kehitystehtävistä” on kehittää itseään ja ympäristöä koskevaa ajattelua (Rödström 1992, 12). Yksilöllä on jatkuva tarve kehittää omia kykyjään, saada tietoa ja valmiuksia erilaisilla ajattelun ja toiminnan alueilla. Tärkeimpänä nähdään ja koetaan tarve kehittää suhdetta muihin ihmisiin ja ympäröivään yhteiskuntaan yleensä (Daniels & Hedegaard 2013, 4). Koulu voi siis joko tukea tai latistaa oppimisen halua sekä motivaation kehittymistä. Motivaatio ja halu

oppia ovat usein suoraan yhteydessä kielellisten taitojen kehitykseen. Niitä asioita tullaan käsittelemään seuraavissa kappaleissa lähemmin.

Kommunikoinnin pulmat voivat vaikeuttaa oppimaan oppimista ja olla näin yhteydessä myös sosiaalisten taitojen pulmille koulussa. Ongelmat voivat vaikuttaa oppimismotivaatioon, sosiaalisten taitojen kehitykseen ja sitä kautta lapsen koko kehitykseen yleensä. Rödström (1992) kirjoittaa eri kehitystehtävistä, jotka vaihtelevat lapsen eri ikäkausien välillä (myös Havighurst 1948-1953). Lapsella on tarve kehittää ajatteluaan, käsityksiään, omia kykyjään sekä objektiivisuuttaan. Nämä eri kehitysvaiheet elävät keskinäisessä vuoropuhelussa ja näkyvät niin toiminnassa kuin vuorovaikutustilanteissa (Hakamo, 2013, 17; Nurmi 2014, 41) ympäristön kanssa. Kun kommunikoinnissa on pulmia, vaikuttavat ne jokaisen kehitystehtävän toteutumiseen. Toimiva kommunikointi on avain, niin kehityksen etenemiselle, kuin kaikelle oppimiselle ja sosiaalisille suhteille. Kehitystä ja oppimista ei voitane erottaa toisistaan. Ihmisellä on tarve olla vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa (Launonen & Korpajaako-Huuhka 2006, 9), ja tämä vuorovaikutus toimii jokaisen yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Vuorovaikutus voi kärsiä kommunikointitaitojen puutteiden vuoksi tai kommunikointikeinon ongelmien vuoksi. Puheen- ja kielenhäiriöitä on luokiteltu erilaisin kriteerein, joista seuraavassa kappaleessa.

2.2 Puhe- ja kielihäiriöiden luokittelu

Puhe- ja kielihäiriöiden luokittelu ei ole yksinkertaista, sillä luokitteluperusteet määräytyvät sen käyttötarkoituksen ja taustalla

vaikuttavan tiedon mukaan. Lastenlääkäriin, puheterapeutin tai erityisopettajan arvioissa korostuvat erilaiset kielellisten taitojen osa-alueet. Seuraavat päädiagnostiset kriteerit (Taulukko 1.) on poimittu Anna-Maija Poikkeuksen listaaman (2004, 82) ja Stakesin tekemän diagnostisen luokittelun esimerkin mukaisesti, kolmeen kategoriaan jaotellen.

Taulukko 1. Puhe- ja kielihäiriöiden piirteet (Poikkeus 2004,82; Korpilahti 2000,41; Iivonen 1994, 206-224) diagnostisten kriteerien alle koottuna.

F80 Puheen ja kielenkehityksen häiriöt

- **Dysfasia**, erityinen kielihäiriö
- Luku- ja kirjoitushäiriöt (**Dysleksia**)
- Kieliopillisen kehityksen häiriö
- Puhumattomuus (**Autismi**)

F80.1 Puheen tuottamisen häiriö

- Artikulaatiohäiriöt (**Dyslalia**)
- Nasaliteetin häiriöt
- Puhe-elinten motoriikan häiriöt, **Verbaalinen Dyspraksia** (Mäenpää, 1994). Vaikeus hallita puheliikkeitä ja tuottaa puhetta.
- Äänihäiriöt
- Puheen sujuvuuden häiriöt (tähän kuuluvat änkytys ja sokellus), **Fonologisen ohjelmoinnin häiriö**. Vaikeus tuottaa puhetta, vaikka yksittäisten äänteiden muodostaminen onnistuu.
- Puhumattomuus (kuten **Autismi**)
- **Leksikaalis-syntaktinen häiriö**. Sanojen löytämisen ongelmaa.

F80.2 Puheen ymmärtämisen häiriö

- Viivästynyt puheen- ja kielenkehitys (Poikkeus, 2004). Tällä tarkoitetaan lapsen kommunikaatiotaitojen hidasta kehitysrytmiä.
- Puhumattomuus (**Autismi**)
- **Verbaalinen auditiivinen Agnosia**. Vaikeus hahmottaa kuultua puhetta.
- **Fonologis-syntaktinen häiriö**. Vaikeuksia ymmärtää monimutkaisia ja abstrakteja ilmaisuja.
- **Semanttis-pragmaattinen Dysfasia**. Kielen asianmukaisen käyttämisen ongelma, johon liittyy esimerkiksi vastavuoroisen keskustelun hallitsemisen ongelmaa. Muistuttaa autistisen henkilön oirekuva.

Pirjo Korpilahti (2000, 41; Kielihäiriöt 2015; Iivonen 1994, 206-224) on tehnyt oireiden mukaista, yksityiskohtaisempaa luokittelua, jossa on luokiteltuna lasten kehitykselliset puhe- ja kielihäiriöt liittäen silmiöineen. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 1.) on koottuna näistä kaikista lähteistä yhteenveto Stakesin diagnostisten kriteerien alle laitettuna.

Yleisdiagnoosina puhe- ja kielihäiriöissä käytetään F80. luokitusta, jota voidaan tarkentaa F80.1 ja F80.2 luokituksilla. Yllä oleva oireenmukainen luokittelu ei aina ole tarkka, sillä kielihäiriöt eivät ole esiintymiseltään välttämättä tarkasti rajattavia. Oireissa saattaa ilmetä päällekkäisyyksiä. Muun muassa autismi ja dysfasia voivat olla vaikeasti eroteltavissa, koska niiden ilmeneminen saattaa olla moninaista ja vaihdella näkyvyydeltään eri osa-alueiden välillä. Toisaalta myös autismediagnoosi saattaa sisältää dysfasiaa tai muita kielellisiä vaikeuksia.

Kielihäiriöiden etiologiseen selvittelyyn kuluu runsaasti aikaa, eikä syistä saada aina varmuutta. Kuntoutuksen suunnittelussa, esimerkiksi apuvälineiden kartoittamisen kannalta, olisi tärkeää tuntee taustamekanismit. Liittyvätkö ongelmat kielellisten taitojen perustekijöihin, esim. lyhytkestoisen kuulomuistin ja kuuloerottelun taitoihin, vaiko tunne-elämän häiriöihin tai kasvu ympäristön rajoituksiin, jolloin terapiat tulee rakentaa lapsen kehitystä tukeviksi. (Korpilahti 2012, 43-44).

Diagnostisten kriteerien lisäksi kielellisiä vaikeuksia voidaan jaotella myös sen mukaan, ovatko syyt perusteltavissa biologisin syin,

psykososiaalisin syin vaiko muista syistä johtuen. Korpilahden (2000, 41) etiologista luokitusta mukailten voidaan tehdä alla oleva jaottelu (taulukko 2.). Luokittelu antaa Korpilahden mukaan tarkemman pohjan kieliongelman selvittelylle ja terapian sisällön suunnittelulle. Kielellisiä vaikeuksia voidaan jaotella sen mukaan ja siitä riippuen, mistä syistä vaikeuksien katsotaan johtuvan. Tämä jaottelu on paljon karkeampi, mutta se voi antaa esimerkiksi opettajille paremmin kuvaa siitä, minkälaisista ammatillisista tukitoimista oppilaan kielen ongelmissa voisi olla hyötyä.

Taulukko 2. Kielellisten vaikeuksien taustajaottelu. (Korpilahti 2000, 41)

BIOLOGISET SYYT:

- Kehitykselliset: Kehityshäiriöistä, -vioista tai -ongelmista johtuvat. Esim. autismi, dysfasia, ADHD, Downin syndrooma, kehitysvammat, multisensoriset syyt (esim. aistien yli- ja aliherkkyys) jne.
- Sairauden tai onnettomuuksien seurauksena syntyneet: synnytyskomplikaatiot, halvaantumisen, onnettomuudet joissa puheentuottoelimet ovat vioittuneet jne.

PSYKOSOSIAALISET SYYT:

- Ympäristön aiheuttama virikkeettömyys (vuorovaikutuksen puute tai -heikkous)
- Kasvatuksen ongelmat (läheisyyden puute, rakkaudettomuus, perusturvallisuuden puute jne.)
- Traummat (esim. läheisen menetys, hyväksikäytöt, sota, kiusaaminen)
- Monikielisyys -> Pakolaisuus

MUUT SYYT:

- Syyt, joille ei välttämättä löydy selittävää syytä, esim. valikoiva mutismi

Kieli- ja puhehäiriöiden lisäksi voidaan puhua puhevammaisuudesta, termistä, jonka taakse kätkeytyy paljon enemmän, ehkä osittain käytännössä tiedostamatonta kriteeriä, kommunikointiongelmien taustalla.

2.3 Puhevammaisuus

Puhevammaisella tarkoitetaan ihmistä, jolla on vaikeuksia tulla toimeen arjessa puheen avulla. Puhevammaiseksi luokitellulla voi olla vaikeuksia sekä puheen tuottamisessa, että ymmärtämisessä tai vain toisesta. (Kehitysvammaliitto; Papunet)

Kun puhutaan puhevammaisuudesta ja siihen liittyvistä oikeuksista, viitataan usein perustuslain määritelmään yksilön oikeudesta yhdenvertaisuuteen koskien kommunikoinnin mahdollisuuksia ja oikeuksia sen toimivuuteen, esimerkiksi sananvapauden mahdollistamiseksi. Kukaan ei saa olla iän, sukupuolen, vammaisuuden tai muun henkilökohtaisen syyn vuoksi eriarvoisessa asemassa (Suomen perustuslaki, 1999). Jokaisella on oikeus sananvapauteen, itsensä ilmaisuun, tiedon vastaanottamiseen, viestien vastaanottamiseen sekä tuottamiseen (12 §), olematta riippuvainen puhe- ja kirjoitustaidoista. Puhevammaisten tulkkau palvelu on suunniteltu mahdollistamaan puhevammaisille tämä lain antama oikeutus.

Puhevammaisen henkilön oikeudet määritellään vammais palvelulaissa yhdenvertaisuusperiaatteen mukaan, eli erilaisten tukipalveluiden (Vammais palvelulaki 3.4.1987/380), erityishuollon (Laki erityishuollosta 23.6.1977/519) sekä tulkkipalvelun (Tulkkau palvelulaki 19.2.2010/133) tulee estää tai poistaa

vammaisuuden aiheuttamia esteitä elämässä. Yksilöllä tulee olla oikeus vammastaan huolimatta opiskella, asioida, osallistua, harrastaa ja virkistyä.

Suomessa puhevammaisia katsotaan tämän kriteerin perusteella olevan n.65 000 ja heistä hieman alle puolet, eli noin 30 000 tarvitsee puhetta korvaavia välineitä (Kehitysvammaliitto; Papunet). Puhe- ja kommunikaatiovaikeus voi liittyä puhe- ja ääntöelimistön toimimattomuuteen tai vaikeuteen tuottaa ja ymmärtää kielellisiä ilmaisuja. Kielelliset vaikeudet heijastuvat ja näkyvät usein puheen lisäksi vaikeutena tai kykenemättömyytenä lukea ja kirjoittaa. Kommunikointia ja ihmisten välistä kanssakäymistä voivat haitata myös aivojen kehitykselliset sekä toiminnalliset, neurologiset häiriöt, jotka heijastuvat henkilön kykyyn olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Toisten ihmisten ymmärtäminen ja tulkitseminen on tällaisissa tilanteissa erilaista. Eleitä voidaan tulkita väärin, sanontoja ymmärtää konkreettisesti, sosiaalisten suhteiden luominen on kömpelöä, tai siihen ei ole halua. Yleensäkin kyky havaita ympäristöä ja reagoida toisten ihmisten viestintään voi olla rajoittunut ja/tai poikkeavaa. (Huuhtanen, 2008, 12-13; Papunet).

Tulkkauspalvelu puhevammaisten osalta ei koske perusopetuksen oppivelvollisuutta, vaan siinä kohden katsotaan, että koulutoimen tulee järjestää ja tarjota oppilaalle koulussa tarvittavat tukitoimet, jotta oppiminen mahdollistuu. Viittomakielisille tulkkipalvelu tarjoaa opiskelutulkausta, mutta puhevammaisille tätä samaa oikeutta ei ole. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan tulee kyetä itse käyttämään jotakin vaihtoehtoista kommunikointivälinettä joko opettajan tai avustajan ohjauksella ja/tai avustuksella. Voidaan miettiä,

ovatko puhevammaiset oppilaat tällöin saaneet lain oikeuttaman oikeuden tasa-arvoiseen, oman mielipiteensä ja ajatuksensa ilmaisuun, mikäli kommunikoinnissa on ongelmia ja tukitoimet eivät täytä vaatimustason kriteerejä.

Erilaiset ja eri asteiset kommunikointivaikeudet voivat synnyntäisinä liittyä esimerkiksi CP-vammaan, kehitysvammaan, autismin kirjoon tai lasten kielenkehityksen häiriöihin. (Launonen 2006, 44-50; Loukusa 2011, 129-174; Aro, 2007, 69; Ahonen, 2008, 21-22; Papunet). Aivojen kehitykselliset häiriöt vaikuttavat hyvin kokonaisvaltaisesti kommunikaation kehitykseen. Kommunikaation perusta, eli kyky tehdä havaintoja ympäristöstä ja olla kontaktissa toisten ihmisten kanssa, kehittyy lapsen ensimmäisten elinkuukausien aikana, ensimmäisistä vuorovaikutuskokemuksista (Laakso, 2004, 20) lähtien.

Puutteellinen kyky käsitellä aistitietoa ympärillä ja reagoida siihen tarkoituksenmukaisesti, vaikeuttaa vuorovaikutuksen toteutumista (Launonen, 2007, 59). Tämä edellyttää paljon tukea lähi-ihmisiltä ja lähipiirin kykyä olla herkkänä ja reagoida erilaisiin kommunikointiyrityksiin ja muotoihin, pienimpiinkin (Laakso, 2004, 27). Mitä herkemmin ja nopeammin kommunikointiyrityksiin ja viesteihin reagoidaan, sitä nopeammin kommunikointiyritykset saavat vahvistuksen ja kannustavat lasta jatkamaan vuorovaikutusyritysten ja kokemusten hakemista. Mikäli pienetkin viestit jäävät huomiotta, voi seurauksena olla vuosien viivästys kommunikointiyrityksissä ja usein koko motivaation menetys vuorovaikutuksellisiin asioihin. (Laakso 2004, 22; Erikson 1950; Vygotsky 1978).

2.4 Tyypillisimpiä syitä kielellisille vaikeuksille

Tässä tutkimuksessa ei erikseen kysytty tutkimusjoukoilta heidän oppilaidensa tyypillisimpiä syitä kielellisille vaikeuksille, koska, kuten jo edellisessä kappaleessa tuli esille kriteerien diagnostiikka voi olla hyvinkin kirjavaa ja osa kriteereistä voi lomittua toisten kriteerien lomaan. Tässä kappaleessa käydään lävitse viisi yleisintä diagnostista syytä kielihäiriöille, kielellinen erityisvaikeus (Dysfasia), autismi, älylliset kehitysvammat, cp-vamma ja muut.

Kielellinen erityisvaikeus

Puhevammaisuuteen kuuluva **kielellinen erityisvaikeus aiemmalta nimeltään Dysfasia** (Launonen 2007, 53; Launonen 2006, 81), on perinnöllinen ominaisuus, joka ilmenee puheen ja kielen kehityksen viivästymisenä. Varhain aloitettu kielellistä toimintakykyä tukeva toiminta vähentää kuitenkin merkittävästi sen aiheuttamia haittoja vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojen kehitykselle.

Kielelliseen erityisvaikeuteen voi liittyä neuropsykologisia oireita kuten hahmottamisvaikeuksia ja oppimisvaikeuksia. Kouluikässä lapsi oppii usein hitaammin lukemaan ja kirjoittamaan. Oppimisvaikeudet heijastuvat myös vieraisiin kieliin ja matematiikkaan. Jos lapsella on kielellisen erityisvaikeuden lisäksi kuulovamma tai tunne-elämän ongelmia, ne voivat osaltaan lisätä kielihäiriön aiheuttamia haittoja.

Kielellinen erityisvaikeus on yksi syy siihen, miksi lapsen kielenkehitys (aivoliitto, 2015) ei aina lähde kehittymään normaalisti. 7% suomalaisista lapsista omaa jonkin asteisen kielellisen erityisvaikeuden, eli karkeasti sanottuna joka neljästoista lapsi kärsii kielellisistä

erityisvaikeuksista ja jos ajatellaan normaalia koululuokkaa siellä olisi tämän laskukaavan mukaan vähintään 1-2 kielellisistä erityisvaikeuksista kärsivää lasta. Yleisempää dysfasian on katsottu olevan pojilla, kuin tytöillä (aivoliitto, 2015).

Autismi

Autismin kirjon häiriöt ilmenevät useimmiten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä kyvyssä olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Autistisen henkilön voi olla vaikea ottaa katsekontaktia ja jakaa asioita sekä tunnetiloja toisen ihmisen kanssa, toisaalta taas katsekontakti voi olla hyvinkin intensiivinen ja tunnetilojen jakaminen keskustelujen ydin, mikä puolestaan voidaan ulkopuolisen silmin tulkita liian tunkeilevaksi käytökseksi. Autismin kirjoon liittyvät kommunikointi- ja vuorovaikutusongelmat ovat yhtä moninaiset, kuin yksilöiden määräkin, mutta yhteistä kaikille on poikkeava sosiaalinen vuorovaikutustaito. (Kerola 2009; Burack, 2014, Goldstein, 2013).

Autismiin liittyy usein myös puheen kehityksen viivästymistä sekä poikkeavuutta (kirjakieli, poikkeava kielioppimuoto jne.) tai puhe voi jäädä kehittymättä, tai se kehittyy huomattavasti myöhemmällä iällä. (Kerola 2009; Burack, 2014, Goldstein, 2013). Puhuvan autistisen henkilön kieli voi olla kaavamaista ja toistavaa kaikupuhetta (ekolalia), eikä hän välttämättä käytä sitä viestintätarkoituksessa, vaan ikään kuin opitun kaavan mukaisesti. (Kerola 2009; Burack, 2014, Goldstein, 2013).

Tärkeää on ymmärtää, että autisteilla aistit ovat samat kuin muillakin, mutta niiden kokeminen aistien herkkyyssasteesta voi aiheuttaa poikkeavaa käytöstä sekä asioiden ymmärtämistä. Sosiaaliset suhteet

ovat vahvasti sidoksissa aisteihin ja vaikuttuvat siinä kohden kommunikointiin. (Kerola 2009; Burack, 2014, Goldstein, 2013).

Autismissa, dysfasiassa ja semanttis-pragmaattisessa dysfasiassa ilmenee kaikissa puheen ymmärtämisen, vastaanottamisen ja tuottamisen vaikeutta. Tästä syystä on tärkeää tietää esimerkiksi autismin diagnostiset kriteerit, jotta erottelu onnistuu. Ehkä parhain erottelukeino on sosiaalisen kontaktin ottamisen ja siihen tulemisen taidot. Autisteilla tässä on merkittävää poikkeavuutta. Joskin huomioitavaa on, että kielelliset vaikeudet muuttavat pidemmän päälle myös dysfaatikon sosiaalista käytöstä, mikä tekee häiriöiden varhaisen tunnistamisen erityisen tärkeäksi.

Joissakin tapauksissa autismediagnoosin katsotaan kattavan kielelliset pulmat, mistä syystä muu diagnosointi on turhaa. On monia autismediagnooseja, joiden alle on ikään kuin tarkennuksena laitettu semanttis-pragmaattinen häiriö, tai yleisemmin dysfasia. Nämä voivat auttaa tunnistamaan autistisen lapsen yksilöllisiä ongelmia kielen ja kommunikoinnin alueilla. Autistien yksilöllisyys on tärkeää tiedostaa myös kielenkehityksen alueella, suunniteltaessa ja käytettäessä erilaisia tukimuotoja opetuksessa ja oppimisessa sekä vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja mahdollisesti valittaessa. Kommunikoinnin tukemisessa ja oikean apuvälineen etsimisessä, tarkennettu diagnoosi tuo helpotusta.

CP-vamma

CP-vammaisuuteen (Launonen, 2006, 95-118; Launonen, 2007, 69-77; Papunet) saattaa liittyä puhemotoriikan vaikeutta sekä kielenkehityksen häiriöitä. Puhekyky voi jäädä kehittymättä tai puhe

voi olla epäselvää. Tahdonalaisten liikkeiden hallinnan lisäksi CP-vammaan liittyy myös aistiherkkydet sekä näköhäiriöt, esimerkiksi hahmottamisessa. Nämä syyt heijastuvat myös vuorovaikutukseen ja kommunikointiin. Vaikka CP-vamma vaikuttaa kommunikointiin, sillä ei ole mitään tekemistä älyllisen kehitysvamman kanssa, vaan kyseessä on fyysinen kehitysvamma.

Fyysisillä vammoilla voi olla ilman muuta vaikutusta yksión kehitykseen myös muuten ja sitä kautta vaikutukset psyykkisille alueille ovat varmasti väistämättömiä. Ongelmat voivat heijastua kommunikointiin ja vuorovaikutustilanteisiin. On hyvä huomioida ja tiedostaa aiemmin esille tulleet kehitysteoriat (Havighurs, Erikson, Vygotsky ja Bandura,) jotka kaikki ovat yhdessä samaa mieltä siitä, miten ympäristö vaikuttaa kielenkehitykseen ja sitä kautta kommunikointiin ja siitä vuorovaikutukseen. Tästä voidaan perustellusti päätellä, että CP-vammaisuus vaikuttaa väkisinkin kielenkehitykseen myös muilla kuin vain fysiologisilla alueilla. Puheen kehitys voi viivästyä ja siihen voi liittyä myös kielen kehityksen vaikeuksia, jotka haittaavat puhutun kielen ymmärtämistä. Puheen tuottamisen ongelmat voivat ilmetä myös epäselvänä puheena tai sanojen löytämisen vaikeutena. (Launonen, 2006; Launonen, 2007; Papunet,).

Älylliset kehitysvammat

Älyllisiä kehitysvammoja luokitellaan niiden vaikeusasteiden mukaan lievä, keskivaikea tai vaikea. (Kehitysvammaliitto; Vernerin; Launonen, 2006, 143-166; Launonen, 2007, 81-86) Suomen tautiluokitus lisää listaan vielä syvän kehitysvamman asteen (Psykiatrian luokituskäsikirja, 2012).

Myös kehitysvammadiagnoosin kanssa on samoja toimintaperiaatteita. Diagnoosin alle on saatettu erikseen tarkentaa luki- ja kirjoitushäiriöt (Ahvenainen, 2005) kun toisilla diagnoosina on pelkästään kehitysvamman asteen (lievä, keskivaikea, vaikea ja syvä) tarkempi määritelmä (Launonen, 2006, 144; Launonen 2007, 81-86). Kun ensisijaisen diagnoosin alla on tarkennuksia antavia diagnooseja, tarjoaa se enemmän mahdollisuuksia opetuksen tapojen ja keinojen miettimiseen. Korpilahti (2000, 42; Ahonen 2004, 81-99) tuo esille sen, kuinka oireet korostuvat eri ikäkausina eri tavoin ja muuttuvat lapsen kasvun myötä (myös Ronski ja Sevcik, 2005).

Vaikeissa kehityshäiriöissä vaikutukset vuorovaikutustilanteisiin ovat suuremmat ja ne heijastuvat myös kommunikaation perustaan, joka kertoo kyvystä tehdä ja tulkita havaintoja, sekä ottaa kontaktia vuorovaikutuskumppaniin. Tällöin vuorovaikutus tarvitsee erityistä tukea esimerkiksi avustajilta, vaihtoehtoisista kommunikointimenetelmistä, tulkkipalvelulta mutta ennen kaikkea oman lähipiirin tukea kaikessa.

Muut diagnoosit

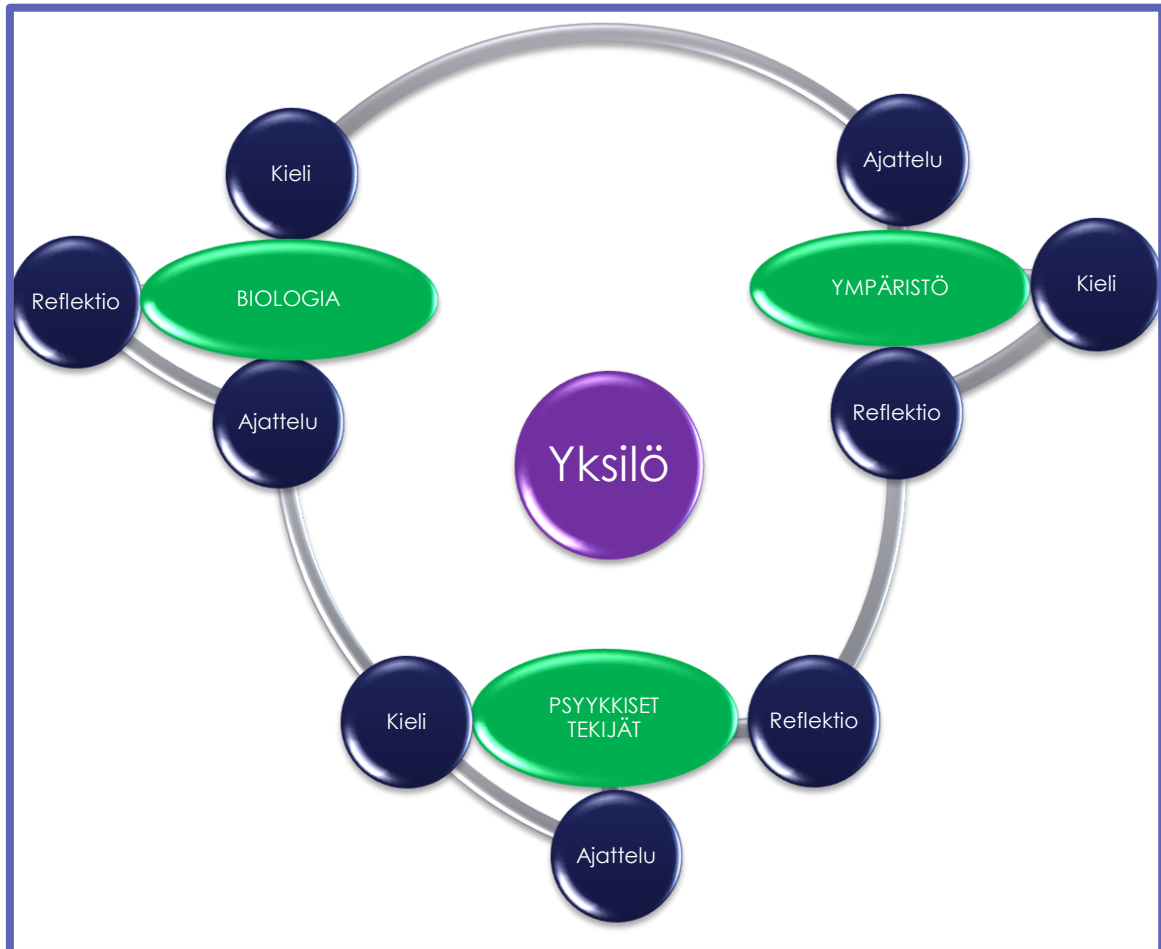
Muita tyypillisiä diagnooseja, joihin usein liittyy kielellisiä ongelmia, ovat mm. Downin syndrooma, erilaiset oireyhtymät, tarkkaavuushäiriöt (ADD, ADHD, FAS), hydrokefalia ja monet muut. Näiden varsinaisten diagnoosien yhteyteen on usein määritelty kielellisen vaikeuden syitä, esimerkiksi luki- ja kirjoitusvaikeudet, hahmotusvaikeudet jne. (Launonen. 2006).

Toimivien kommunikoinnin apuvälineiden ja -keinojen listaaminen jonkin tietyn diagnoosin alle on usein turhaa yksilöllisten erojen ja

ominaisuuksien vuoksi. Selvää on kuitenkin se, että kaikkia keinoja voidaan hyödyntää kaikkien kriteerien alla. Ratkaisu löytyy yksilöstä itsestään, siitä mikä häntä motivoi ja mihin hän sitoutuu. Ratkaisun avain on myös lähipiirissä, toimintaympäristössä ja vuorovaikutuskumppaneissa (Kauppila, 2011, 25), mitkä keinot toimivat ja mihin on sitouduttu yhdessä.

2.5 Kommunikoinnin merkitys yksilölle ja oppimiselle

Kulttuuri- ja kieliympäristö (Kuvio 2.) ovat sidoksissa kieleemme ja sen toimivuuteen. Kulttuuri antaa kielelle omia merkityksiä ja arvoja, jotka voivat eri kulttuurien välillä poiketa huomattavasti. Nämä kulttuuriset arvot ovat myös osa kielen rikkautta. Kieliympäristön taas voidaan tulkita hyvinkin samaksi käsitteeksi kuin Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhyke. Tämä kuvakaavio myös nostaa esille kulttuurin merkityksen kautta ajatuksen maahanmuuttajuudesta ja sen vaikutuksesta kommunikoinnin toimivuuteen. Tämä selittää monia käytännön kentältä nousseita huomioita ongelmista koulumaailmassa, jotka voivat liittyä toimivaan kommunikointiin, tai tarkemmin toimiviin vuorovaikutustilanteisiin.



Kuvio 2. Vygotskyn (1978) ajatukset yksilön kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavista asioista.

"Kielellinen viestintä on merkityksellistä siksi, että sillä on säännöllinen suhde todellisen tai kuvitellun maailman kohteisiin, tapahtumiin ja tilanteisiin" (Nieminen, 2009, 53)

Nieminen (2009, 53) jatkaa: *"Kieli on ensi sijassa yhteisön, ei yksilön ominaisuus, ja ns. privaattikieli on mahdoton (Wittgensteinin privaattikieliargumentointi). ...Aivan kuten kaikki merkkijärjestelmät ovat merkityksellisiä, kaikki viestijärjestelmät ovat sosiaalisia..."*.

Ryhmän merkitys yksilölle

Sosioemotionaaliset taidot tarkoittavat kykyä tulla toimeen niin itsensä kuin toisten ihmisten kanssa. Lea Pulkkinen (2002) siteeraa amerikkalaisia tutkijoita, Mastenia ja Coatsworthia (1995) mainitessaan ihmisen eheyden olevan yhteydessä muiden kanssa toimimisen toimivuuden kanssa. Kommunikoinnissa tämä siis tarkoittaisi vuorovaikutteista kommunikointia, jossa molemmat osapuolet huomioidaan vaikuttamisen roolissa ja jotta molemmat osapuolet voivat vaikuttaa, on molemmilla osapuolilla oltava mahdollisuus tasavertoiseen vuorovaikutukseen toimivan kommunikoinnin kautta.

Leskelä ja Lindholm (2012, 131) ovat tutkineet ns. epäsymmetrisen vuorovaikutuksen lajeja. He nostavat esille ajatuksen, että ei olisikaan tärkeää se, kuinka hyvin ja sujuvasti vuorovaikutustilanne toimii, vaan että tärkeämpää olisi saada kokemus yhteisestä yrittämisestä. Tärkeintä on tunne, että vaikeuksiin on koitettu yhdessä etsiä ratkaisu. Toisin sanoen, tärkeintä on kokemus tärkeänä olemisesta ja toisen välittämisen kokemisesta. Leskelä (Leskelä & Lindholm, 2012) nostaa esille myös tärkeän huomion oikeiden apuvälineiden ja keinojen merkityksestä yksilön kommunikoinnissa. Nämä seikat parantavat mm. kehitysvammaisen henkilön viestintä mahdollisuuksia ja auttavat kohtaamaan vuorovaikutuksen haasteet, joita voivat olla kasautuneet korjausaloitteet tai pitkittyneet ymmärrysvaikeudet.

Ryhmän merkitys yksilölle on tärkeää ja yksilö haluaa tuntea kuuluvansa johonkin, sosioemotionaalisistakin syistä huolimatta, tai ehkä jopa siitä syystä. Levänen (1991, 64) on käsitellyt vammaisuuden näkökulmaa peilaten sitä Eriksonin kehityskriiseihin (Erikson). "Läheisyyden vs. eristyneisyys" termin taakse kätkeytyy yksilön tarve

kuulua tunnesiteiltään vahvaan sosiaaliseen ryhmään joka sallii myös vetäytymisen omiin oloihin. Jotta läheisyys voidaan saavuttaa, tulee yksilön kokea tulevansa hyväksytyksi ryhmässä (Levänen, 1991,65). Jotta vuorovaikutus luokassa onnistuu, olisi oltava onnistunut kokemus ryhmään kuulumisesta. Jollei koe kuuluvansa osaksi luokkaryhmää, voi se heijastua oppimismotivaatioon ja vuorovakautus sekä sitä kautta oppimistilanteisiin yleensä. Ryhmään kuuluminen edellyttää tasa-arvoisen kommunikointiosapuolen kokemisen roolia (Bingerin & Light, 2006).

Yksilöllisten taipumusten merkitys

Opettajan roolissa ja oppimiseen vaikuttavina ilmiöinä poikkeava käytös (Laine, 1991), johon syynä voivat olla myös kommunikointiongelmien, erottuu joukosta ääripäinä, joko yliaktiivisuutena tai vetäytymisenä. Ensimmäisellä ääripäällä tämä voi näkyä keskittymiskyvyttömyytenä tunneilla ja jälkimmäisellä kykenemättömyytenä toimintaan, omantoiminnan ohjaukseen tai osaamisen näyttämiseen yleensä. Molemmissa tapauksissa poikkeavuuden aiheuttamat vaikutukset sosiaalisiin kanssakäymisiin ovat moninaiset ja kauaskantoiset. On selvää, ettei oppiminen tapahdu ns. normaalia kautta, eikä näin ollen opettamiseen yleisimmin käytettävät keinot useinkaan toimi.

Leskelän artikkeli (Leskelä & Lindholm, 2012) tuo esille näkökulman kehitysvammaisista ja siitä, kuinka he ovat taipuvaisia myöntävyyteen, eli vastaavat niin kuin olettavat vastapuolen heiltä odottavan. Tutkimuksissa tämän on katsottu korreloivan suoraan matalan älykkyyden ja vähäisen koulutuksen kanssa. Myöntävyydellä yritetään peitellä ymmärrysvaikeuksia. Tämä myöntävyys vaikeuttaa myös

oppimisen arviointia ja näyttämistä oppitunneilla. Kysymyksiin vastataan, niin kuin oletetaan, että olisi toivottavaa, ei niin kuin itse arvioisi oikeaksi. Myöntövyvyys vaikeuttaa omien mielipiteiden ja ajatusten kertomista. Tällaisissa tilanteissa on tärkeää, että olisi vaihtoehtoja, joista valita, ilman, että vastaaja tulkitsee toiset vastaukset oikeiksi ja toiset vääriksi tai vastaavasti hyviksi ja huonoiksi. Arviointitehtäviä teetettäessä on harkittava tarkasti, käyttääkö ns. hymynaama-kuvia. Tällaisissa kuvissa kieltävät vastaukset ilmaisivat aina "paha mieltä", mikä ei ole totta. Kielteinen vastaus ei ole negatiivinen tai huono asia, vaan se on tasa-arvoinen oikea vastaus siinä, missä muutkin vaihtoehdot.

Hannele Cantell (2010, 13-29) käsittelee opettajilta itseltään kerättyjä huomioita ja palautteita siihen, kuinka ratkaiseva vuorovaikutus on oppimistilanteissa. Hiljaiset ja syrjään vetäytyvät oppilaat saattavat jäädä liian vähälle huomiolle oppimistilanteissa, oman epäaktiivisuutensa vuoksi. Erilaiset oppimistavat, siitä mikä tapa on kullekin oppilaalle yksilöllisten taipumusten mukaista (auditiivinen, visuaalinen, kinesteettinen ym. oppimistavat) tai kuinka valmiita ollaan ilmaisemaan omia mielipiteitä, vaikuttaa myös vuorovaikutustilanteisiin. Toisilta mielipiteet tulevat vahvasti ja voimakkaasti, mikä saattaa hiljentää kokonaan hitaammat ja sovittelevammat oppilaat. Lisäksi ovat vielä sukupuolten väliset erot oppimisessa. Oppimistavoissa biologiset eroavaisuudet ja jaottelu kahteen sukupuoleen voivat näkyä kummallekin osapuolelle ominaisina tapoina oppia.

Opettajat voivat kokea niin sanotut normaalitkin kommunikointitilanteet haasteellisina oppilaiden erilaisista

temperamenteista ja sukupuolirooleista käsin. Kun kommunikointiongelmien taustalle lisätään jokin kehityksellinen syy tai vastaava, tulee huomioitavia asioita monikertainen määrä lisää, jotta toimiva vuorovaikutus saataisiin syntymään.

Interaktiomalli vs. "Fight or Flight"

Pertti Yli-Luoma (2003, 12) lainaa kirjassaan Bowlbyn (1980; 1988) ajatuksia lapsen työskentelymallista, joka pohjaa kotona saatuun ympäristöön ja siellä oleviin tapoihin sekä turvallisuuden tunteisiin. Jos lapsi ei kotona tunne oloaan täysin turvalliseksi (Salovaara, 2011, 20) tai hyväksytyksi, saattaa hän kehittää varovaisuus- ja epäluuloisuusmallin. Tämä malli näkyy koulussa siinä, että lapsi ikään kuin testaa tilanteita. Bowlbyn (1980; 1988) nimitti tätä "seeking behavior" (Yli-Luoma, 2003, 11,26), eli etsiväksi käyttäytymiseksi. Lapsi testaa onko hän hyväksytty, arvostettu tai rakastettu, ennen kuin kykenee muuhun toimintaan, kuten oppimiseen. Tämä testaaminen näkyy luokissa tuttuina opettajan huomionhakuksina käytösmalleina ja usein se saa nimikkeen häiriökäytös.

Yli-Luoman kirja (2003) sisältää hänen oman tutkimuksensa ja väitöskirja-aiheensa vuodelta 2001 koskien aiheetta "Hyvä opettaja". Osassa tätä tutkimusta on ajatus opettajan ja oppilaan välisestä interaktiosta (2003,26-27). Yli-Luoman (2003) interaktiomallissa kotiolojen turvallinen, epävakaa tai torjuva ilmapiiri, vaikuttavat siihen, miten lapsi suhtautuu kouluun ja koulussa kohtaamaansa aikuiseen.

Viktor Franklin (Frankl, 1986; Puolimatka, 1999) tekemä tutkimus antaa valoa ja toivoa, joka ei ole riippuvainen yksilön taustoista, vaan yksilön omista päätöksistä, mikäli ympäristö myöhemmin on suotuisa

paremmalle kehitykselle. Tutkimuksessa 2/3 turvattomassa kodissa kasvaneesta lapsesta selviytyy kokemuksistaan huolimatta elämässään niin, että kokee sen onnelliseksi. Frankl mainitsee, että lapsuusiän traumatisoiva vaikutus on yliarvioitu. Tutkimuksen heikkoutena on ehkä kriisitilanteiden synnyttämän "Fight or Flight" -reaktion huomiotta jättäminen. Walter Cannon yhdessä Philip Bardin kanssa kehitti Cannon-Bard -teorian (Klein, 2006, 424), minkä perusta on biologisissa aivojen toiminnoissa ja toimintamalleissa, tiettyjen tilanteiden yllättäessä. Jos ihminen elää tietyn stressitilan alla, kuten Franklin tapauksessa sodassa, ovat reaktiot elimistön puolustustilan aikaansaamia, joissa ylimpänä äänenä ja käskynä aivoille on "selviytyä". Tämä käsky toimii, mikäli ihminen on siinä hetkessä vielä kykenevä mielessään taistelemaan negatiivisia kokemuksia vastaan. Tilanteissa, joissa ihminen on jo henkisesti nujerrettu, tämä toiminto ei enää toimi. Mikäli "taistele tai pakene" toiminto ei toimi, on lopputulemana apatia, luovuttaminen, jolloin mikään ei etene enää mihinkään.

Molemmissa tutkimuksissa on tutkittu samaa aihepiiriä, joskin huomioitavaa on, että Yli-Luoman tutkimusjoukkona olivat lapset 5-6-luokalla ja Franklinin tutkimuksessa aikuiset. Lisäksi voidaan ajatella, että sotatilanteet eivät ole verrattavissa ns. normaaliin elämisen arkeen, ilman sodan kauheuksien tuomaa stressiä. Huomioitavaa myös se, että mitä suurempi stressi tilanne, sitä pienemmiltä pienet stressitilanteet tuntuvat, ja jos taas asiat ovat suhteessa pienempiä, tulee niistä suhteessa suurempia, jos ei ole suurempaa mihin verrata.

Joka tapauksessa Yli-Luoman (2003) pääajatus; "Mitä parempi interaktio, sen parempi koulumenestys" on käytännössä osoittautunut

hyvinkin paikkansa pitäväksi. Myös sosiaalinen itsetunto (Yli-Luoma, 2003,25) on samassa suhteessa toimivaan interaktioon, joka on suhteessa turvallisuuden tunteeseen. Toimiva interaktio on myös motivaation syntyyn ratkaisevasti vaikuttava asia (Yli-Luoma, 2003,27), mikä puolestaan heijastuu oppimiseen. Jos siis vuorovaikutuksessa oppilaan ja opettajan välillä ei ole ”turvallista” suhdetta, ei synny luontevaa interaktiota, joka taas synnyttäisi motivaation tai pitäisi sitä yllä, miten voidaan olettaa syntyvän motivaatiota ja halua oppia.

Erilainen kommunikointi

Monet tutkimukset ovat tutkineet vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja käyttäneitä yksilöitä ja todenneet heillä suuria vaikeuksia päivittäisissä, ihan arjen tilanteissa tapahtuvissa kommunikointitilanteissa. Syiksi luetellaan AAC-keinojen käyttämisen vähyys sekä niiden käytön hankaluudet, niin ammatillisten toimijoiden kuin lähipiirinkin keskuudessa (Stans, Dalemans, de Witte & Beurskens, 2013)

Lapset, jotka käyttävät AAC- keinoja (Augmentative & Alternative Communication) eli vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja, ovat tutkimusten mukaan suuressa riskissä epäonnistua ja alisuoriutua opiskelussa sekä sosiaalisissa tilanteissa yleensä. Muun muassa tätä Grether ja Sickman (2008) käsittelevät artikkelissaan, joka kertoo opettajien ”IQ-achievement discrepancy” menetelmän käytöstä. Opettajat olivat todenneet menetelmän avulla ns. saavutusristiriitoja oppilaiden suorituksissa. Näillä oppilailla oli kommunikoinnin apuna ja tukena vaihtoehtoisia kommunikointivälineitä kommunikointiin yleensä. Opettajat huomioivat, että mitä varhaisemmin he huomioivat oppilaiden ns. aikomukset (RTI = Response to intervention) ja reagoivat ja vastasivat niihin, sitä paremmin oppilas motivoitui

kommunikoimaan ja yhteinen dialogi kehittyi, parani ja mahdollistui, mikä vaikutti automaattisesti oppilaan koulumenestykseen.

2.6 Koulun tarjoama tuki kommunikointiin

Kun kommunikointiongelmainen oppilas on oppimistilanteessa opettajan kanssa, saattaa opettajalla olla tiedostamattaankin käytössä jokin kommunikoinnin apuväline. Oppilas saattaa kuulua koulun yleisten tukitoimien, tehostetun tuen tai erityisen tuen piiriin (Saloviita, 2013, 177-180) tuen kolmiportaisuus periaatteen mukaisesti (perusopetuslain muutokset 642/2010). Erityisesti erityisen tuen piiriin kuulumisen saattaa tarkoittaa, että luokassa on mahdollisesti muitakin kommunikoinnin apuvälineitä tarvitsevia oppilaita. Kyseessä voi olla jonkinlainen kielellinen vaikeus, mikäli lapsi saa tukea. Vaikeus voi olla äidinkielessä, matematiikassa tai sosioemotionaalisissa (Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala 2012, 277-293) syissä, jolloin kyseessä on kielellisen ymmärtämisen vaikeus erilaisissa konteksteissa. Matemaattisten vaikeuksien liittymistä kielellisiin vaikeuksiin voidaan perustella ajatuksella, että usein ongelmat ovat suurimpia sanallisissa tehtävissä, eli sellaisissa matemaattisissa tehtävissä, joissa juuri kielellistä osaamista ja ymmärtämistä tarvitaan (Aro, Aro, Koponen & Viholainen, 2012, 317-320).

Tätä ajatusta tukevat (Räsänen 2008, 274-297; Malaty, 1998, 109-116) monet kansainväliset tutkimukset ulkomailla, jotka ovat saaneet lukemishäiriöiden ja matemaattisten ongelmien ilmenemisestä yhdessä 43 % - 79 %: n välillä olevia tuloksia. Suomessa tehdyt vastaavat tutkimukset ovat olleet jostakin syystä huomattavasti matalammalla

prosenttiluvulla olevia, aina 17 %:stä 43 %:een. Räsänen selittää eroja kulttuurisilla eroilla, minkä vuoksi tutkimusmittarit ovat erilaisia. Jo yksinkertainenkin edellä mainittu ajatuspäätely tukee enemmän ulkomaisten tutkimusten tuloksia.

Kielellisiä vaikeuksia ei siis voida ohittaa vähäpätöisenä asiana koulussa. Kommunikointi on suoraan suhteessa oppimismotivaatioon. Tämän tutkimuksen yksi mielenkiintoisen seuraamisen aihe on ollut myös se, miten tutkimukseen osallistuneet erityisluokanopettajat ja koulunkäynninohjaajat ymmärtävät vaihtoehtoisten kommunikointimenetelmien merkityksen. Miten he määrittelevät näiden keinojen käyttämisen suhteessa oppilaan oppimiseen ja muuhun toimintaan. Kuinka tärkeänä he näkevät näihin asioihin huomion kiinnittämisen.

Kun lapsi saa oppimiseensa tukea (Saloviita, 2013, 177-180), tarkoittaa se vähintäänkin jonkin asian selkokielittämistä, jotta oppiminen tapahtuu. Jos kyseessä ovat käytöshäiriöt, ovat ongelmat jälleen kommunikatiiviset, kun lapsi ei tule ymmärretyksi tai ei saa puetuksi jotakin vaivaavaa asiaa sanoiksi, tunteiksi tai oikeanlaiseksi tekemiseksi.

Vaihtoehtoinen kommunikoinnin apuvälineet eivät rajoitu kuvakommunikointiin tai teknisiin apuvälineisiin, vaan niitä ovat kaikki apuvälineet, jotka tukevat kielellistä ymmärtämistä ja sitä kautta oppimista. On se sitten opittavan asian selkokielittämistä, kuvallista apua, laskuapuja, lukutikkuja jne. (Hämäläinen 2010).

Kielellisen vuorovaikutuksen ongelmat tulevat esille jo varhaisissa vuorovaikutustilanteissa. Lapselle voi olla vaikeaa tuottaa omaa

puhetta tai kertoa asioista. Sanastot voivat olla suppeat ja lyhyet tai vuolasta ja runsasta, mutta yleisongelmana on ehjän kokonaisuuden rakentaminen (aivovammaliitto 2015). Sosiaalisista tilanteista tulee hankalia ja jopa haastavia. Myös vastapuolen puheenymmärtämisessä on ongelmia.

Aina ei kotiarjessa tilanteiden todellisuus tule täysin esille, koska ympärillä ovat tutut ihmiset ja tuttu ympäristö. Vaikeudet ilmenevätkin useimmiten siinä vaiheessa, kun siirrytään kodin ulkopuolelle, lähiympäristöön, päiväkotiin, kouluun jne. (Launonen 2006; Launonen 2006; Aivoliitto 2015; Ahonen 2008). Vaikeudet korostuvat tilanteissa, joissa ohjeet ovat pitkiä tai käsitteistöt monimutkaisempia. Ongelmallisten tilanteiden liittyminen sosiaalisiin tilanteisiin voi laukaista lapsessa puolustusreaktion sosiaalisille tilanteille (Jalovaara, 2005, 87-88) ja tämä voidaan helposti tulkita sosiaalisiksi ongelmiksi, joiden todellinen syy onkin kielellisissä erityisvaikeuksissa, ei sosiaalisissa ongelmissa. Osa lapsista alkaa vältellä tilanteita, osa tekee kaikkensa päästäkseen tilanteista pois (häiriökäytös, aggressiivinen käytös).

Jotta voidaan välttää liitännäisoireita, jotka uhkaavat viedä huomion todellisilta syiltä, on tärkeää, mitä aikaisemmin diagnoosi kielellisistä vaikeuksista saadaan ja ongelmien juurille päästään. Häiriökäytöstä saatetaan hoitaa psyykkisten ja sosiaalisten ongelmien kriteerien pohjalta, kun ratkaisu voisi löytyä kielellisten ongelmien kartoittamisen kautta ja niihin etsittävien tukitoimien avulla. Ratkaisuna voi olla toimivan kommunikoinnin apuvälineen löytäminen, johon tämänkin tutkimuksen tuloksilla pyritään vaikuttamaan.

Kielelliseen erityisvaikeuteen voi kuulua myös muitakin liitännäisoireita, esimerkiksi motorinen kömpelyys, tarkkaavaisuuden häiriöt, toiminnanohjauksen vaikeudet sekä aistiongelmat.” (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012; aivoliitto, 2015). Jos jollakin on ongelmia kerronnassa, toisin sanoen kommunikoinnissa, taitoja tulisi voida harjoitella. Jos ongelmana ovat käytöshäiriöt, psykososiaaliset häiriöt, sosiaaliset häiriöt ja muut, jotka osittain johtuvat myös ongelmista kommunikoinnin sujuvuudessa, voitaisiin näitä taitoja harjoittaa ja ottaa oppimistavoitteiksi.

Toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa ¹(Taulukko 3.), nämä sosiaaliset taidot ja niiden huomioiminen näkyvät konkreettisesti kuin myös niiden opettamisen tärkeys elämässä ja oppimisessa yleensä. Uudessa OPS:ssa (Koulujen opetussuunnitelma) on huomioitu myös toiminta-alueittain opetuksen kriteerit kommunikoinnin näkökulmasta ja sen toimivuuden merkityksestä oppilaan koulunkäynnin ja elämän suhteen.

¹ Toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa ei ole varsinaisia oppiaineita, vaan oppimista arvioidaan sosiaalisten taitojen, päivittäisten toimintataitojen, kieli- ja kommunikaatiotaitojen, motoristen taitojen sekä kognitiivisten taitojen alueilla. Kognitiivisten taitojen alle voi sisältyä eri oppiaineisiin sisältyviä oppimiskokonaisuuksia. (www.oph.fi).

TOIMINTA-ALUEITTAIN JÄRJESTETTY OPETUS

KIELI JA KOMMUNIKAATIO

Tavoitteet:

Kommunikaatiotaitojen oppimisen lähtökohtana on kontaktin ja vuorovaikutustilanteiden ylläpitäminen oppilaan kanssa. Sen pohjalle rakentuu kommunikointi taitojen jatkuva kehittäminen. Tavoitteena on motivoida oppilasta niin, että *tämä* oppilas itse motivoituu olemaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, tulee ymmärretyksi ja ymmärtää muita ryhmän oppilaita ja aikuisia. Oppilaalle turvataan mahdollisuus käyttää itselleen luonteenomaisia tapoja kommunikoida ja saada käyttöönsä tarvittaessa vaihtoehtoisia kommunikaatiokeinoja (esim. kuvat, viittomat, kuvakansiot, kommunikointilaitteet, tietotekniset apuvälineet)

Kielen ja kommunikaation opetus sisältää kielellistä tietoisuutta, ilmaisua, käsite- ja sanavarastoa, viittomien, merkkien, symbolien, kirjainten ja sanojen tunnistamista ja käyttöä sekä ajattelua kehittäviä osa-alueita. Kommunikaatiotaitoja harjoitellaan eri tilanteissa ja ympäristöissä koulupäivän aikana.

Osa-alueet:

- 1) Kielellinen tietoisuus ja motivaatio
- 2) Ilmaisujen ymmärtäminen ja tuottaminen
- 3) Kommunikointikeinot
- 4) Kirjainten, sanojen ja lauseiden tunnistaminen sekä käyttö.

Taulukko 3. Toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen tavoitteet kielen ja kommunikoinnin osalta.

3 Kommunikointiin vaikuttavia tekijöitä

Kommunikoinnin kuntoutuksen kokonaistavoitteita voivat olla häiriöiden ennaltaehkäiseminen, kehityksen tukeminen ja vahvistaminen, häiriöiden korjaaminen, olemassa olevien taitojen ylläpitäminen tai ennakoitavissa olevan taantumisen hidastaminen. Jotta nämä seikat toteutuisivat, on tiedostettava syitä ja ongelmia erilaisten diagnoosien taustalla.

3.1 Sosioemotionaaliset tekijät

Kommunikointiongelmiensa syiden takana voivat olla diagnostisin kriteerein määritellyt kliiniset syyt, jotka ovat johtaneet poikkeavaan käyttäytymiseen (Laine, 1991). Laine jatkaa syiden erittelyä yksilöiden omilla kokemuksilla. Poikkeavalla käyttäytymisellä viitataan sosioemotionaalisiin ongelmiin. Sisäänpäin kääntyneillä oppilailta ongelmat ilmenevät tunne-elämän vaikeuksina ja ulospäin suuntautuville tämä näkyy vuorovaikutustilanteiden ongelmina toisten kanssa. Molemmat tapaukset voivat tarkoittaa häiriökäyttäytymistä ja aggressiivisuutta. Sisäänpäin kääntyneillä ja ulospäin suuntautuneilla on erilaiset tavat käyttää ja kokea vuorovaikutustilanteita. Mikäli kokee, että vastapuoli ei ymmärrä tai tämä asettaa omat luontaiset taipumukset jotenkin uhattuun asemaan, voi puolustusmekanismi esiintyä aggressiivisuutta tai vetäytymistä. Kommunikointiongelmat saattavat siis syntyä sosio-emotionaalisten vaikeuksien seurauksena, vaikuttaen näin yksilön kykyyn ja haluun olla ja vaikuttaa ryhmässä, osana

ryhmää. Se miten vastapuoli reagoi vuorovaikutustilanteisiin tai jättää reagoimatta vaikuttaa ryhmäytymisen onnistumiseen.

Elena Simionin (2013) käsittelee monivammaisten lasten kommunikointia näiden vanhempien kanssa. Lasten kohdalla ongelmana oli tarkoituksenmukaisen kommunikoinnin varhainen kehittyminen tai vuorovaikutuksen kehittyminen tilanteissa, joissa vanhempi ei erinäisistä syistä johtuen reagoanut tarpeeksi lapsen käytökseen. Varhaisen reagoimisen puuttuminen tai vähyys (myös Popovici & Buic-Belciu, 2011) ensimmäisten kommunikointiyritysten kohdalla muodostui ongelmaksi. Vanhemmat eivät ymmärtäneet ensimmäisiä ei-kielellisiä yrityksiä eivätkä siksi reagoineet niihin. Seurauksena oli vuorovaikutuksen kehityksen vinoutuma. Tämä vaikeutti kommunikoinnin kehityksen etenemistä ja toi mukanaan erinäisiä käytösongelmia sekä -tilanteita.

Näiden lasten kohdalla suositeltiin vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen käyttöönottamista niin pian kuin mahdollista, jotta kielenkehittyminen saatiin alkuun. On tärkeää tiedostaa, että kielenkehitys ei ole vain sanallista kommunikointia, vaan se on kokonaiskommunikointia. Terminä tämä tarkoittaa sekä sanallista, että ei-sanallista kommunikointia, johon kuuluvat eleet, ilmeet, katse, kehon viestit yleensä sekä esineiden kautta tapahtuva viestintä.

Ford ja Milosky (2003) tutkivat kielihäiriöisiä päiväkotilapsia, suhteessa verrokkiryhmään, kuinka hyvin lapset tunnistavat havaitsemiaan tunnetiloja ja kuinka he kykenevät kertomaan niistä sanallisesti, visuaalisesti tai sekä että. Tutkimuksen tulokset näyttivät, että melkein kaikki lapset tunnistivat näytetyt tunnekuvat, mutta kielihäiriöisten ryhmässä oli vaikeuksia sijoittaa havaittuja tunteita tiettyihin

tapahtumiin. Päättelykyky näytti olevan suorassa suhteessa kielen ymmärtämiseen. Tämän tutkimuksen valossa oli todennäköistä, että kielihäiriöisillä lapsilla tulisi mitä todennäköisimmin olemaan sosiaalisia vaikeuksia, näistä ongelmista, tunteiden sijoittamisesta oikeisiin tilanteisiin, johtuen. Myöhempi Brintonin, Fujikin, Hurstin ja Spackmanin (2015, myös Popovici & Buic-Belciu, 2011) tutkimus tunteiden ja kielenhäiriöiden yhteydestä tukee tätä samaa huomiota.

3.2 Dysleksian taustatekijöitä

Hämäläisen ja Leppäsen tutkimuksessa oppilaalla, jolla on todettu lukemisen häiriö eli Dysleksia, voi olla myös jonkin asteista kuulohavainnon poikkeavuutta (Hämäläinen & Leppänen, 2014). Mikäli kommunikointiongelma sijoittuu lukemisen alueelle sekä tiedon etsimiselle ja saamiselle tätä kautta, on tämä mahdollisuus olemassa. Näillä asioilla on yhteys mutta suoraan verrannollisia toisiinsa ne eivät ole, eivätkä automaattisesti toisiinsa sidoksissa. Tutkimustieto antaa yhden näkökulman niihin tilanteisiin, joissa ongelma on kuulojärjestelmässä. Tällöin opettaja voi kokeilla tähän huomioon perustuvia oppimiseen liitettäviä tukikeinoja, esimerkiksi ylimääräisen muun hälyn eliminoimista mahdollisimman pieneksi, puheen selkiyttämistä ja yksinkertaistamista sekä äänen korkeuden ja voimakkuuden muutoksia lukutilanteissa. Vaikka Dysleksia tarkoittaa lukemisen häiriötä, mikäli sillä on tekemistä kuulemisen ongelmien kanssa, on selvää, että se vaikuttaa luokkatilanteisiin ja luokassa tapahtuviin opetushetkiin audittiivisella tasolla.

3.3 CP-vammaan liittyvät tekijät

CP-vamma tarkoittaa yleensä etupäässä motorisia ongelmia, eikä kommunikointiongelmia välttämättä osata ensi ajatukselta mieltää kuuluvaksi liitännäisoireisiin. Kuitenkin, jos suun motoristen ongelmien vuoksi puhe ei toimi tai käsien/jalkojen käyttö kommunikointiapuvälineen käytössä ei onnistu jäljelle saattaa jäädä pään liike tai joissakin tapauksissa pelkkä katse. Mikä tekee kommunikoinnista äärimmäisen haastavaa niin yksilölle itselleen kuin vuorovaikutuskumppanille. Galante ja Menezes (2012) ovat suorittaneet tutkimusta katse-pohjaisen vuorovaikutuksen menetelmän kehittämisessä CP-vammaisilla. Menetelmä tarkoitti käytännössä tietokonepohjaisen ohjelman rakentamista niin, että näytöllä näkyviä kuvakommunikointitauluja saattoi käyttää kommunikointiin katseen suuntaa seuraavan välineen kautta. Apuväline rekisteröi käyttäjänsä katseen ja valitsi näytöltä kuvia sen mukaan, mitä käyttäjä oli katseellaan määritellyt kertomakseen.

Tutkimus ei tulosten perusteella ollut täysin onnistunut, johtuen laitteistojen toimintaongelmista. Kone ei osannut olla täysin tarkka valittujen kuvien suhteen ja ongelmia ilmeni tässä kohden. Saadut tulokset kuitenkin näyttivät, että motivoituminen laitteen käyttöön oli alusta asti hyvä. Tutkittavat olivat alusta asti innokkaita käyttämään välineitä ja huolimatta koneen tekemistä virheistä, motivaatio ei laskenut mitenkään merkittävästi. Tulokset, joita saatiin kommunikointituotoksista, kertoivat selvää kieltä siitä, että laite kykeni rekisteröimään virheettä toimiessaan täysin ymmärrettäviä kerronnallisia asioita, joita tutkimusjoukko tuotti. Tämän tutkimuksen valossa voitaneen todeta, että kommunikointi on mahdollista lähes

tulkoon aina, kun on oikea väline, oikealla käyttötarkoituksella ja käyttäjää motivoivana. Teknisten välineiden käytössä voi aina piillä ongelmia jo pelkästään tekniikan osalta, mutta tekniikka kehittyy ja virheistä opitaan.

CP-vammaisuuden suhdetta AAC-keinoihin on tutkineet myös mm. Cockerill, Elbourne, Allen, Scrutton, Will, McNee, Fairhurst ja Baird (2014). Tutkimuksessa selvitettiin kuinka moni nuorista, joilla on bilateraalin CP-vamma, tarvitsee tai käyttää AAC-keinoja. Kyseessä oli pitkittäistutkimus ja lapsia seurattiin aina muutaman kuukauden ikäisestä 16-18 -vuotiaaksi asti, jolloin heiltä kyseltiin, kuinka tyytyväisiä he olivat kommunikointiinsa. Tutkimusjoukosta N:243 puhetta arvioitiin 224:llä, joista 141 (63 %) omasi puheen ongelmia. Heistä 52 (23 %) koki tulevansa ymmärretyksi tuntemattomienkin ihmisten taholta. 22 (10 %) tulivat useimmiten ymmärretyksi tuntemattomien taholta, kun taas 67 (30 %) eivät tahtoneet tulla ymmärretyksi edes tuttujen ihmisten taholta. Vanhemmista 89 % kertoi, että he kykenivät kommunikoimaan lastensa kanssa kahden.

Kyseltäessä lapsilta, kuinka tyytyväisiä he olivat kommunikointiasioihinsa, 83,6 % ilmoitti olevansa tyytyväisiä (happy), 7 % ilmoitti olevansa sekä että (happy nor unhappy) ja 9,4 % kertoi olevansa tyytymättömiä (unhappy). 72 lasta (32 %) käytti kommunikoinnissaan AAC-keinoja. Heistä 75 % käytti AAC-keinoja ainoastaan koulussa, mutta ei ollenkaan kotona. Tämä tutkimus nostaa esille koulun merkityksen kommunikoinnin tukemisessa, mutta myös samalla huolen siitä, mitä pitäisi tehdä asian korjaamiseksi myös koskemaan kotona tapahtuvaa kommunikointia.

3.4 Autismitutkimuksen mukanaan tuomia ratkaisuja

Autismi on aihealue, jota on tutkittu ehkä määrällisesti eniten, tai jota tutkitaan määrällisesti eniten tälläkin hetkellä, jos katsotaan tutkimusjulkaisuja ja meneillään olevia tutkimuksia. Itä-Suomen yliopistossakin on nähtävissä monta tutkimusta, joita on tehty ja joita tehdään parhaillaan. Eräs tällainen, juuri meneillään oleva tutkimusprojekti on CASCADE-tutkimus, missä seurataan autistilapsien toimintaa vahvuuksiin perustuvassa teknologiapainotteisessa oppimisympäristössä (CASCADE, 2015; Vellonen, Kärnä & Virnes, 2013). Kärnä, Vellonen, Tuononen ja Voutilainen ovat projektissa vastuullisina tutkijoina ja heidän monia tutkimuksiaan on nähtävissä muun muassa Itä-Suomen yliopiston sivuilla (Liite 3.).

Autismi, monista tutkimuksista huolimatta on kenttä, joka tuntuu olevan yhä musta aukko monilla kohtaa. Se mitä ei voitane kiistää, on näiden tutkimusten hyöty erityisopetukseen yleensä. Monista keinoista, joita on kehitetty autismin piirteitä ajatellen, on huomattu olevan hyötyä myös monissa muissa kommunikoinnin ongelmassa, muillakin erityislapsilla ja kommunikointiongelmista kärsivillä.

Itä-Suomen yliopiston tehdyt tutkimukset ovat koskeneet kontekstisidonnaista eli tilannesidonnaista kommunikointia, jaetun huomion tutkimista, autismin triadia (josta kirjoittanut myös Snedden, 2008), tukea antavaa oppimisympäristöä, visuaalisuuden vaikutuksia oppimisleikissä ja vahvuuksien sekä toiminnallisuuden tukemista (Liite 3.). Jo pelkästään autismin triadia koskeva tutkimus tiivistää kommunikointiongelmien ilmenemisen osa-alueet. Sosiaaliset ongelmat, kommunikatiiviset ongelmat ja mielikuvituksen käytön

ongelmat (Snedden, 2008) ovat kaikki kielenkehityksen ongelminakin ilmeneviä tai niistä johtuvia.

4 Vaihtoehtoisten kommunikointimenetelmien teoria ja käytäntö

”Suomessa on noin 65 000 ihmistä, jotka eivät pysty puhumaan tai joiden puhe on hyvin epäselvää. Heistä 30 000 tarvitsee puhetta korvaavia apuvälineitä” (Eija Roisko, Kehitysvammaliitto). ”Yli 500 000 suomalaista eli noin 10 % väestöstä hyötyy selkokielestä puhutun ja kirjoitetun kielen ymmärtämiseksi” (Selkokielen tarvearvio 2014).

Bingerin ja Lightin tutkimus (2006) osoittaa, että 12 % erityisopetuksessa olevista esikoululaisista tarvitsee AAC-keinoja. Tämä tarkoittaisi sitä, että jokaisessa 8:n oppilaan luokassa olisi vähintään yksi, joka tarvitsee AAC-keinoja. Kahdenkymmenen lapsen ryhmässä tämä tarkoittaisi 2,4 lasta. Koska erityisluokkien koko on määritelty kahdeksan oppilasta/luokka, tämä tarkoittaa yksi lapsi per luokka. Bingerin ja Lightin tutkimus nostaa esiin luokkademokratian, joka edellyttää, että kaikilla on tasa-arvoinen mahdollisuus kommunikointiin, ja toisilla se tarkoittaa AAC-keinojen antamaa tukea.

Rodríguez-Fórtiz, Gonzáles, Fernández, Entrena, Hornos, Pérez, Carillo ja Barragán (2009) kirjoittavat artikkelissaan AAC-keinojen merkityksestä erityisopetukseen ja erityispedagogiikkaan. Heidän mukaansa on olemassa kahdenlaista AAC-keinojen käyttötapaa. Toinen tapahtuu ilman tukea, kuten viittomakieli ja toinen tuen kanssa, esimerkkinä kommunikointitaulut. Monissa tapauksissa vaaditaan molemmat toisiaan täydentämään. Tavoitteena on saavuttaa vammaisille ymmärrettävä, autonominen ja joustava kommunikointi. Artikkelin nostaa esille myös erilaisten elektronisten apuvälineiden

merkityksen AAC-keinoina, ja niiden helppokäyttöisyyden. Tähän tarkoitukseen on kehitetty Sc@ut kommunikointiohjelmat, jotka ovat vapaasti jaettavissa ja käytettävissä erilaisten pelisovellusten, kuten PC ja Nintendo kautta.

Ohjelman ideana oli saada kommunikointisovellus taskussa kannettavaan muotoon, eli pienten PC-pelikoneiden ja Nintendojen yhteyteen. Ongelmana käytössä on ollut sovellusten vaatima muistitila, joka mahdollisti niiden käytön vain kolmeksi tunniksi päivässä. Tutkimuksen tärkein ajatus oli näyttää teknisten välineiden motivoiva vaikutus käyttäjille ja tämän vuoksi töitä, välineen toimivuuteen jatkettiin. Nintendon pidempi käyttöikä (11 tuntia) antoi lisämahdollisuuksia välineelle. Kommunikointiväline on kuitenkin oltava saatavilla aina, kun kommunikoidaan, joten tähänkin asiaan jatketaan kehittelyä koko ajan.

Artikkeli nostaa esille ajatuksen siitä, että systeemin täytyy sopeutua ihmiseen, ei ihmisen systeemiin. Tämä asia huomioitiin rakentamalla eri hahmot tyttö- ja poika -käyttäjille. Keinon pitää olla käyttäjänsä näköinen, ei toisin päin. Väline tutkitusti kasvatti kommunikointimotivaatiota, paransi kielellistä ilmaisua, myös suullisesti, vähensi häiriökäyttäytymistä, auttoi käyttäjää ajallisessa ja tilallisessa sopeutumisessa sekä kokonaiskommunikoinnin käyttämisessä. Välineen tärkeä ominaisuus oli myös sen pieni koko, joka antaa käytännön kannalta paremmat mahdollisuuden kuljettaa välinettä mukana ja helpottaen käyttötilanteita yleensä.

Soto, Solomon-Rice ja Caputo (2009) ovat puolestaan tutkineet, kuinka AAC-keinot ja henkilökohtainen kerrontakyky toimivat suhteessa toisiinsa. Tutkimus pohjasi tietoon, että AAC-keinoja käytävillä on

usein vaikeuksia mielikuvituksellisen tarinan tuottamisessa ja yleensäkin kerronnallisessa ilmaisussa. Kerronnallisen taidon merkitystä on tutkittu paljon kehityksellisen psykologian tutkimuksissa, mutta harvemmin kommunikoinnin ongelmien saralla. Kerronnallinen kyky on tärkeässä roolissa (Soto, Solomon-Rice & Caputo, 2009) oman persoonan esille tuomisessa ja sosiaalisen identiteetin kehityksessä. Tutkimus ei kerro sitä, että AAC-keinot aiheuttaisivat kerronnallisia vaikeuksia, vaan että AAC-keinoja käyttävät yleensä ne, joille kertominen tuottaa vaikeuksia. Tässä tutkimuksessa AAC-keinoja käytettiin parantamaan noita taitoja.

Tutkimuksessa seurattiin kolmea, AAC-keinoja kommunikoimiseen käyttävää tyttöä ja kuinka he selviytyivät kolmesta harjoitettavasta tehtävästä; oman tarinan kertominen, jostakin henkilökohtaisesti merkitsevästä valokuvasta kertominen sekä jonkin henkilökohtaisen kokemuksen kertominen. Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia, mikä vaikutus on, kun näitä kerronnallisia kykyjä harjoitetaan edellä mainittuja kolmea tapaa käyttäen ja harjoitellen. Miten se vaikuttaa oppilaaseen ja olivatko taidot harjoiteltavissa. Tutkimus näytti, että kerronnallisia taitoja voitiin harjoittaa ja kehittää, mikä paransi oppilaan mahdollisuuksia tuoda esille omaa persoonaansa ja kehittää sosiaalista identiteettiä. Toisin sanoen, olla se yksilö joka hän oli.

Ganz, Hong ja Goodwyn (2013) listasivat omassa tutkimuksessaan ne osa-alueet, mihin AAC-keinot ovat autistien kohdalla tutkitusti tuoneet apuja kommunikatiivisiin asioihin. Tällaisia osa-alueita ovat olleet yleensäkin kommunikointitilanteet, sosiaaliset tilanteet, haastava käytös sekä oppiminen yleensä. Tutkimukset joihin Ganz, Hong ja Goodwyn artikkelissaan viittaavat, antavat listaa osa-alueista myös

yleisesti, niiltä osin joihin AAC-keinot tuovat tukea. Tässä kappaleessa tullaan myöhemmin tarkastelemaan useampaa keinoa yksityiskohtaisemmin ja eri keinojen käytännön toimivuutta erilaisten tehtyjen tutkimusten valossa.

Parette, Chuang ja Huer (2004) ovat tutkineet ensimmäisen sukupolven amerikan-kiinalaisia vanhempia ja heidän suhtautumistaan vaihtoehtoisiiin kommunikointimenetelmiin. Tutkimukseen osallistuneilla vanhemmilla oli lapsia, joilla on jokin kehitysvamma, minkä vuoksi lapset käyttivät AAC-keinoja. Kulttuuriset syyt nostivat esille ongelmia, kuten vammaisuuden hyväksyminen yleensä, saati sitten AAC-keinojen käyttäminen, mikä sekin voi olla vanhemmille vieras käsite tai hävettävä asia. Välineiden käytössä on siis otettava huomioon myös mahdolliset kulttuuriset rasitteet, jotka voivat estää välineiden käytön tai haitata sitä merkittävästi. Tätä asiaa ei ehkä ole vielä suuresti tiedostettu, mutta ainakin Suomessa tämä tulee olemaan esillä sitä enemmän, mitä enemmän ja laajemmin maahanmuuttajuus tulee osaksi arkeamme

Vaihtoehtoiset kommunikointivälineet kuntoutuksena

Vaihtoehtoisten kommunikointimenetelmien käyttö on osa kommunikoinnin kuntoutusta (Launonen, 2007, 151-168; Huuhtanen, 2008, 132-134; Papunet). Tällä kuntoutuksella lievennetään puheen tuottamisen ja kommunikoinnin vaikeuksia sekä edistetään niiden käyttöä. Jotta sosiaalinen kanssakäyminen mahdollistuu, tarvitaan vuorovaikutustaitoja. Kuntoutusta ei voi tapahtua ilman lähi-ihmisten tukea ja kommunikoijan itsensä ja molempien osapuolten sitoutumista ja motivaatiota (Jalovaara, 2005) asialle.

Kommunikointi ei siis tapahdu vain yksilön itsensä sitoutumisen ehdoilla, vaan myös vastapuolen on sitouduttava tähän. Vuorovaikutus on aina kahden osapuolen välinen tilanne. Kuntoutuksen vastuuhenkilö ja apuvälineen valinnasta sekä käytön ohjaamisesta vastaavat puheterapeutit tai lääkärit (Launonen, 1998, 23-30). Joskin ohjaamisesta voivat käytännössä vastata niin lähipiiri, tulkki kuin koulun henkilökunnasta asian osaava, puheterapeutin kanssa yhteistyössä.

Ennen apuvälineen valintaa kartoitetaan (Launonen 1998, 20-22) aina yksilön vuorovaikutuskyvyt niin kielellisissä (symboli-ilmaisuihin = kuvat, viittomat, piirtäminen, sekä kielellinen ilmaisu = puhuttu ja kirjoitettu kieli, blisskieli) kuin ei-kielellisissä taidoissa (eleet ja olemuskieli). Tärkeää on myös huomioida kokonaistilanne yksilön elämässä, fyysinen ja psyykinen toimintakyky, sosiaalinen toimintakyky ja -verkosto, sekä elämän tilanne ja toimintaympäristöt (esim. koulu) yleensä. Tässä voidaan käyttää nimitystä kokonaiskommunikointi (myös Rodríguez-Fórtiz ja toim. 2009). Näitä seikkoja kartoittaen ja huomioiden voidaan valita oikeanlainen kommunikoinnin apuväline, ensin kokeiluun ja sitä kautta käyttöön, riippuen miten väline toimii. Kommunikointikeinot voidaan jakaa kolmeen kategoriaan (Tetzchner & Martinsen 2000, 14) manuaalisiin (viittomat), graafisiin (kuvat ja merkit) sekä kosketeltaviin (esineet, painikelaitteet)

Kun kommunikointitilannetta lähdetään kartoittamaan, on tilanteen laukaisevana tekijänä ollut jokin syy. Syy voi olla kommunikoinnin sujumattomuus tai sen olemattomuus. Kun kommunikointikeino puuttuu tai ei toimi, ovat syyt voineet olla muun muassa edellisessä

kappaleessa kuvattujen ongelmien kaltaisia. Nämä pohjalla olevat syyt ja niiden kautta tapahtuvat huomiot antavat pohjan tavoitteiden tekemisestä tulevalle, yhdessä ”kuntoutujan” itsensä ja hänen lähipiirinsä kanssa. Tällaisia tavoitteita (Launonen, 2007, 151-168; HUUHTANEN, 2008, 132-134; PAPUNET) voivat olla mm.

- Vuorovaikutustaitojen varhainen kehittäminen, jos nämä taidot ovat vielä kadoksissa.
- Jos puhe ei etene, niin puheen ja kielenkehityksen tukeminen eri tavoin.
- Puheen ollessa epäselvää, sen kuntouttaminen ja sujuvuuden parantaminen
- Mikäli kielelliset taidot on äkillisesti menetetty (sairaus, onnettomuus) niiden kuntoutus.
- Puhetta korvaavien tai tukevien apuvälineiden käyttöönoton harjoittaminen ja harjaannuttaminen puhekyvyn tukemiseksi, sujumiseksi tai mahdollistamiseksi.

Se keiden kanssa kuntoutuja on päivittäin tekemisissä, määrittelee kuntoutuksen onnistumisen ja toimivuuden syntymisen (Launonen 2006; 2008;). Voidaan ajatella karkeasti, että vuorovaikutuskumppanin rooli määrittelee 50%:a kommunikoinnin onnistumisesta, vaikka kuntoutujalla itsellään olisi kaikki tarpeellinen kommunikoinnin onnistumiselle. Jos toinen osapuoli ei ole vastaanottava, sitoutunut vuorovaikutustilanteeseen, on 50 %:n mahdollisuus, että hän ei vastaa. Ja tästä 50 %:sta huolimatta tuloksena 100 %:n epäonnistumisen mahdollisuus.

Ei siis ole yhdentekevää, kuka ja millä tavoin vastapuoli kommunikointiongelmien ja niiden kuntoutuksen edistymiseen

suhtautuu. Opettajan tai ohjaajan rooli, tällaisissa tilanteissa on ensiarvoisen tärkeää, samoin kuin vuorovaikutustilanteiden harjoittelu esimerkiksi luokkatovereiden kanssa. Näistä syistä tavoitteisiin ja toiveisiin on huomioita esimerkiksi koulumaailmassa koko luokka ja kaikki oppilaan kanssa työskentelevät ja toimivat henkilöt.

4.1 Puhetta korvaavan kommunikoinnin kolme pääryhmää

Puhetta tukevaa tai korvaavaa kommunikointikeinoa käyttävät ihmiset jaetaan kolmeen ryhmään (Tetzchner & Martinsen 2000, 80) sen mukaan, kuinka paljon ja missä muodossa he erilaisia keinoja ja apuvälineitä käyttävät. Yhteistä näille kaikille ihmisille on, että heidän kielenkehityksessä on ollut poikkeavuutta tai heille on tullut kielellisiä ongelmia jonkin sairauden tai vaurion vuoksi. Ryhmäjaon syiksi Tetzchner ja Martinsen perustelevat ryhmien välisiä eroja ymmärtää kieltä sekä eroja edellytyksissä oppia ymmärtämään ja käyttämään kieltä tulevaisuudessa.

Ilmaisukieliryhmä

Ilmaisukieliryhmään kuuluvat ne, joilla on suuri kuilu (Tetzchner & Martinsen 2000, 80) kielen ymmärtämisen ja sen tuottamisen välillä. Esimerkkinä tällaisista voidaan mainita CP-vammaiset, joilla puhe-elinten hallinnan vaikeudet, voivat tehdä itse puheen tuottamisesta jopa mahdotonta, mutta kielen varsinaisessa ymmärtämisessä ei ole ongelmia. Usein motoriset ongelmat aiheuttavat sen, että ainoastaan graafisten keinojen käyttö on mahdollista.

Ilmaisukieliryhmään kuuluvat käyttävät puhetta korvaavia kommunikointikeinoja, sillä heidän kuntoutuksessaan etsitään heille pysyvää ilmaisukeinoa (Tetzchner & Martinsen 2000, 80) jota he voivat käyttää elämässään kaikkialla. Tetzchnerin ja Martinsenin mukaan pääpaino ilmaisukielen opettamisessa on puhutun kielen ja puhetta korvaavan kielen välisessä suhteessa, eli ymmärretyksi tulemisessa ja itsensä ilmaisussa. Kirjoituskieltä tai esimerkiksi blisskieltä saatetaan opettaa, kuten myös viittomia, mutta pääpaino on itsensä ilmaisemisen mahdollisuudessa ja mahdollistamisessa.

Tukikieliryhmä

Tukikieliryhmä voidaan jakaa kahteen alaryhmään, kehitykselliseen ja tilanteiseen (Tetzchner & Martinsen 2000, 81). Kehitykselliseen ryhmään kuuluville puhetta korvaavan kommunikointikeinon opettaminen on puheenkehittämiseen tähtäävää toimintaa. Heille korvaava kommunikointiväline ei yleensä jää pysyväksi välineeksi, vaan tukee kommunikoinnin ja puheenkehittymisen alkua ja sujumuuden kehittymistä.

Tilanteiseen ryhmään kuuluvat ne, joiden on vaikeaa saada itseään ymmärretyksi. Tämä ryhmä muistuttaa ilmiänsukielen ryhmää, mutta tässä ryhmässä vaihtoehtoinen kommunikointikeino ei ole pääkommunikointikeino, vaan puheen tuottaminen ymmärrettävästi vaihtelee, riippuen, kuinka hyvin vuorovaikutuskumppani tuntee yksilön. Myös keskustelun aihe ja tilanne vaikuttavat ymmärryksen syntymiseen. Ymmärtämisen tukena tarvitaan siis usein taustatietoja, asiayhteyttä tai tilaneyhteyttä. Lapsi saattaa tarvita joidenkin sanojen tueksi kuvia tai muita keinoja, jotta koko asia tulee ymmärrettävästi esille.

Tämän ryhmän kuntoutuksessa keskitytään siihen (Tetzchner & Martinsen 2000, 82), että lapsi oppii itse hallitsemaan tilanteita, joissa saattaa tarvita kommunikointia tukevia vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja. Ryhmään voi kuulua myös epäselvän puheen tai artikulaatiohäiriön omaavia ihmisiä. Koska kielihäiriöisillä lapsilla on paljon sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia (Tetzchner & Martinsen 2000, 82) on tukikielen tavoitteena ennakoida ja vähentää näitä negatiivisia vaikutuksia.

Korvaavan kielen ryhmä

Tähän ryhmään kuuluvat ne, jotka tarvitsevat elämässään aina puhetta korvaavan kommunikointimenetelmän tai -keinon (Tetzchner & Martinsen 2000, 82). Tämä tarkoittaa usein myös sitä, että vuorovaikutuskumppanin on hallittava sama kommunikointitapa tai -väline. Puheen korvaava kommunikointimuoto on näin ollen käyttäjänsä äidinkieli.

Kuntoutukseen tässä ryhmässä kuuluu (Tetzchner & Martinsen 2000, 83) ymmärtämisen ja ilmaisun vahvistaminen, sekä sellaisen ympäristön luominen, että yksilö pärjää siellä omaa kommunikointivälinettään käyttäen. Tämä mahdollistetaan sellaisen välineen kautta, jota ympäristö voi ymmärtää ilman harjoituskäyttöä (esim. puhetta tuottava laite, kirjoitusta tuottava laite, kuvat) tai ymmärrys varmistetaan tulkin välityksellä. Tähän ryhmää voivat kuulua autistit, syvästi älylliset kehitysvammaiset sekä kielikuurot (Tetzchner & Martinsen 2000, 83). Kuuroja tässä listassa ei ole, sillä heidät lasketaan omaan ryhmäänsä.

4.2 Puhetta tukeva tai korvaava menetelmä

AAC eli vaihtoehtoiset kommunikointikeinot jaetaan käyttömäärän ja tavan mukaan kahteen kategoriaan, puhetta tukeviin ja puhetta korvaaviin keinoihin (Huuhtanen 2008, 19-20). Keinot voivat käytännössä olla täysin samoja. Puhetta tukevissa keinoissa yksilöllä on puhetaito tai se on vajaata, tai epäselvää ja hän tarvitsee sen puheen tueksi erilaisia vaihtoehtoisia apuvälineitä. Esimerkiksi autisteilla tämä saattaa olla kuvien tai tukiviittomisen käyttö puheen aikaansaamisen tukena. Epäselvässä puheessa tukena voi olla kirjoituslaite, joka tuottaa kirjoitetun viestin selvempänä.

Sen sijaan puhetta korvaavat apuvälineet ovat käytössä niillä, joilta ei varsinainen puhe onnistu, joko fyysisistä tai psyykkisistä syistä johtuen. Tällöin puheen korvaa kokonaan jokin muu keino; joko kuvallinen viestintä, kirjoitus, piirtäminen, viittomakieli, blisskieli tai tietokoneavusteinen kommunikointiväline, sekä erilaiset muut puhe- ja painikelaitteet. (Huuhtanen 2008, 19-20) Ero puhetta tukevien ja korvaavien keinojen valinnan välillä on syytä tiedostaa, jotta voidaan ymmärtää välineen merkitys yksilölle.

Kommunikoinnin esteitä voidaan lieventää kuntoutuksen lisäksi apuvälineillä (Hämäläinen 2010; Huuhtanen 2008) ja kanssaihmissen toiminnalla. Kommunikoinnin apuvälineet mahdollistavat viestien tuottamisen erilaisin keinoin. Apuvälineitä voidaan tarvita myös tiedon hankkimisessa ja välittämisessä sekä oppimisessa ja itsenäisessä toiminnassa.

Vaihtoehtoisia kommunikointivälineitä voivat olla mm.:

- Tukiviittomat, viittomakieli, sormiaakkoset
- Kommunikointikansiot (esim. kuvakommunikointi ja aakkostaulu)
- Kommunikointitaulut (kuvataulut, blisskieli, aakkostaulu)
- Graafiset symbolit (kuvat, piirtäminen)
- Painikelaitteet (kuvalliset painikkeet tai pelkkä painike toiminto)
- Erilaiset kirjoittamisen apuvälineet (tietokonepohjaiset ja muut tekniset laitteet joissa kirjoittamisen mahdollistava toiminto sekä mahdollinen puheen tuotto toiminto)
- Blisskieli (oma, kehitetty merkkikielistö, omine symboleineen)
- Muut keinot (eleet, ilmeet, äänet, esineet, sanalistat jne.)

4.3 AAC: Manuaaliset, graafiset ja kosketeltavat kommunikointikeinot

Mitä sitten ovat AAC-keinot tällä hetkellä? Mitä ne tarkoittavat, mitä ne mahdollistavat, kuka niitä käyttää ja keille niiden käytöstä on apua? Tärkeänä huomiona on tiedostaa, että apuvälineet ja keinot kehittyvät koko ajan ja tälläkin hetkellä. Tietotekniset apuvälineet päivittyvät jatkuvasti ja monet erilaiset tekniset apuvälineet lisääntyvät. Toiminta-ajatus ja periaate ovat kuitenkin sama, joita seuraavissa esimerkeissä listataan. Kaikkien välineiden valinnassa pääkriteerinä on niiden soveltuvuus ja toimivuus yksilölle, sekä motivoivuus ja sitoutuvuus niiden käyttöön, ei vain yksilöllä itsensä, vaan myös ympäristön kannalta.

Viittomat sekä eleet kuuluvat manuaaliin keinoihin. Graafisiin välineisiin kuuluvat kaikki erilainen kuvamateriaali sekä merkit, kuten blisskieli ja kirjoitus. Kosketeltaviin välineisiin puolestaan kuuluu esineiden kautta tapahtuva kommunikointi sekä erilaiset painikelaitteet. Painikelaitteissa tieto on joko kuvien alla äänitettynä

puheena tai sanana tai sitten painikelaitteen/nauhurin alla äänitettynä puheena/sanana. (Huuhtanen 2008; Launonen 2006).

MANUAALISET, tukiviittomat

Tukiviittomat tarkoittavat yksittäisiä viittomakielen sanoja, Suomen kielen viittomasanoja, joita käytetään joko yksittäin tai pääsanoina kommunikointiin (Launonen 1998). Viittomia käytetään usein tukikieliryhmän piirissä, jossa puheenkehityksen alkuun saattamiseksi ja tukemiseksi tarvitaan jokin tukikeino. Usein tällaisena käytetään tukiviittomia esim. Downin syndroman ja autismin ollessa kyseessä.

Tukiviittomat eivät ole sama asia kuin viittomakieli, jossa on mukana kielenmukaiset taivutukset, vaan tukiviittomat tarkoittavat viestin pääsanojen käyttöä, niin ikään sanojen perusmuodossa. Viittomakieli on oma kiелensä.

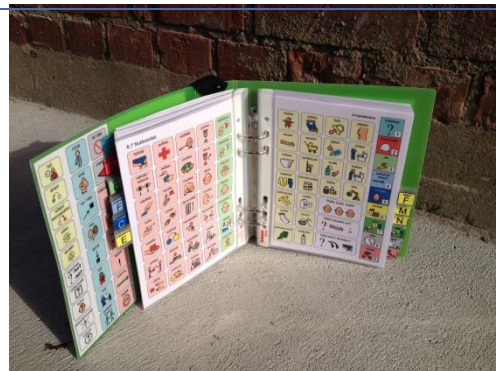
GRAAFISET MERKIT, kuvakommunikointi

Kuvalliset kommunikointivälineet ovat erityisen toimivia oppilaille, joita motivoivat visuaaliset merkit. Myös ajattelun pirstaleisuus, kuten autisteilla (Kerola 2009), on saanut tukea kuvallisista apuvälineistä. Siinä missä auditivinen viesti ei mene perille, tai sen perille meno kestää, visuaalinen tuki antaa tuen, viestien nopeammalle ja paremmalle perille menolle. Autistien kanssa toimiessa voidaan huomata ja havaita se, kuinka jokin sanallinen käsky ei mene perille. Vaikka viestin toistaisi, se ei tunnu tuovan ratkaisua tilanteeseen. Autistien ongelmana on viestin prosessoinnin hitaus monissa tapauksissa (Kerola 2009). Kun antaa ohjeen, lähtee se auditivisena toimintaohjeena aivoihin, mutta koska prosessi on hidas, ehdit toistaa viestin useaan kertaan. Uudelleen toistettu viesti aloittaa

toimintaohjeprosessin aina uudelleen ja uudelleen, deleteimalla edellisen viestin pääsemättä koskaan perille. Ikään kuin painaisit puhelimen viesti toimintoa "lähetä", ja peruisit toiminnon ja painaisit uudelleen "lähetä", kerta toisensa jälkeen. Sen sijaan, jos auditiivisen viestin tueksi näytetään kuvallista ohjetta ja annetaan prosessin edetä omaa tahtiaan, kuva toimii edessä muistuttajana siitä, mikä oli ohjeen alkuperäinen tarkoitus. Kun auditiivinen viesti pääsee perille ja oppilas etsii vahvistusta viestille edessä olevan kuvan avulla, toimii kuva ikään kuin "hyväksy viesti" painikkeena, jolloin viesti menee paremmin perille. Saman vaikutuksen on mahdollistaa tukiviittomien käyttö visuaalisena tukena auditiivisen ohjeen rinnalla, uudelleen toistetun puheviestin sijaan.

Kommunikointikansio

Kommunikointikansio tarkoittaa kansiota, joissa jokaisen sivun täyttävät kuvat (Papunet; Tikonen). Kuvasivuilla on myös taivutuksen mahdollistavia kuvakkeita, joissa blissmerkit tai



kirjainpäätteet mahdollistavat kieliopillisesti oikein kirjoitettujen lauseiden tuottamisen. Yksinkertaisemmissa kansioissa kuvasivut käsittävät vain kuvia, joiden kautta kommunikointia rakennetaan ja muodostetaan. Kansion kieliopilliseen tasoon vaikuttaa käyttäjän kielellinen taso ja kapasiteetti. Kommunikointikansio on käyttäjänsä puheväline ja -laite. Mikäli kansio on puhetta tukeva väline, se auttaa puheen tuottamisessa tai sen ymmärretyksi tulemisessä. Jos kansio on

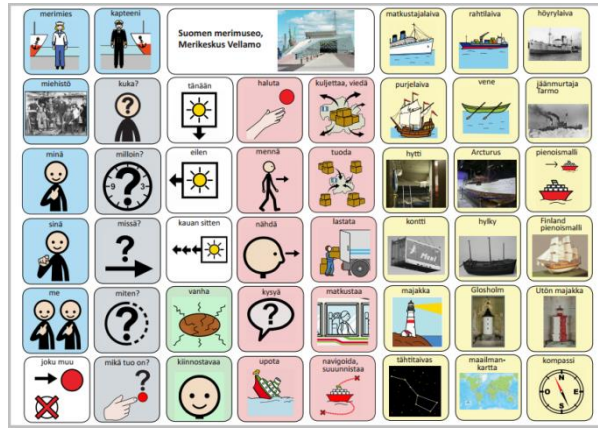
puhetta korvaava väline, se on käyttäjänsä äidinkieli ja ainoa kommunikoimisen väline.

Kommunikointitaulu

Kommunikointitaulu

(Huuhtanen 2008, 48, 58)

on tietyllä tavalla osa kommunikointikansiota, jota voidaan pitää myös ikään kuin minuudossa olevana kommunikointi-



välineenä. Esimerkiksi lähdetessä johonkin erityiseen tapahtumaan, häät, hautajaiset, retket tms. kommunikointitaulun voi rakentaa kattamaan tähän tapahtumaan liittyvä tietty sanasto kuvien muodossa. Itse kommunikointikansio on laajassakin kommunikoinnin mittakaavassa suppea, mitä tulee kaikkiin mahdollisiin elämässä mahdollisesti tarvittaviin kuvakäsitteisiin. Kansiota voivat puuttua jotkin spesifit sanat. Ja toisaalta normaalikommunikoinnissa ei tarvita päivittäin joitakin harvoin tarvittavia sanoja asiayhteyksineen. Tämä toisi kansiolle myös koon ja painon suhteen liian paljon rajoituksia. Kommunikointitaulut voivat olla välineitä erityistilaisuuksiin ja tilanteisiin, eikä niiden tarvitse kulkea mukana päivittäin.

Puhelaitteet



Puhelaite-nimitys (Huuhtanen 2008, 48; Ohtonen & Roisko 2008, 96-100; Papunet; Hämäläinen 2010) tulee siitä, että nämä tekniset apuvälineet tuottavat kuvaketta painettaessa puhetta, joko äänen, sanan tai sanotun lauseen muodossa. Joillekin lapsille pelkkä kuvallinen ilmaisu ei ole tarpeeksi motivoiva, mutta tekniset apuvälineet saattavat korvata tämän puutteen. Lapsi ei ehkä kykene tuottamaan kirjoitetussa muodossa olevaa tekstiä ja tästä syystä kuvat on katsottu ainoaksi toimivaksi ratkaisuksi. Jos kuvat eivät kuitenkaan yksin motivoi kommunikointiin, tällöin voi olla aiheellista miettiä näiden kahden asian yhdistämistä., kuvallisen viestin käyttöä käyttäjän ymmärtämisen tukena sekä äänen tuottavaa laitetta käyttäjää motivoivana seikkana. Tällaisten laitteiden käyttäminen on näyttänyt käytännössä toimivan hyvin puhumattomien autistien kommunikointihalun herättäjänä ja omatoimisen kommunikoinnin rakentajana.

Kommunikointiohjelmat

Kuvakommunikointiohjelma (Ohtonen & Roisko 2008, 100-104; Hämäläinen 2010) ajaa käytännössä samaa asiaa, kuin



kommunikointikansio. Tässä kuitenkin yhdistetään tekniikan motivoiva vaikutus ja kuvaviestinnän toimivuus käyttäjän

kommunikointikeinona. Kommunikointiohjelma mahdollistaa kuvamäärän rajattomat mahdollisuudet, mikä voi kansion käyttäjällä olla hankalaa kansion koon ja painon kasvaessa. Toisille teknisen apuvälineen käyttö ei ole mahdollista teknisten taitojen vähyyden tai laitteenkäyttötaitojen puutteiden vuoksi. Mutta ne, keillä taidot täyttyvät, on tämä väline nopeampi käyttää, päivittää ja mahdollista saada kuvakapasiteetiltaan tarpeeksi kattavaksi. Lisäksi kuvien taakse on mahdollista nauhoittaa äänitoimintoja ja muodostetut kuvakelausset voidaan tuottaa ääneen ulos. Tekninen apuväline antaa mahdollisuudet myös motorisista ongelmista kärsivien käyttäjien suhteen. Tekniikka mahdollistaa välineen käytön ilman käden toimintaa, ilman pään liikettä, pelkällä katsellakin.

Piirtäminen

Turkkilaisessa tutkimuksessa (Karal, Aydin & Günal, 2010) tutkittiin piirtämisessä (Merikoski 2008, 73-75) käytettävien symbolien merkitystä heidän kulttuurissaan, jossa kuvasymbolien käyttö ei ole niin yksinkertaista, kuin esimerkiksi Isossa-Britanniassa tai Amerikassa. Tutkimusjoukkona oli 25 opettajaa, eri kentiltä, kokemustaustoista ja paikkakunnista. Heitä pyydettiin arvioimaan 730 sanaa eri kategorioista, kuinka nämä sanat olivat piirrettävissä ja visuaalisesti ilmaistavissa sellaisena kuvana, joka oli yksiselitteinen kaikille tulkitsijoille. Nämä sanat testattiin 200:lla opettajalla ja oppilaalla niin, että heidän oli piirrettävä ja tulkittava kuvat yksiselitteisesti, jotta visuaalisen viestinnän yksiselitteisyys tulisi todennetuksi. Tutkimus osoitti, että myös Turkissa, missä visuaalisten symbolien käyttö ei ole kulttuurille ominaista, symbolit olivat melko yksiselitteisesti tulkittavissa.

Tutkimus rohkaisi myös niitä, jotka kokevat että: "En minä osaa piirtää. Ei kukaan ymmärrä minun piirtämisestä mitään". Tässä tutkimuksessa ei tutkimusjoukkona ollut taidealan opettajia tai oppilaita, joilla piirtäminen olisi hallinnassa, vaan ihan satunnaisesti valittuja tutkittavia, kriteerillä, että he muodostivat mahdollisimman heterogeenisen joukon. Tästä huolimatta tuloksena oli kuvasymboleita, joiden merkitys oli yksiselitteinen, mikä taas tukee niiden käyttämistä kommunikoinnin tukena tai sijasta, jotta voidaan tulla ymmärretyksi.

PECS -lauseliuskat



Boesch, Wendt, Subramanian ja Hsu (2013) ovat tehneet tutkimusta vertailemalla PECS-kommunikointia (Merikoski 2008, 66-72) ja puhetta tuottavan laitteen mahdollisia eroja sosiaalisten kommunikointitaitojen ja puheen kehityksessä autisteilla. Yleisesti

ottaen tutkimus ei tuottanut merkittäviä tuloksia ja eroja näiden menetelmien välillä, mitä tulee puheen kehitykseen. Se mistä tutkimus kuitenkin antoi viitteitä, oli PECS:n toimivuus rohkaisijana sosiaaliseen kommunikointi-käyttöön. PECS:n ja puhetta tuottavan laitteen erona on se, että PECS:ssä lause rakennetaan itse tai aloitettuun lauseeseen valitaan itse ratkaiseva kuva. Puhelaitteessa sanottava asia tulee toisen, puhuvan osapuolen toimesta, ei itse kommunikointivälinettä käyttävän toimesta. Toisin sanoen PECS-kommunikointia käyttäessä käyttäjä itse voi olla toimijana ja suorana viestin tuottajana, ilman välittäjää/tulkkia.

Joissakin kohden välittäjä on tuiki tarpeellinen. Välittäjä-termin (Mediator) isä romanian-juutalainen professori Reuven Feuerstein

(Feuerstein 1983, 13-36; Feuerstein institute, 2015.), työskennellessään pakolaisten parissa, huomasi kuinka lapset, jotka tekivät normaali älykkyystestin yleisten tapojen mukaan, pärjäsivät siinä huonosti. Sen sijaan, jos heitä ohjasi/opasti kysymys-vastaus-muodossa, ikään kuin välittäjänä, tulokset paranivat dramaattisesti. Tämä kokemus sai Feuersteinin huomaamaan kuinka erilaisten oppimistyylien erot eri kulttuureissa olivat todellinen ongelma. Tämän huomion seurauksena hän alkoi kehittää uusia opetusmenetelmiä ja -välineitä, joilla aikaansaataisiin mielekästä opetusta kaikille, kaikenlaisille lapsille. Tämän ajatuksen voi yhdistää vaihtoehtoisiiin kommunikointikeinoihin, jotka toimivat nimenomaan välittäjän muodossa. Ne eivät välttämättä pyri tekemään itsestään tarpeettomia, vaan niiden tavoite on auttaa käyttäjää pääsemään elämässään eteenpäin, oppimisessaan eteenpäin.

GRAAFISET MERKIT, Blisskieli

Bliss-kielen (Huuhtanen 2008, 83-90) kehitti Itävalta-Unkarilainen (Bliss, muut lähteet) matemaatikko Charles Bliss 1940-luvulla. Kielen alkuperäinen tavoite oli edistää maailman rauhaa,



kehittämällä yksi yhteinen kieli (Huuhtanen 2008, 83-90). Tavoite ei ihan toteutunut ja merkkisymbolinen kieli jäi unholaan, kunnes kanadalaiset löysivät sen uudelleen 1970-luvulla. Kanadalainen työryhmä etsi liikuntavammaisille lapsille kommunikointikeinoa ja bliss-kieli tarjosi siihen mahdollisuuden. Bliss-kieli käsittää n.4500 standardoitua bliss-symbolia jotka kuvaavat erilaisia käsitteitä ja

kieliopillisia päätteitä (Papunet). Kieli soveltuu käyttäjille, joilla ei ole varsinaista älyllistä kehitysvammaa, mutta liikuntavamma estää kirjoitetun tai puhutun kielen tuottamisen muuten. Bliss-kielessä yksittäistä sanaa kuvaa yksi merkki, joka on muiden merkkien avulla saatettavissa kieliopillisesti oikeaan muotoon. Näin yhden sanan ilmaiseminen nopeutuu, yhden merkin informaation välityksellä ja muuten hitaasti onnistuva kommunikointi nopeutuu. Yksittäisiä bliss-symboleja voi nähdä myös käytössä olevissa kuvakommunikointikansioissa esimerkiksi olla -verbin symbolina.



Yleisesti bliss-kieli on käsitteenä Suomessa melko vieras ja kommunikointivälineenä teknisten kommunikointikeinojen lisääntyneessä käytössä, taka-alalle jäänyttä vaihtoehtoa. Tästä huolimatta kansainvälinen bliss-paneeli kokoontuu puolivuositain ympäri maapalloa ja kehittää toimintaansa ja uusia merkkejä jatkuvasti ((Huuhtanen 2008, 83-90; Papunet). Teknologia ei tässäkään kielessä ole este, vaan bliss-kieltäkin on mahdollista käyttää teknisten apuvälineiden kautta.

GRAAFISET MERKIT, kirjoitus

Aakkostaulu

Aakkostaulu (Huuhtanen 2008, 58) on kirjoittamisen apuväline. Sillä voidaan kirjoittaa ikään kuin

| | | | | | | | |
|---|---|----|----------|-------|--------|-------|---|
| A | B | C | D | E | F | G | H |
| I | J | K | L | M | N | O | P |
| Q | R | S | T | U | V | X | Y |
| Z | Ä | Ä | Ö | . | ? | ! | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 9 | 0 | 2x | SAVAVÄLI | LOPPI | KÄÄNNÄ | JATKA | |

manuaalisesti ja tietokoneen näppäimistön tavoin, niin että vierellä oleva lukee käyttäjän kirjoittamaa viestiä reaaliajassa. Aakkostaulu voi olla myös kirjoittamisen tukena niin, että se toimii kirjainten kirjoitusasujen vahvistajana ja muistina, jolloin käyttäjä kykenee kirjoittamaan ymmärrettävää tekstiä esim. paperille tai koulutehtäviin.

Yleisesti aakkostauluna käytetään mustavalkoista ”näppäimistökopiota”, jossa kirjaimet ovat tietokoneen näppäimistön järjestyksessä. Toinen taulupohja taas käsittää kirjaimet aakkosjärjestyksessä. Kolmas taulu ilmoittaa kirjaimet niiden tutkitun yleisyyden järjestyksessä. Nämä taulut ovat kopioitavissa mm. Papunetin sivustolla vapaasti käyttäjiään varten. Kun



puhutaan kommunikoimiseen motivoimisesta, voidaan miettiä, voisiko visuaalisesti mielekkäämpi taulu motivoida käyttäjää paremmin.

Kirjoitusta tuottavat ja puhuvat laitteet esim. lightwriter

Kirjoitusta tuottavia laitteita ovat sellaiset, joiden avulla käyttäjä voi kirjoittaa viestiä ja informaatiota, jonka haluaa kertoa. Kirjoitusta tuottavat laitteet (Ohtonen & Roisko 2008, 96) on usein varustettu myös



puhetoiminnoilla, jolloin viestin kirjoituksen jälkeen, viesti voidaan äänitoimintoa käyttämällä saada ulos puhutuksi. Tällaisia välineitä ovat varsinaisesti tähän tarkoitukseen käytettävät laitteet, mutta myös

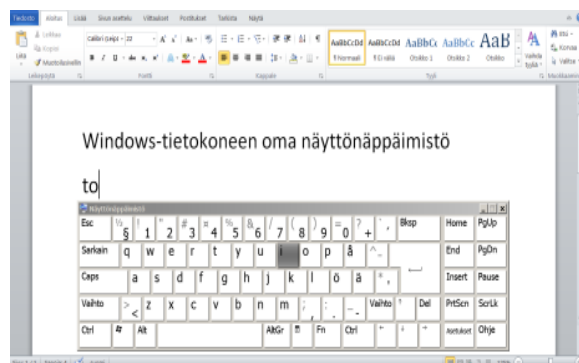
tietokoneet, puhelimet, tabletit ja muut laitteet, joissa on kirjoitus ja puhetoimintamahdollisuus.

Tietokoneet, puhelimet, tabletit ja iPad:t



Orr ja Mclaine (2014) seurasivat tapaustutkimuksessaan kuutta vammaista lasta tabletti-pohjaisen kommunikointivälineen käytössä, ja siinä, kuinka se oli auttanut parempaan kommunikointiin. Aineistoltaan laadullinen tutkimus toteutettiin luonnollisessa ympäristössä ilmiöitä seuraten ja haastattelujen kautta. tutkimusaineisto oli jaoteltu neljän teeman alle 1) käytännön tekijät laitteiston ja ohjelmiston kohdalla, 2) puheterapeutin palvelut ohjauksen ja tukemisen asiantuntijana, 3) loppukäyttäjän motivaatio ja sitoutuminen korkealle sekä 4) positiiviset kommunikointitulokset saavutettavissa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lapset oppivat varsin nopeasti ensinnäkin laitteiden ja ohjelmistojen käytön, ja että näiden käyttö antoi paremmat kommunikatiiviset mahdollisuudet. Vaikka lapset olivat nopeita oppijoita, oli puheterapeuteilla keskeinen rooli ohjelman käyttöön opastamisessa ja käytön ohjaamisessa. Motoriset toiminnot vaativat oman harjaantumisaikansa, mutta ne olivat saavutettu jo muutaman harjoituskerran jälkeen. Jotta laite siis toimi apuvälineenä, näytti tämä



tutkimus sen, kuinka tärkeää oli alussa ohjata laitteen oikeaan ja sujuvaan käyttöön. Ja vasta tämän jälkeen oli kommunikointi laitteen avulla mahdollista.

Tärkeä huomio tässä tutkimuksessa oli tuo kolmas teema, eli motivaation ja sitoutumisen kohta. Ilman motivaatiota, ei voida odottaa, että apuväline olisi toimiva. Tutkimus toi esille, että tabletti



kommunikointivälineenä, motivoi lapset hyvin nopeasti ja loi sitoutumisen sen käytölle. Äänitoiminnot sisältävä laite, jossa kuvia kosketusnäytöltä painamalla, sai viestinsä kuuluviin, motivoi käyttäjää, sai aikaan hymyn ja

naurun, onnistumisen kokemuksen. Laite herätti positiivisia tunteita, jotka mahdollistivat motivaation synnyn. Tilanteissa joissa laitetta käytettiin, mikäli laite ei ollut alusta asti näkyvissä, lapset joko etsivät heti laitetta, tai kysyivät muutamien sanojen osaamisen taidoillaan laitetta. Laitetta myös esiteltiin ylpeästi läheisille perheen jäsenille. Lasten oma-aloitteisuus kommunikointiin tämän laitteen välityksellä kasvoi myös.

Kerron erään esimerkin luokassa olevasta uudesta oppilaasta, joka oli kaikin puolin helppo ja aina iloinen oppilas. Ainut ongelma oli puuttuva kommunikointikeino. Oppilaan helppo luonne, aina kaikkeen tyytyväinen ja kaikkialle valmis, oli ehkä ollut syynä siihen, että muutamaa tukiviittomaa ja pään pyöritystä (ei) ja nyökytystä (kyllä) kummempaa ei vaadittu. Päivähoidossa tämä ei vielä niinkään varmaan ollut ongelmallista, mutta koulussa, jossa eteen tuli mm.

lukemaan oppiminen, kirjoittamista, laskemista ja oppimista yleensä, asia muuttuikin ongelmalliseksi.

Kuinka saada selville, oliko oppimista tapahtunut, jos asiaa ei voitu varmentaa millään tapaa, ilman kieltä tai kommunikointikeinoa. Kuvia kokeiltiin, mutta motivaatiota kuvakansion käyttöön ei juurikaan ollut. Kaikki oli hyvin ja kotona ymmärrettiin kaikki jo yhdestä eleestä. Tai jos ei ymmärretty, laitettiin vaihtoehdot eteen riviin, jolloin ei tarvinnut sitäkään asian selittämistä yrittää. Kaikki oli lähellä, mitään ei puuttunut, miksi olisi ollut mitään tarvetta kommunikointiin enemmän.

Ongelma oli siis motivaation herättäminen, ja motivaatio heräisi vasta, kun tulisi kokemus kommunikoinnin tarpeesta, sen tärkeydestä. Lopulta tartuin kiinni yhteen lauseeseen, jonka olin vanhemmilta kuullut, tietokonepelit, jotka motivoivat lasta. Taustalla oleva autismediagnoosi tuki myös tämän ”palkkio”-keinon löytymisen tärkeyttä. Vielä tuohon aikaan eivät tabletit olleet tulleet yleisille markkinoille, joten semmoisia ei ajateltu, mutta äskeistä Orrin ja McLainen tutkimusta vastaava laite, tablettimallinen, Communication Pad oli olemassa, jossa oli kuvia, ja joiden taakse saattoi nauhoittaa puheviestejä. Kuvaa painamalla, laite puhui viestin ääneen. Puheviestin saattoi myös nauhoittaa saman ikäisen ja sukupuolisen oppilaan äänellä, jolloin se soveltui vieläkin paremmin oppilaan käyttöön. Tämä laite ratkaisi motivaation puuttumisen ongelman.

En ikinä unohda sitä silmien kirkastumisen loistetta, enkä oivalluksen hymyä, kun tuo laite laitettiin oppilaan eteen, ja hän ensi kerran painoi laitteen yhtä kuvaa. Tämä kokemus opetti paljon niin tuolle oppilaalle, kuin itsellenikin siitä, kuinka tärkeää on se omanlaisen välineen löytäminen ja oman äänen kuuluvaksi saaminen. En voinut kieltää

ensimmäisinä päivinä laitteen kuvien ”ränkkäämistä” uudelleen ja uudelleen, sillä näin myös sen, mitä se sai lapsessa aikaan. Jokin lukko oli auennut, jokin ovi jonnekin oli avattu ja nyt oli rajana vain oma mielikuvitus, kaikista edessä olevista mahdollisuuksista toimivan kommunikoinnin kehittämisen edistämiseen ja oppimiseen yhdessä.

KOSKETUSLAITTEET

painikelaitteet

Painikelaite (Hämäläinen 2010) on kosketuksesta tai painalluksesta aktivoituva laite, johon on nauhoitettu jokin viesti. Viesti voi olla yhden viestin painikelaite, tai laitteeseen voi saada viestejä myös tasoissa, jolloin



aina seuraava viesti tulee kerrotuksi toisella painalluksella jne. Viestit voivat olla siis nauhoitettuna peräkkäin. Painikelaitteina voidaan



käyttää välinettä, joka motivoi käyttäjää ja huomioi tämän ikäkehityksen sekä mieltymykset. Esimerkiksi sivun kuvassa olevat eläimet. Kahdenpainikkeen painikelaitteeseen voidaan nauhoittaa vaihtoehtoiset KYLLÄ ja EI -vastaukset, joilla voidaan keskustella sopivasti muotoiltuja lauseita käyttäen, ilman että välissä tarvitsee nauhoittaa muita viestejä laitteeseen.

Kommunikointi voi tapahtua myös esineiden välityksellä (Huuhtanen 2008, 48-49), eli viestin kertoja saattaa käyttää jotakin esinettä tukena, halutessaan kertoa, mistä aihealueesta toivoo keskusteltavan tai mihin asiaan hänen viestinsä liittyy. Esimerkiksi viestintää kotoa kouluun voidaan helpottaa ottamalla kouluun mukaan jokin viikonlopun tapahtumista kertova esine, kuten matkamuisto, valokuva tai lelu, joka kertoo vastapuolelle tärkeän viestin siitä, mitä viikonloppuna tapahtui.

Koulunkäynnin apuvälineet kirjoittamiseen ja lukemiseen

Lisäksi on moninainen määrä koulunkäyntiä helpottavia apuvälineitä, joita ei välttämättä mielletä edes kommunikoinnin apuvälineiksi, mutta joita ne tarkemmin tarkasteltuna ovat. Esimerkiksi kaikki lukemista auttavat ja helpottavat välineet toimivat luetun ymmärtämisessä ja oppimisessa tukena ja auttavat näin kirjoitetun viestin ymmärtämisessä (Hämäläinen 2010). Kirjoitettu viesti on osa kommunikointia ja viestintää, jota näemme kaikkialla ympärillämme, missä tahansa olemmekaan. Ilman lukutaitoa jää moni informaatio ja viesti menemättä perille ja moni kommunikointia ja vuorovaikutusta tukeva sekä auttava asia epäselväksi.

Selkokieli (Papunet) tulee esille monissa erityisluokissa tilanteissa, joissa oppilailla on jonkinlaista kehityksen viivästymää tai keskittymisvaikeuksia. Selko kieli yksinkertaistaa ja tiivistää opittua asiaa, jolloin oppiminen helpottuu ja viestin antaminen on nopeampi prosessi. Moni opettaja käyttää arjessa selkokieltä oppimisen mahdollistumiseksi ja myös tämä on kommunikoinnin apuväline, sillä se auttaa kuulijaa ymmärtämään ja sisäistämään asioita paremmin.

Tätäkin keinoa käyttää moni opettaja ilman, että mieltää sitä yhdeksi AAC-keinoksi.

Lisäksi on olemassa paljon näkemisen ja hahmotuksen apuvälineitä lukemiseen ja kirjoittamiseen, jotka nekin jokainen auttavat kirjoitetun lukemista ja tuottamista. Ne voidaan siis myös lukea kommunikoinnin apuvälineiksi.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että kielen monimuotoisuus, vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja käyttävillä, on kasvatettavissa mm. lukemisen, ja etenkin kerronnallisen lukemisen kautta (Liboiron & Soto, 2006). Eli siis siinä missä yleisissä tämän hetken vallalla olevissa keskusteluissa kehoitetaan vanhempia lukemaan lapsilleen, jotta lasten kieli kehittyy, tämä sama on suoraan sovellettavissa ja verrattavissa kaikkiin joita kielenkehitys koskee, myös kielihäiriöiset ja sitä kautta AAC-keinoja käyttävät.

Myös Light, McNaughton, Weyer ja Karg (2008) sekä Millar, Light ja Schlosser (2006) ovat tutkimuksissaan todenneet, että luki- (lukemisen ja kirjoittamisen) taitojen harjaannuttaminen ja harjoittaminen tukevat vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja käyttäviä ja heidän kielenkehityksen etenemistä. Toisin sanoen, AAC-keinot ja lukiopetus kulkevat käsikädessä.

4.4 Tulkkipalvelu

Koulumaailmassa koulunkäynninohjaajat mahdollistavat tarvittavaa tukea lapsille, jotka tarvitsevat tukea toiminnassaan ja kommunikoinnissaan, jotta koulunkäynti onnistuu. Kouluajan

ulkopuolella tuo ylimääräinen tuki loppuisi, ellei siihen olisi kehitetty laissa määriteltyä oikeutta tasavertaiseen kohteluun ja mahdollisuuksiin. Tulkkauspalvelu on kehitetty sosiaalisten kanssakäymisten ja tilanteiden mahdollistamiseksi puhevammaisille ja puhumattomille. Tulkkauspalvelu mahdollistaa kavereiden kanssa vietetyn ajan ja sosiaalisten suhteiden luomisen, niissä tilanteissa, missä lapsi yleensäkin sosiaalisia suhteita rakentaa, eli koulun ulkopuolella, harrastuksissa ja kavereiden kanssa vietetyissä yhteisissä hetkissä

"Tulkkauspalvelun käyttämisellä on mielestäni ennen kaikkea elämänlaatua kohentava vaikutus", kertoo tulkkauspalvelua käyttävä Jere Äppelvist. (Papunet). Tulkkauspalveluun on laissa määritelty oikeus niillä, jotka tarvitsevat tulkkausta jatko-opiskelun, asioimisen, yhteiskunnallisen osallistumisen, harrastusten ja virkistystoiminnan mahdollistumiseksi. Tulkkauspalvelu on siis käytännössä tarkoitettu AAC-keinoja käyttäville sekä heille jotka tarvitsevat tulkkiä epäselvän puheen vuoksi. Tulkin roolina on tulkita asiakasta ja välittää viesti puhekielelle. Tulkki on kommunikoinnin apuväline, joko apuvälineen käyttäjänä tai varsinaisena apuvälineenä. Asiakkaalle tulkki puolestaan kääntää saadun viestin asiakkaan käyttämälle kommunikointikielelle.

Kela vastaa tulkkauspalvelun järjestämisestä. Palvelua voidaan saada vähintään 180 h/vuosi. Tulkkauspalvelu Kelan välittämänä ei siis koske perusopetuksen opetusta, vaan tällöin vastuussa on kunnan opetustoimi.

5 Tutkimuksen kulku

Ajatus tutkimusaiheesta ja siihen liittyvästä tarpeesta nousi esille käytännöntyöstä koulumaailmassa ja tulkkauspalvelun kentällä, erilaisten asiakkaiden parissa. Tutkimuksen taustaparadigma eli voimassa oleva oletamus, koski kommunikointikeinojen mahdollisuuksia ja niiden käyttöä koulumaailmassa. Paradigma käsitteli ajatusta, että käytännön kentällä on käytössä vain muutamia kommunikoinninvälineitä, kuten kuvakansiot, tukiviittomat ja irtokuvat; joita käytetään ja joiden avulla pärjätään. Välineet joko toimivat tai eivät toimi.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada paradigmalle vahvistus tai kumoavia näkökantoja. Tutkimuksen tavoitteena oli saada aikaan muutosta, mikäli siihen ilmeni tarvetta. Tuloksena olisi käytännön muutos kommunikointiasioihin, jotka vaikuttavat myös oppimisvaikeuksien ja käytöshäiriöiden ymmärtämiseen. Tutkimus pyrkii vaikuttamaan opettajien ja koulunkäynninohjaajien tietomäärään kommunikointikeinojen monipuolisista vaihtoehdoista ja erilaisten käytötapojen vaikutuksista sekä mahdollisuuksista.

Postpositivistiselta (Metsämuuronen, 2001, 11) pohjalta tehdyn fenomenografisen tutkimuksen teorettinen viitekehys on edellä tarkastellut aihetta erilaisten kommunikointivälineiden ja niiden käytötapojen sekä -mahdollisuuksien valossa. Tutkimusta on pohjustettu aiempien tutkimustulosten pohjalta. Tällä viitekehyksellä on haettu ajatuspohjaa ja taustoja tutkimuksen tulosten tarkastelulle. Tutkimuksessa on pyritty kriittiseen tarkasteluun ja objektiiviseen

näkemykseen, joskin tutkijan kriittinen ote tuo väkisinkin esille tutkijan itsensä arvot, teoreettisen viitekehyksen valossa.

Tutkimuksessa on tarkoituksella pyritty menetelmätriangulaatioon (Brannen teoksessa Seale, 2007, 284; Eskola & Suoranta, 1998, 69-70; Metsämuuronen, 2001, 34,65), jotta tutkimus olisi mahdollisimman instrumentaalinen (Metsämuuronen, 2001, 27). Menetelmätriangulaation (Kananen2014, 120) ja transformatiivisuuteen pyrkiminen ovat tuoneet haastetta tutkimusmenetelmän valinnalle ja vaikeuttaneet jonkin verran valintaa fenomenologian, etnografian ja fenomenografian välillä. Tutkimuksessa tulee väistämättä esille myös hermeneuttinen eli tulkinnallinen luonne (Marton, 1981; Richardson 1999; Kakkori ja Huttunen, 2010). Koska tutkimustulokset keskittyivät pitkälti juuri ilmiön kuvaamiseen ja erilaisten tutkimusjoukkojen kokemuksiin omista näkökulmista ja tulkinnoista, valikoitui tutkimusmenetelmäksi selkeästi Fenomenografia.

Fenomenografisen tutkimuksen (Marton, 1981; Richardson 1999; Rissanen; KvaliMOTV) tavoitteena on tuoda esille erilaisia käsityksiä opettajien ja ohjaajien välillä, mitä tulee AAC-keinoihin. Tutkimus tuo esille sen, kuinka eri tavalla vastaajat ymmärtävät AAC-keinot, kuinka eri tavalla nähdään kommunikointikeinojen vaikutukset ja kuinka suppeaksi tai monipuoliseksi keinojen määrät saatetaan ajatella. Lisäksi tutkimuksessa ohjaajien ja opettajien käytännön tilanteissa kokemat ajatukset peilataan ikään kuin ”ulkopuolisen” silmin, puheterapeutin ja puhevammaisten tulkin näkökulmien kautta. He eivät ole päivittäisessä kouluarjessa mukana, vaan katsovat asiaa ikään kuin sivusta, myöskin omien havaintojensa ja kokemustensa kautta, eli ilmiön sekundaarisina kuvaajina.

Tutkimuksen tavoite on ontologinen (Metsämuuronen, 2001,10) ja sitä on tavoiteltu oikeilla metodologisilla valinnoilla, jotka pyrkivät maksimoimaan näin tutkijan objektiivisen otteen tutkimustulosten suhteen. Tutkimuksen teleologia eli päämäärä on fenomenografista sisällön analyysia (Fenomenografinen analyysi; Tuomi & Sarajarvi, 2004) käyttäen kartoittaa tutkimustulosten perusteella mahdollista tarvetta lisäkoulutukselle kommunikointikeinojen mahdollisuuksista ja välineistä kertoen.

Saatua aineistoa on käsitelty ja analysoitu fenomenografisen, ilmiötä kuvailevan (Kakkori & Huttunen, 2010), tutkimusotteen ja analyysimenetelmän kautta. Fenomenografisen tutkimusotteen tarkoituksena on avata tutkittavien ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta (Marton 1981; Rissanen, 2016), tässä tapauksessa tutkimusjoukon näkemyksiä vaihtoehtoisista kommunikointimenetelmistä. Fenomenografialle tyypillisesti vastaajien erilaisia tulkintoja on verrattu keskenään. Tutkimuksessa analysoidaan ensin erilaisia tapoja käsittää ja ymmärtää tutkittavaa asiaa ja toiseksi pyritään tulkitsemaan näitä käsityksiä kohdeilmiössä (Marton 1981).

Aineistosta on laadittu kuvauskategorioita, joissa horisontaalinen kategorisointi jakaa samankaltaiset käsitykset keskenään laadullisella otteella ja vertikaali jako puolestaan käsitysten järjestystä tutkimuksen määrällisellä otteella (Marton, 1981). Samankaltaisilla käsityksillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan samaan tutkimusjoukko ryhmään keskenään kuuluvia eli opettajat, ohjaajat, puheterapeutti sekä puhevammaisten tulkki. Määrälliset ja vertikaali kategoria tulee näkyviin tutkimuskysymysten alle jaoteltuina vastauksina.

Tutkimuksessa on käytetty sekä kvalitatiivista, että kvantitatiivista lähestymistapaa, eli tutkimusote on ns. monimenetelmäinen. Kvantitatiivinen ote tulee tutkimukseen sen aineistonkeruumenetelmän valinnan kautta (Pahkinen, 2012), eli kysymyksissä, joissa tulokset ovat saatettavissa määrällisiin muotoihin. Kyselytutkimuksen avoimet kysymykset tuovat tutkimukseen syvyyttä ja kvalitatiivisen otteen. Viimeaikaisten tutkimusten perusteella on oivallettu, ettei määrällisistä ja laadullista tutkimustapaa tarvitse erotella (Metsämuuronen, 2001,13, Brannen, 2007,284). Jos halutaan mahdollisimman ontologinen tulos, on triangulaatio välttämätön.

Monimenetelmäinen tutkimus (Mixed Methods, Mertens & McLaughlin 2004, 112), joka sisältää sekä laadullisen, että määrällisen tutkimuksen tulkinnan piirteet, näkyy myös raportoinnissa. Tämä tarkoittaa, että tutkimusta lähestytään erilaisilla metodologisilla lähestymistavoilla (Mertens & McLaughlin 2004, 113). Rinnakkaisessa monimenetelmätutkimuksessa kerätään kahdenlaisia tietoja samanaikaisesti. Peräkkäisessä muodossa toinen tutkimusmuoto luo perustan toiselle. Mertensin ja McLaughlin (2004, 113) mukaan, tutkittaessa ihmisten käyttäytymistä ja kokemuksia, on tutkimuksella saatavissa kattavampi tieto ja ymmärrys tuloksien puolesta monimenetelmätutkimuksen avulla. Useiden menetelmien ja mittausten avulla voidaan saada syvempi ymmärrys myös taloudellisilta kannoilta katsottuna (Mertens & McLaughlin 2004, 117).

Tämä tutkimus on monimenetelmäinen tutkimus, jossa laadullinen ja määrällinen tutkimustapa kulkevat rinnakkain. Joissakin tutkimuskysymyksissä taustaa saatetaan käsitellä ensin määrällisestä näkökulmasta käsin ja sen jälkeen painottua syvempiin yksityiskohtiin,

kohti laadullista analysointitapaa. Tämä analysointi ja raportointi tapa tukevat fenomenografista tutkimusotetta, joka valikoitui tutkimuksen analysointitavaksi näin jo luonnostaan.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli kerätä tietoa siitä, millaisia kommunikointivälineitä kouluissa on käytössä, millaisia AAC-keinoja? Kuinka monipuolinen on keinojen kirjo ja millaisia ovat esille nostetut ongelmat kommunikoinnissa, oppimisen vuorovaikutuksen tilanteissa. Fenomenografinen ote (Marton 1981; Richardson 1999) näkyy ratkaisujen ja keinojen kuvailuna, miten ne ovat kehittyneet käytännössä käytettäväksi, miten niiden käyttöä perustellaan tai mitkä seikat puoltavat keinon toimivuutta käytännössä. Kuin myös se, millaisia ovat erityisluokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien näkemykset ja kokemukset asiasta. Nähdäänkö kommunikointikeinojen mahdollinen puute tai toimimattomuus yleensäkin ongelmana ja jos, niin kuinka akuuttina.

Tutkimuksen tarkoitus ei ole ollut kerätä ainoastaan tietoa vaan pyrkiä aidosti transformatiivisuuteen (Mertens & McLaughlin, 2004,2) Tutkimuskysymyksiksi näistä ajatuksista käsin rakentui ikään kuin tutkimuksen teemoiksi neljä tutkimuskysymystä. Tutkimustuloksia käsitellään näiden teemojen mukaisessa järjestyksessä ja jaottelussa. Näiden teemojen alle rakennettiin tutkimuskategorioita (Marton 1981; Rissanen KvaliMOTV; Kakkori & Huttunen 2010) ensin horisontaalisesti eli samanarvoisia käsityksiä käsitellen ja sitten

vertikaalisti yleisyysasteen näkökulmasta (Rissanen, KvaliMOTV; Marton 1981; Niikko 2003).

TUTKIMUSKYSYMYKSET/-TEEMAT:

- 1) Yleisimmät käytössä olevat AAC-keinot ja niiden käyttö?
- 2) Oletetut syyt ja useimmiten kohdatut ongelmat kommunikoinnissa?
- 3) Missä asioissa toivottaisiin tukea, koulutusta tms?
- 4) Millaisia keinoja ja ratkaisuja on käytössä?

Taulukko 5. Tutkimuskysymykset.

Fenomenografisen tutkimussuunnan luoja pidetty ruotsalainen Ference Marton (ks. Kakkori & Huttunen, 2010) jaottelee tutkimustuloksia myös ensimmäisen asteen näkökulmiksi ja toisen asteen näkökulmiksi. Toisen asteen näkökulma selvittää tässä tutkimuksessa sitä, miten tutkimusjoukko mieltää AAC-keinot ja niiden käytön oppimistilanteissa ja ensimmäisen asteen näkökulmassa he puolestaan vastaavat siihen miksi jokin toimii ja miksi ei, heidän mielestään.

Oman näkemykset kuvaavat siis ensimmäisen asteen näkökulmaa ja toisten näkemyksiin ja kokemuksiin orientoituminen tuo toisen asteen näkökulman. Tässä tutkimuksessa nämä näkökulmat sekoittuvat keskenään siinä mielessä, että opettajat ja ohjaajat kertovat omat kokemuksensa, eli ensimmäisen asteen näkökulman, mutta he muodostavat myös omat kokemuksensa yrittämällä ymmärtää toisen näkökulmaa (oppilaan) ja toimimalla sen mukaan, eli toisen asteen näkökulman varassa.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Aineistonkeruun suunnittelussa ja valinnassa voidaan mahdollisuudet jakaa kolmeen vaihtoehtoon; todennäköisyyteen perustuvaan aineistoon, tarkoituksen mukaiseen aineistoon sekä vapaaehtoisuuteen perustuvaan aineistoon (Mertens & McLaughlin, 2004, 127). Nämä määräävät ja antavat suuntaa koko otokselle ja mahdolliselle otantajoukolle. Tässä tutkimuksessa aineisto oli valittu tarkoituksenmukaisuusperustein ja määräytynyt koskemaan erityisluokanopettajia ja vaihtoehtoisista kommunikointimenetelmistä kiinnostuneista ohjaajilta, olettaen, että ammatillinen valinta ja mielenkiinnon kohteet kohtaavat toisensa.

Ohjaajat, jotka osallistuivat vaihtoehtoisista kommunikointimenetelmistä kertovalle luennolle, valikoituivat tarkoituksenmukaisuus perustein yhdeksi tutkimusjoukoksi. Sealen mukaan (2004,379) jokaista meistä ohjaavat erilaiset asiat, jotka meihin vaikuttavat ja nämä vaikuttimet kertovat meistä jokaisesta jotakin. Toisin sanoen, vaihtoehtoisista kommunikointimenetelmistä kiinnostuvat ja niihin huomiota kiinnittävät, ovat usein myös tekemisissä näiden asioiden kanssa, jos eivät työssä niin mahdollisesti lähipiirin kautta.

Aineiston keruu osa 1.

Varsinainen tutkimusaineisto kerättiin e-lomakkeena (Pahkinen, 2012, 215) toteutettavan kyselylomakkeen avulla. Tämä kyselylomakkeen postitus ajoitettiin syyslukukaudelle. Ajankohdaksi valikoitui syysloman (vk43) jälkeinen aika, jolloin erityisluokanopettajien työtaakka oletetusti olisi vähäisempi ammatillisessa mielessä. Hojks-

suunnitelmat pitäisi olla valmiina ja mahdolliset uudet oppilaat ovat tulleet jo tutuiksi. Tutkimusryhmä koostui yhden kaupungin erityisopetuksen opettajahenkilöstöstä, jonka määrä oli 102. Määrä sisälsi 28 laaja-alaista erityisopettajaa sekä 74 erityisluokanopettajana toimivaa opettajaa.

Ennen varsinaisen tutkimuslinkin postittamista vastaajille, tehtiin koekysely (Pahkinen 2012, 217,219,222), johon vastasi pari erityisluokanopettajaa. Saatujen vastausten perusteella muutamaa avointa tutkimuskysymystä muokattiin enemmän tutkimuksen tavoitteita vastaaviksi ja lukijan erilaisten tulkintojen minimoimiseksi. Alkuperäisillä kysymyksillä ei saatu vastaajien omaa pohdintaa ja ideoita ongelmien ratkaisuksi esille, joten kysymyksiä muokattiin niin, että vastaajan oli pohdittava vastaustaan enemmän ja annettava jonkinlaisia käytännön esimerkkejä yleisimmistä tilanteista, joissa kommunikointi takkuu. Vastaajan oli myös kerrottava omakohtaisista ratkaisuista tai ajatuksista noihin tilanteisiin liittyen.

Tutkimukseen vastasi lopulta 21 opettajaa (21%). Heistä 9 (43% vastanneista) ilmoitti, ettei käytä työssään AAC-keinoja, eikä näin ollen halunnut osallistua tutkimukseen. Yksi vastaaja (6% vastaajista) pyysi poistamaan nimensä postituslistalta erittelemättä syytä sen tarkemmin. 11 opettajaa (52% kyselyyn vastaajista) vastasi kyselyyn.

Kolme vastaajaa, jotka ilmoittivat, etteivät käytä työssään AAC-keinoja tai että heillä ei ole AAC-keinoja käytäviä oppilaita opetettavana, toimivat laaja-alaisina erityisopettajina. Laaja-alaisen erityisopettajien työnkuva poikkeaa usein muiden erityisopettajien työnroolista siinä määrin, että heillä ei työssään ole välttämättä määritelty omaa luokkaa, eikä välttämättä pysyviä oppilaitakaan, vaan sekä luokat, että oppilaat

vaihtuvat jatkuvasti. Kuusi muuta ilmoittivat, ettei heillä ole luokassaan AAC-keinoja käyttäviä oppilaita.

AAC-keinojen ymmärtäminen sen laajuudessaan ei ole kentällä esille tulleiden keskustelujen valossa ehkä ihan selvä monellekaan erityisopettajalle, ja siihen paradigmaan tällä tutkimuksella haettiin muutosta myös. Jotta tuohon kysymykseen liittyvää tutkimusta voidaan lähteä tekemään, oli ensin tehtävä tutkimus, joka antaa tarkemmat suuntaviivat ja tarkentaa tutkimuskysymyksiä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada selvyyttä siitä, miten kentällä AAC-keinot sekä niiden käyttö ja käyttäjät ymmärretään. Mitä opettajien mukaan ovat keinot, ongelmat ja ratkaisut.

Kyselyyn olivat vastanneet ne, jotka ymmärtävät AAC-keinot ja niiden käyttäjät, tulosten analysointiosiossa esiteltyjen kyselylomakkeen kysymysten valossa. On tärkeää myös tiedostaa, että opettajia ei ennen kyselyn postitusta oltu alustettu millään aiheeseen liittyvällä ohjeistuksella tai selityksellä AAC-keinojen moninaisuudesta, vaan ainut selitys tutkimuksen luonteesta ilmeni lähetetyn sähköpostin alustuksessa ja kyselylomakkeen johdanto-osiossa (Liite 1.). Näin tutkimuksella voitiin saavuttaa validimpi (Eskola & Suoranta 1998, 212) tulos tämän hetkinen voimassa olevaan paradigmaan liittyen.

Kysely ei välttämättä tavoita kaikkia asianomaisia, vaikka kysely olisi kaikille lähetettykin. Sanavalinnat voivat vaikuttaa vastaajaan, tiedon analysointiin voidaankin tarvita jonkin toisen asiantuntijan osaamista tai saatu tieto ei kerro koko totuutta. (Mertens & McLaughlin, 2004, 169). Tämä tekijä tuli tutkimuksessa kerätyn vastausprosentin perusteella väistämättä mieleen, mutta toisaalta taas lisäaineistona kerätty ja saatu tieto puheterapeutilta ja puhevammaisten tulkilta

tukivat saatujen ja kerättyjen vastausten tuloksia, mikä antoi luottamusta siihen, että saadut vastaukset näyttelevät yleistä käsitystä tutkittavasta asiasta, eli tässä tapauksessa vaihtoehtoihin kommunikointimenetelmiin liittyviä asioita.

Aineiston keruu osa 2.

E-lomakkeella saatu vastausprosentti ei yksistään tuntunut antavan tutkimukselle luotettavaa kuvaa (Pahkinen, 2012, 175) vaan vaati jonkinlaista imputointia eli aineiston paikkausta (Pahkinen 2012, 185; Mertens & McLaughlin 2004, 153-154). Jotta tutkimus täyttäisi myös triangulaation kriteerit, laajennettiin aineiston keräämistä koulunkäynninohjaajiin. Kaupungissa järjestettiin koulunkäynninohjaajille yleinen koulutustilaisuuden vaihtoehtoisista kommunikointikeinoista ja niiden merkityksestä lokakuussa 2015. Koska luennon aihe liittyi tiiviisti tutkimukseen, hyödynnettiin tätä mahdollisuutta tähän tutkimukseen. Luennon ohessa ohjaajat saivat vastattavakseen kolme avointa kysymystä käsittävän kyselylomakkeen (Liite 3.), koskien AAC-keinojen toimivuutta ja toimivuuden näkyvyyttä. Luennolle osallistui 32 koulunkäynninohjaajaa joista 24 (75%) vastasi heille jaettuun kyselyyn.

Sen, että tutkija itse pitää luentoa aiheesta, voisi ajatella johtavan vääränlaisiin tutkimustuloksiin tai ainakin vaikuttavan tuloksiin. Tässä kohden kysymyksillä, jotka ohjaajille osoitettiin, voitiin varmistaa, että tutkija hakee tuloksia kentällä tapahtuneista tilanteista ohjaajien omista kokemuksista ja näkökulmista. Millaisina ohjaajat näkevät, mitkä ovat ne yleisimmät kommunikointipulmat ja miten he itse ovat nähneet tai kokeneet tilanteiden ratkenneen ja mitkä syyt ovat mahdollisesti tilanteisiin yleensäkin johtaneet. Kysymykset liittyivät siis omiin

kokemuksiin, joiden voitiin olla myös oletettu syy ja peruste luento-osallistumiselle. Näin ollen annettujen vastausten ei voida olettaa olevan tutkijan vaikuttamista syntyneitä, vaan päällimmäisinä olevia ilon ja huolen aiheita aiheesta.

Käytännön erona näiden kahden edellä mainitun tutkimusryhmän välillä on kahdenlaista. Ensimmäinen opettajilla tavoitteena työssään on opettaa ja sitä kautta opittavan asian oppimisen onnistuminen. Ohjaajilla puolestaan tavoitteena on olla oppimisen tuki, eräänlainen kommunikoinnin apuväline jo sellaisenaan. Väline, joka tulkkaa, selventää, yksinkertaistaa, kertailee jne.

Toisena erona ryhmien välillä oli tutkimusaiheen alustaminen ja esittäminen tutkimusjoukolle. Opettajille aiheen esittelyä toimi tutkimuslomake, ja siinä alustuksena oleva lyhyt teksti. Ohjaajille puolestaan aihetta avattiin luennon muodossa, jossa teorian lisäksi ongelmia avattiin käytännön esimerkein ja niiden kautta esille tulleiden ratkaisujen valossa. Ohjaajat saivat siis luennoitsijan ajatusmaailman ja opetuksen kautta pohjaa sille, kuinka tärkeä kommunikointi ja sen toimivuus ovat yksilölle, ja he saattoivat peilata tätä tietoa omaan työarkeensa ja siinä ilmenneisiin asioihin. Opettajille tätä ajatuspolkua ei tarkoituksella avattu. Tutkimus tuloksissa nähdään, vaikuttiko tämä jollakin tavalla vastausten syvyyteen tai asioiden laajempaan katsontakantaan.

Aineistonkeruu osa 3.

Edellisten tutkimusjoukkojen vastaajamäärä oli siis tutkijan kannalta opettajien kohdalla hyvin pieni. Hyvää ajankohtaa oikealle aineistonkeruuhetkelle on vaikea määrittää opettajien moninaisen

työnkuvan vuoksi. On vaikeaa määritellä, milloin olisi sopiva hengähdys hetki ja aika vastata työn ohessa melko laajaan kyselytutkimukseen. Jotta todellisuuden haasteet tulisi tutkimuksessa kattavasti selvitettyksi, haluttiin laajentaa tutkimuksen aineiston monipuolisuutta ja tutkimusjoukkoa lisäimputoinnilla (Pahkinen 2012, 185).

Tutkimuksen tekohetkellä tutkimuksen kohdekaupungissa toimi ainoastaan yksi päivätyönä puhevammaistentulkki, joka teki myös AAC-ohjaukseen liittyviä ohjauskäyntejä kouluihin. Tutkimuksessa haastateltiin tätä puhetulkkiä selvittäen, mitkä ovat yleisimmät syyt joihin AAC-ohjausta kouluissa pyydetään ja millaisiin tilanteisiin ne useimmiten liittyvät. Lisäksi haluttiin kartoittaa, ovatko ohjauskäynnit yleensä erityisluokilla oleville oppilaille, vai tuleeko käyntejä myös yleispuolen opetukseen integroitujen AAC-käyttäjien kohdalla.

Lisäksi haastateltiin puheterapeuttia samojen kysymysten tiimoilta. Puheterapeutiksi valikoitui puheterapeutti, jolla oli kaupungin sisällä kouluissa määrällisesti eniten puheterapiatunteja sekä niihin liittyviä konsultaatio- tai ohjauspyyntöjä, koskien erilaisia AAC-välineitä ja niiden käyttöä.

6 Tutkimustuloksia

Monimenetelmäisen empiirisen tapaustutkimuksen fenomenografinen (Rissanen, Kvalimot) tutkimusote pyrki tutkimaan erilaisia käsityksiä AAC-keinojen käytöstä, ymmärtämisestä ja merkityksistä. Tutkimuksessa verrattiin miten opettajien näkemykset erosivat tai olivat yhteneväisiä suhteessa ohjaajien kokemuksiin ja näkemyksiin. Lisäksi näkemyksille haettiin lisänäkökulmaa haastatteleamalla puheterapeuttia ja puhevammaisten tulkkia.

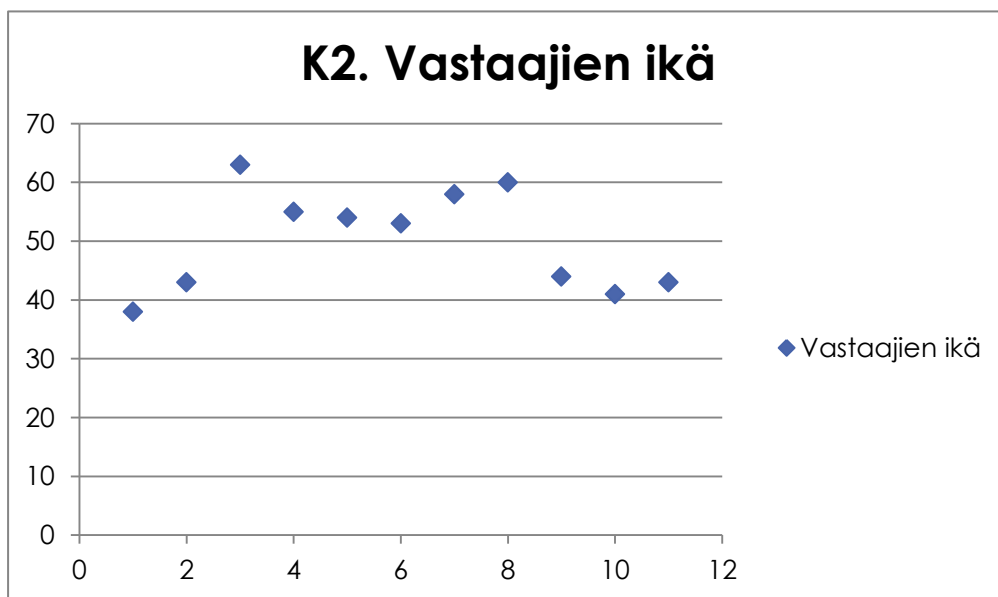
Taulukko 5. Tutkimustulosten esityksessä käytetyt lyhenteet.

| TUTKIMUSTULOSTEN ESITYKSISSÄ KÄYTETYT LYHENTEET: |
|---|
| K= Kysymys esim. K1. on kysymys 1. |
| O = Opettajat (O1-O11) |
| Oh= Ohjaajat (Oh1-Oh32) |
| PT = Puheterapeutti |
| PV = Puhevammaistentulkki |

Tutkimusjoukkona erityisluokanopettajien kohdalla koostui yhdestätoista vastaajasta (n=11) joista miehiä oli 2 (18%) ja naisia 9 (82%). Koulunkäynninohjaajia tutkimukseen osallistui 32 (n=32), joista 5 (16%) oli miehiä ja 27 (84%) naisia. Lisäksi tutkimukseen haastateltiin yhtä puheterapeuttia ja yhtä puhevammaistentulkkia.

Vastanneiden opettajien ikäjakauma (Taulukko 6.) osoittaa, että vastaajien keski-ikä eli mediaani olisi 50-ikävuoden tienoilla. Vastaajat

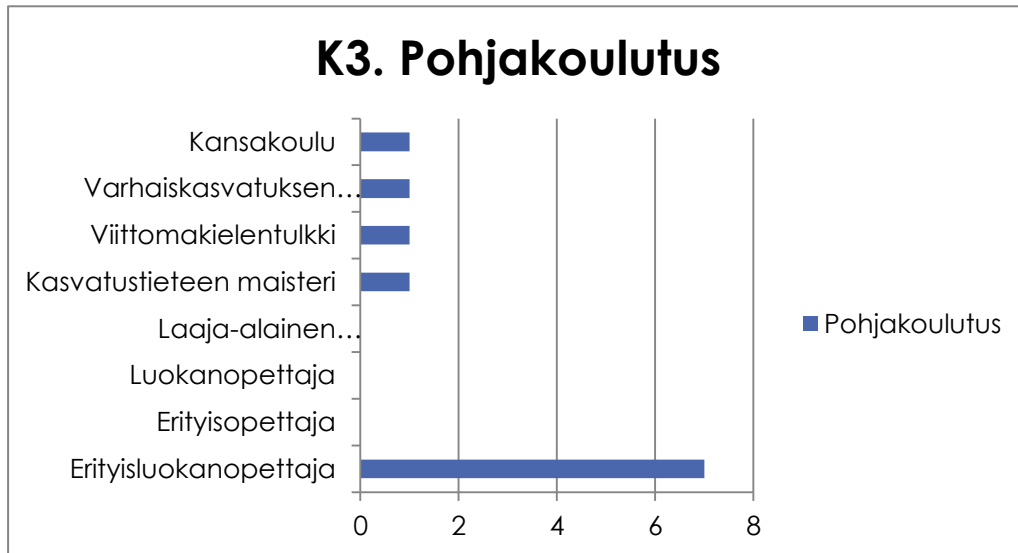
myös jakaantuivat melko lailla puoliksi, viisi alle viiden kymmenen ja kuusi ylitse. Tämä tieto vastaajien iästä voi antaa jonkinlaisia viitteitä siihen, mikäli vastaajien näkemykset ovat suurelta osin samankaltaisia, että heillä on koulutuksensa ja työnsä puolesta ollut samanlainen yleismaallinen konteksti, johon heidän ajatusmaailmansa saattaa pohjata. Tämä myös tuo esille sen, että tutkimus ei anna täysin luotettavaa kuvaa siitä, ovatko kommunikointikeinojen näkemykset yhteneväisiä, mikäli tutkimusjoukossa olisi mukana enemmän nuorempia opettajia. Tässä tutkimuksessa nuorin vastaaja oli 38-vuotias. Miesvastaajat olivat iältään 44-vuotta ja 55-vuotta. Joten vastausjoukkoon nähden he edustivat yhteneväistä ikäjakaumalinjaa.



Taulukko 6. Vastanneiden opettajien ikäjakauma

Opettajien kohdalla kysyttiin tarkemmin omaa pohjakoulutusta (Taulukko 7), joka vastaajien kesken jakautui niin, että vastaajista selkeä enemmistö (n=7) 63% oli erityisluokanopettajia ja neljä niin sanotusti epäpätevää opettajaa. Tällä kysymyksellä haluttiin saada syvyyttä

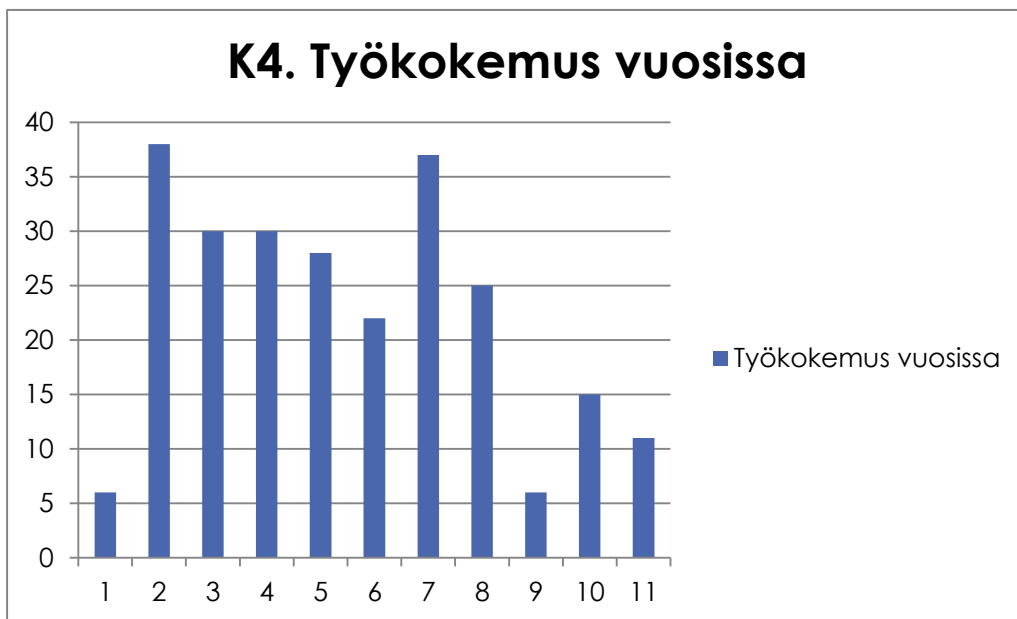
vastausten pohdintaan. Ajatuksena, että pätevyyden saanut opettaja on saanut jo koulutuksessa osaamista ja tietoa vaihtoehtoisista kommunikointimenetelmistä ja niiden käytöstä ja käytön ratkaisuisista.



Taulukko 7. Opettajien pohjakoulutusjakauma

Miesvastaajista toisella oli pohjakoulutuksena erityisluokanopettajuus ja toisella kansakoulu. Jälkimmäisen vastaajan koulutus pohja (kansakoulu), ikä (44v.) ja työkokemus (25v. -> olisi aloittanut opettajan työt 19-vuotiaana??) antavat hyvinkin ristiriitaisia tuloksia. Syy, miksi tätä vastauslomaketta ei kuitenkaan jätetty pois, löytyy vastaajan muihin kysymyksiin osoittamasta halusta vastata. Mikäli ikä ja sukupuoli pitävät paikkaansa, kertovat muut vastaukset jotakin vastaajan asenteesta aihetta kohtaan. Ja tämä poikkeava asenne, suhteessa haluan silti osallistua tutkimukseen, antavat nekin jonkinlaisia ajatuksia erityisopettajuudesta suhteessa kommunikointivälineisiin ja niiden toimivuuteen. Vastaukset eivät nouse korostetusti esille muista vastaajista poikkeavina, ja siksi ne ovat mukana. Joissakin kohden poikkeavat ajatukset nostetaan esille muusta vastaajajoukosta.

Seuraavaksi kartoitettiin opettajan työkokemusvuosien määrää (Taulukko 8, K4.), jossa mediaaniksi tuli 16 vuotta. Moodeiksi nousi puolestaan sekä 6 vuotta, että 30 vuotta. Suurin osa vastaajista jakautui työkokemusvuosien perusteella kuitenkin yli 22 vuoteen (n=7). Jos halutaan tähän kohtaan verrata iän jakautumista sukupuolittain, niin miesvastaajista toisella oli 25 vuotta ja toisella 30 vuotta työkokemusta, mitkä asettuvat taulukossa selkeästi enemmistö vastaajien kokemusvuosia kuvaaviksi.



Taulukko 8. Opettajien työkokemuksen määrä

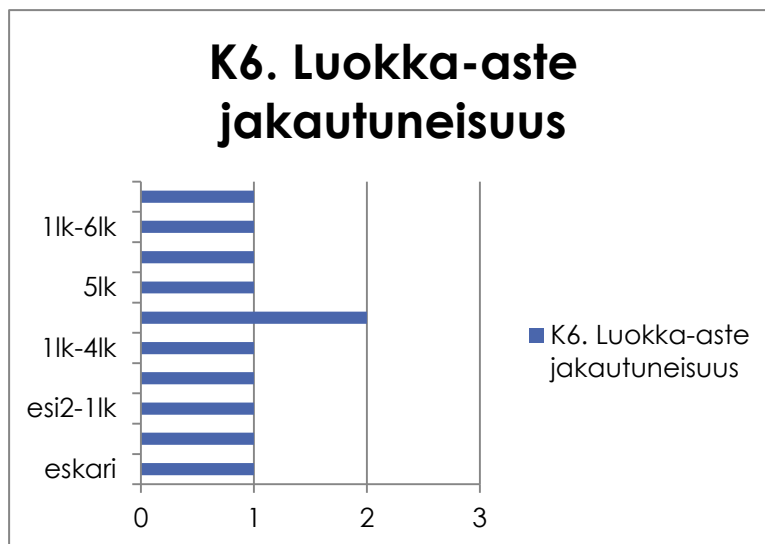
Opetettävien oppilaiden määrä oli seuraavana (Taulukko 9., K5) kysymyksenä. Vastaus "nolla" kertoo, että opettajalla ei ole varsinaista omaa luokkaa opetettava, vaan oppilaat vaihtuvat, jolloin opettajan rooli todennäköisimmin on laaja-alainen erityisopettajuus.

Vastaus 8, joka vastaa 63%:a vastaajista, kertoo erityisluokasta, jossa oppilaspaikat ovat kaikki täytetyt. Kaupunkikohtainen erityisluokan luokkakoko määritelmä on 8 oppilasta. Joskus määrä voi olla alle, kuten tässä tapauksessa yksi vastaaja ilmoittaa.

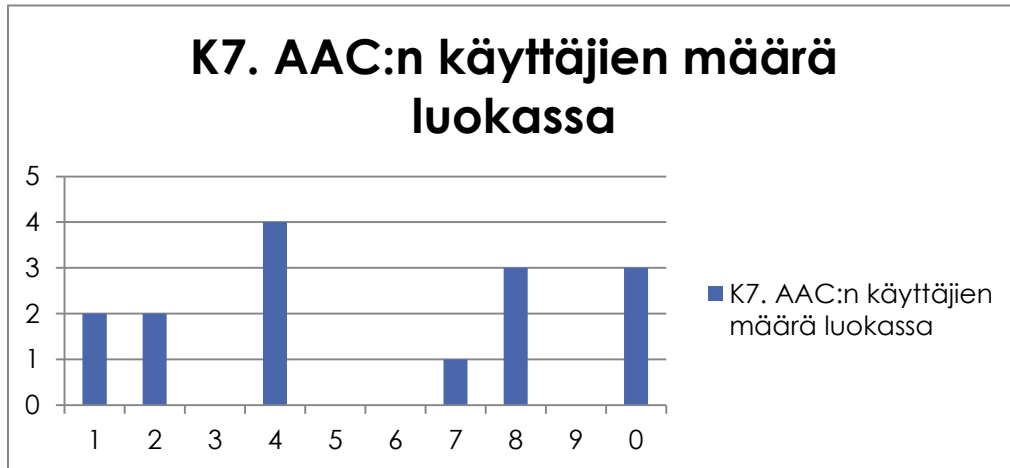


Taulukko 9. Luokan oppilasmäärä (K5.)

Poikkeavia ylityksiäkin määrässä on käytännössä kohdattu, mutta se ei vastaa suosituksia. Ryhmäkoko yhdeksässä luokkakoko on poikkeuksellisesti ylitetty ylimääräisellä oppilaalla. Luokka-asteita katsottaessa, tässä tapauksessa oppilaat ovat 1-2-luokkalaisia. Ja opettaja ilmoittaa pohjakoulutukseen laaja-alainen erityisluokanopettaja, kasvatustieteen maisteri.



Taulukko 10. Opetettavana olevat luokka-asteet (K6.)



Taulukko 11. Vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja käyttävien lasten määrä luokassa (K7.)

Luokka-aste jakautuneisuus (Taulukko 10., K6) luokan sisällä näyttää olevan joillakin luokilla todella laaja, jopa kuusi luokka-astetta (esi-4lk.). Miesvastaajien kohdalla hajauma on suuri, molemmilla 1-6-luokka-asteet, lisäksi toisella myös lukio. He kumpikin ilmoittavat kuitenkin oman luokan oppilasmääräksi 0, mikä kertoisi, ettei heillä ole varsinaista opetettavaa luokkaa, vaan oppilasaines mitä luultavimmin kiertää aina tuen tarpeessa olevien oppilaiden mukaan, eli he toiminevat laaja-alaisina opettajina.

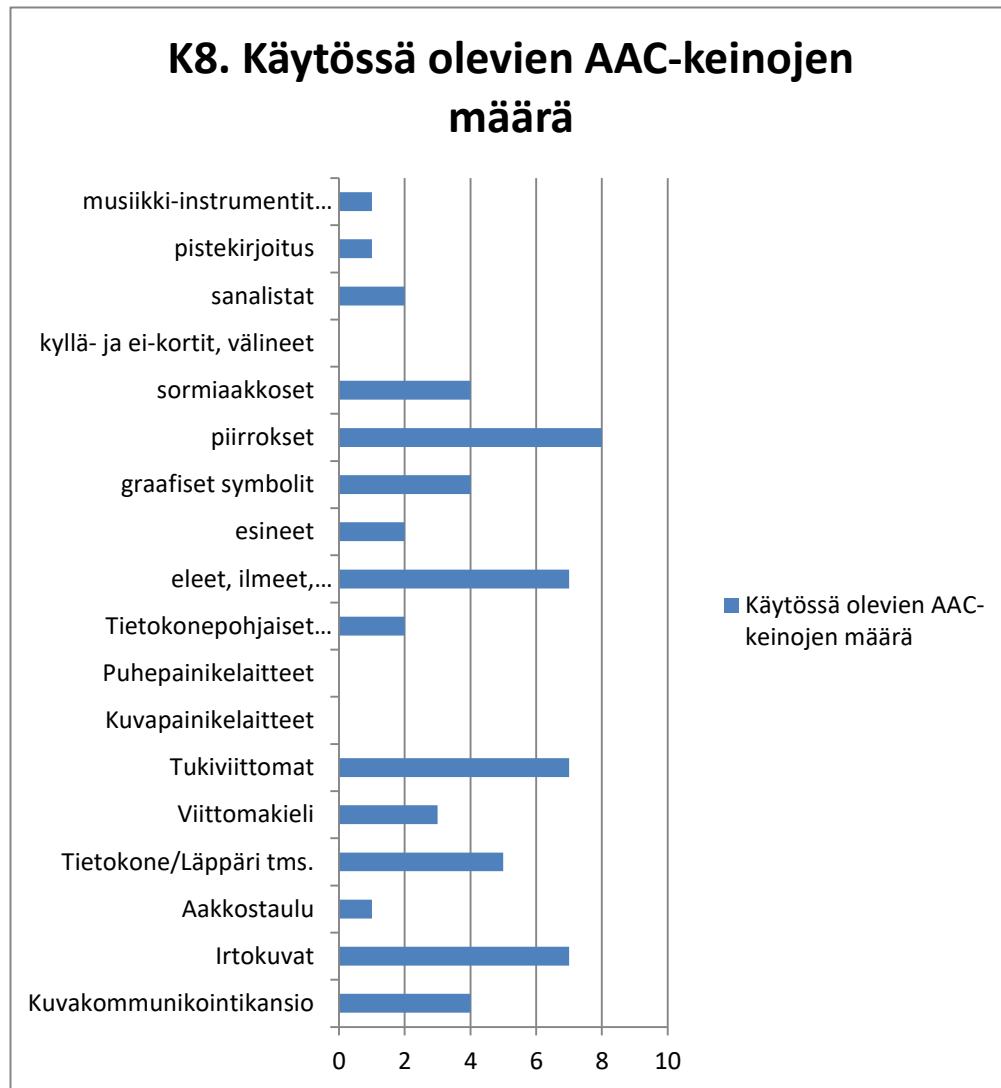
Kolmessa luokassa AAC:n käyttäjien määräksi ilmoitetaan nolla (Taulukko 11., K7). Näistä kaksi on mies vastaajaa ja yksi on 1-2 -luokkalaisten pienryhmän opettaja, joka ei omien oppilaidensa kanssa käytä AAC-keinoja, mutta muiden koulun oppilaiden kanssa käyttää kyllä.

6.1 Yleisimmät käytössä olevat AAC-keinot ja niiden käyttö?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, mitkä ovat yleisimmät käytössä olevat tutkimuskeinot ja millaista niiden käyttö on. Tällä tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta paradigmaan, jonka mukaan AAC-keinot rajoittuisivat etupäässä viittomamerkkeihin ja erilaisiin kuvallisen ilmaisun keinoihin, kuten kuvakansiot ja irtokuvat.

Näyttäisi vastausten perusteella siltä, että luokissa on käytössä hyvinkin monipuolisesti erilaisia kommunikointivälineitä, myös tietokonepohjaisia (Taulukko 12., K8). Ainoastaan erilaiset painikelaitteet ovat välineitä, joita ei vastausten perusteella käytetä, kuten myös yksinkertaiset kyllä- ja ei -kortit. Vastausvaihtoehtoja on kysymyksessä nimetty 18 ja niistä 15:sta on ilmoitettu käytettävän. Kysymys ei tosin vastaa siihen, missä määrin kutakin keinoa käytetään.

Tässä kohden on hyvä tarkastella tarkemmin niitä vastaajia, joilla ei ollut varsinaisia AAC-keinojen käyttäjiä luokassaan. He ovat vastanneet käyttävänsä keinoja "silloin tällöin" (n=2) ja "useita kertoja päivässä" (n=1). Keinoja joita he käyttävät, ovat aakkostaulu, piirrookset, sanalistat, graafiset symbolit, tietokone/läppäri tai muu kirjoituslaite sekä viittomakieli/tukiviittomat.



Taulukko 12. Käytössä olevat erilaiset kommunikointikeinot luokassa (K8.).

Näitä painikelaitteita kuitenkin on käytössä paljon keskivaikean ja vaikean äyllisen vamman lapsilla. Tulkkiasiakkaiden käytössä niitä on tutkijan työn kautta näkynyt käytössä paljon ja ne ovat toimineet myös koulun ja harrastuksen välillä olevina kommunikointivälineinä. Tässä kohden voidaan ottaa myös vertauskohteeksi puheterapeutin näkemykset ja puhevammaisten tulkin näkemykset siitä, mitkä keinot he näkevät pääsääntöisesti liikkuvan kouluissa.

Liitteessä viisi näkyvät puheterapeutille ja puhevammaistentulkille esitetyt kysymykset tutkimukseen liittyen. Puhevammaisten tulkkien nimeä kouluissa käytettäväksi välineiksi kuvat, kommunikointikansiot, toimintataulut² sekä tukiviittomat. Opettajien vastauksissa samat välineet ovat melko lailla kärkipäässä, sen sijaan tietokone välineenä, on opettajilla viidenneksi yleisin. Opettajat tarkoittavat tietokoneella tietokonetta yleensä, sillä kysymyksessä on erikseen kohta tietokonepohjaisille kommunikointikeinoille. Eli opettajat mieltävät lisääntyneet TVT-toimet kommunikoinnin apuvälineeksi tai -keinoksi.

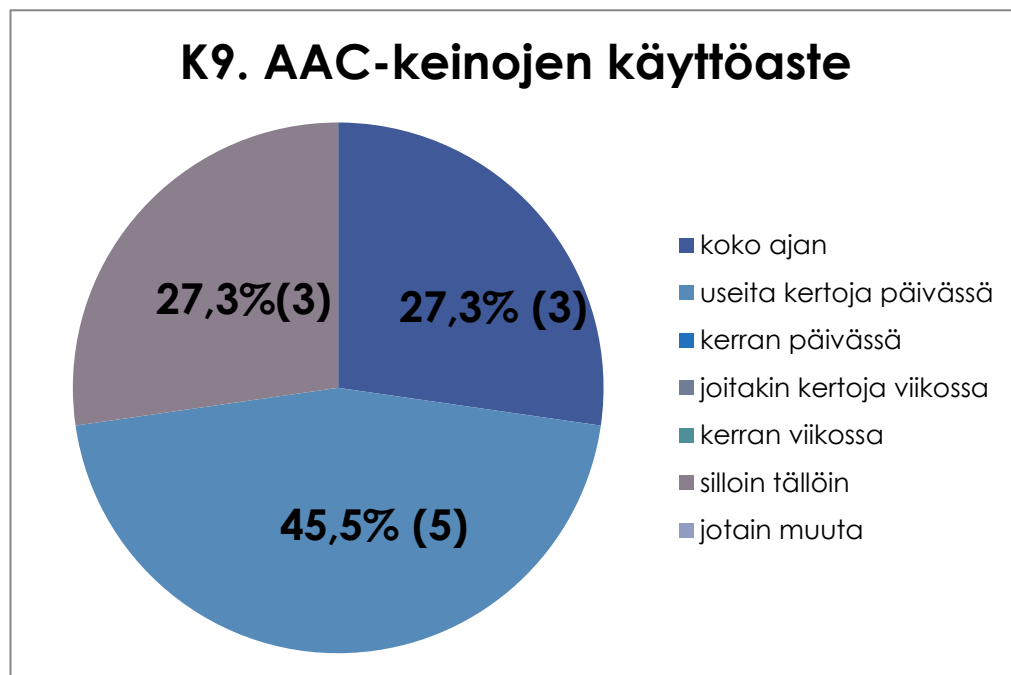
Puheterapeutti kertoo vastaustensa perustuvan tilanteisiin, joihin hän on monien vuosien ammatillisen uransa aikana törmännyt, sekä ajatuksiin jotka ovat tällä hetkellä päällimmäisenä (tammikuu 2016). Hänellä ei varsinaisia konsultaatiokäyntejä AAC-menetelmiin ole ollut, vaan hänen käyntinsä liittyvät ajankohtiin, joissa oppilas on saanut jo diagnoosin ja jossa oppilaalle on määrätty tietty terapiajakso. Usealla asiakkaalla on AAC-ohjaus aloitettu jo ennen varsinaista puheterapian aloittamista. Monilla asiakkailla on käytössä jo jokin kommunikoinnin apuväline, kuten kuvakommunikointikansio tai tukiviittomien harjaannuttaminen.

PT: "Kouluissa olen huomannut käytettävään viittomia/ sormiaakkosia/ kuvatauluja ja kuvitettua päiväjärjestystä/ kalentereita/ yksilöllisiä kommunikaatiokansioita oppilailla.

² Toimintataulu käsite tarkoittaa yhdelle paperille kasattua kuvakommunikointikuvastoa, joka voi liittyä johonkin tiettyyn aihealueeseen, esimerkiksi rippikoulu, konsertti tms. Tauluun on kasattu aihekuvasto, joka on kätevä ottaa mukaan ikään kuin minisanastoksi reissuun tai retkelle.

Kirjoittaminen ja kuvitetut reissuviikot lisäksi.”, kirjoittaa puheterapeutti. Nämäkin vastaukset täsmäävät opettajilta tulleisiin vastauksiin, paitsi tuon tietoteknisen välineen osalta.

Suurin osa vastaajista (45,5 %) ilmoittaa käyttävänsä AAC-keinoja useita kertoja päivässä (Taulukko 13., K9). 27,3 % ilmoittaa käyttävänsä koko ajan ja loput 27,3 % silloin tällöin. Puheterapeutin ajatuksissa tulee esille, että kouluissa ei keinoja käytetä ehkä niin paljon kuin pitäisi ja niin kuin pitäisi.



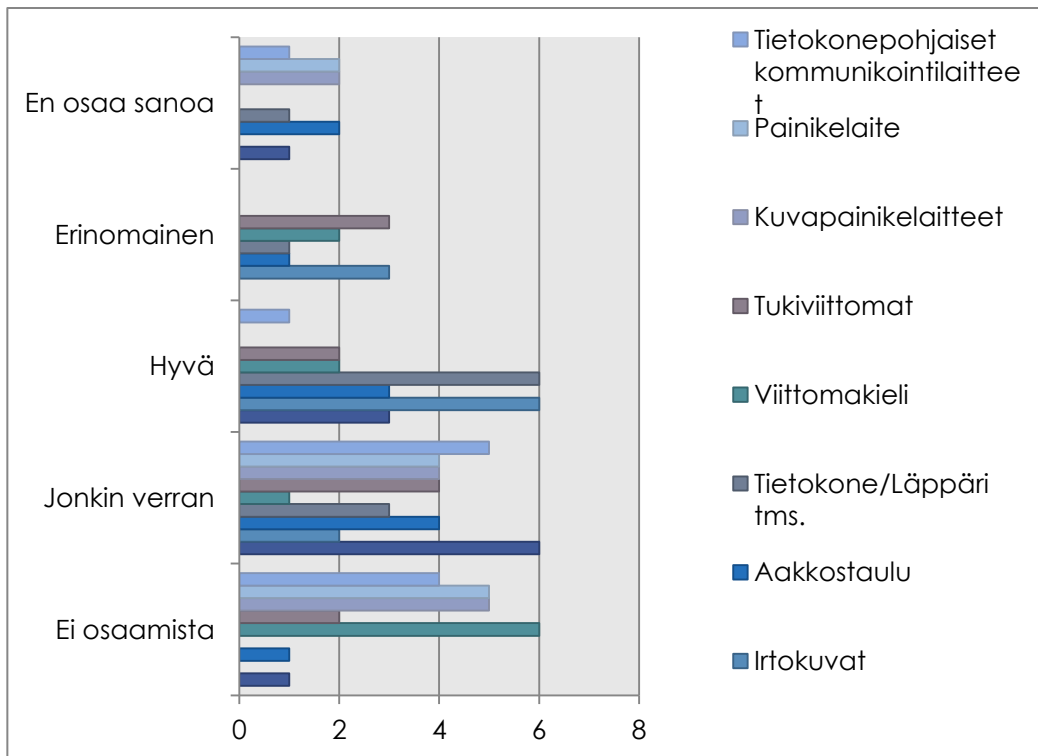
Taulukko 13. AAC-keinojen käyttömäärä (K9.).

(PT) ”Mielenkiintoista on sitten se, miten tästä edetään kouluikään asti ja miten koulumaailmassa keinoja käytetään... Opettajat tuntevat menevän vanhan mallin mukaan, eli jos on viitottu vuosia samoilla yksinkertaisilla viittomilla, niin ei nähdäkään tarvetta lisätä niitä... Tämä on kulttuurikysymys. Jos koulussa ei ole AAC-kulttuuria, ei sitä myöskään ykskaks sieltä löydy..”

Seuraavassa kysymyksessä (Kysymys 10, Taulukko 14.) kartoitettiin eri kommunikointivälineiden osaamisen arviointia omassa ammatissa.

Erinomaista osaamista ilmoitettiin tukiviittomissa ja irtokuvien käytössä (n=3 molemmat), lisäksi kaksi mainintaa tuli viittomakielestä ja yhdet maininnat tietokoneen käytöstä ja aakkostaulusta. Hyvin hallittavina ja selkeinä piikkeinä taulukossa näkyy tietokoneen käyttötaito ja irtokuvat. Näiden jälkeen näkyvät irtokuvat ja kuvakommunikointikansiot. "Ei osaamista" kohtaan piikkinä tulee viittomakieli (n=6) ja seuraavina painikelaitteet (n=5). Tietokonepohjaiset kommunikointilaitteet ovat myös selkeästi osaamisen parantamista vaativa väline.

Mielenkiinnon kohde suuntautuu myös kohtaan "en osaa sanoa". Tarkempi tarkastelu lomakekohtaisesti osoittaa, että tällaisen vastaukset löytyvät mm. painikelaitteet, tietokonepohjaiset kommunikointilaitteet ja kuvakommunikointikansio, joihin kaikkiin vastaaja on opettaja, jolla ei ole luokassaan AAC-keinoja käyttäviä (Laaja-alainen erityisopettaja?) Tietokoneen käyttöön ei osaa ottaa kantaa pienryhmän opettaja, jolla myöskään ei ole luokassa AAC-keinojen käyttäjiä. Yksi opettaja, jonka luokassa kaikki käyttävät AAC-keinoja, ilmoittaa, ettei osaa sanoa osaamisestaan painikelaitteiden kohdalla. Yksi alkuopetuksen opettaja nimeää lisäksi aakkostaulun.

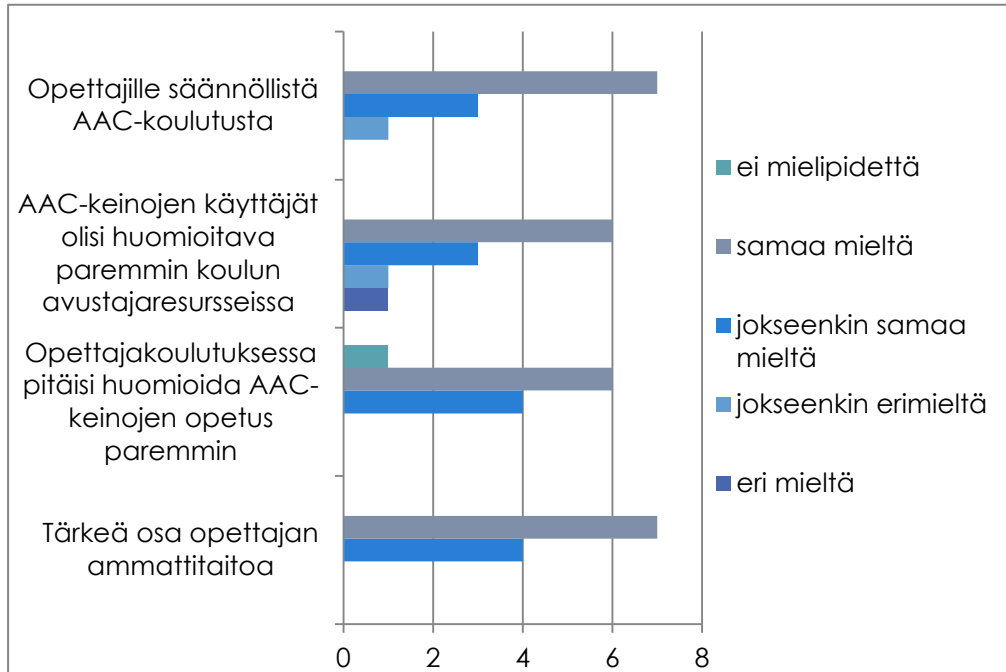


Taulukko 14. Osaaminen AAC-keinojen kohdalla. (K10). Likert-asteikolla 1. ei osaamista, 2. jonkin verran, 3. hyvä, 4. Erinomainen ja 5. En osaa sanoa.

Neljä näistä kohdista selittynee sillä, että opettaja ei käytä juurikaan AAC-keinoja, Viisi muuta kohtaa selittyvät sillä, että nämä laitteet ovat vieraita, joko kokonaan tai sitten niiden käyttö on ollut niin pientä, ettei osaa nimetä, osaamistaan. Muina käytössä olevina välineinä nimettiin pisteet (Tarkoittaisiko pistekirjoitusta?) sekä musiikki-instrumentit.

Opettajilta kysyttiin myös kuinka tarpeellisenä he pitävät AAC-keinojen hallintaa opettajan kokonaisroolissa (Taulukko 15., K11). Tätä asiaa kartoitettiin viidellä eri ehdotuksella, joita opettajat saivat arvioida jälleen Likert-asteikon kautta. Enemmistä vastaajista oli sitä mieltä, että AAC-taitojen hallinta on tärkeä osa opettajan ammattitaitoa; nämä taidot pitäisi huomioida paremmin opettajakoulutuksen opetuksissa; AAC-keinojen käyttäjät tulisi huomioida koulujen

avustajaresursseissa ja opettajille tulisi järjestää säännöllistä koulutusta asioista.



Taulukko 15. Kuinka tarpeellisenä pidät AAC-keinojen hallintaa opettajan roolissa? (K11)

Eri mieltä oli kaksi vastaajaan kohdissa ”säännöllinen koulutus ja avustajaresursseissa huomioiminen. Jälkimmäisen kohdalla oli myös yksi täysin eri mieltä oleva mielipide. Yksi vastaaja ei osannut sanoa mielipidettä opettajakoulutuksessa asian huomioimisesta.

Tässä kysymyksessä oli myös ”lisähuomioita” kohta, johon vastattiin seuraavia ajatuksia:

” Kaikkea ei tarvitse koko ajan, joten muistiin palauttaminen ja lisäkoulutus tarvittaessa ehdottoman tärkeää. Kaupungin

sisäisenä koulutuksena kenties? Osaamista kuitenkin löytyy.” (O1).

” Ennen oppilaan siirtymistä opelle koulutusta. Ohjaajan koulutus. Ohjaajan siirtyminen oppilaan kanssa uuteen luokkaan.” (O7).

”Sosiaaliset suhteet muihin oppilaisiin, että kukaan ei jää yksin – vastuu on opettajan ja kouluyhteisön.” (O2).

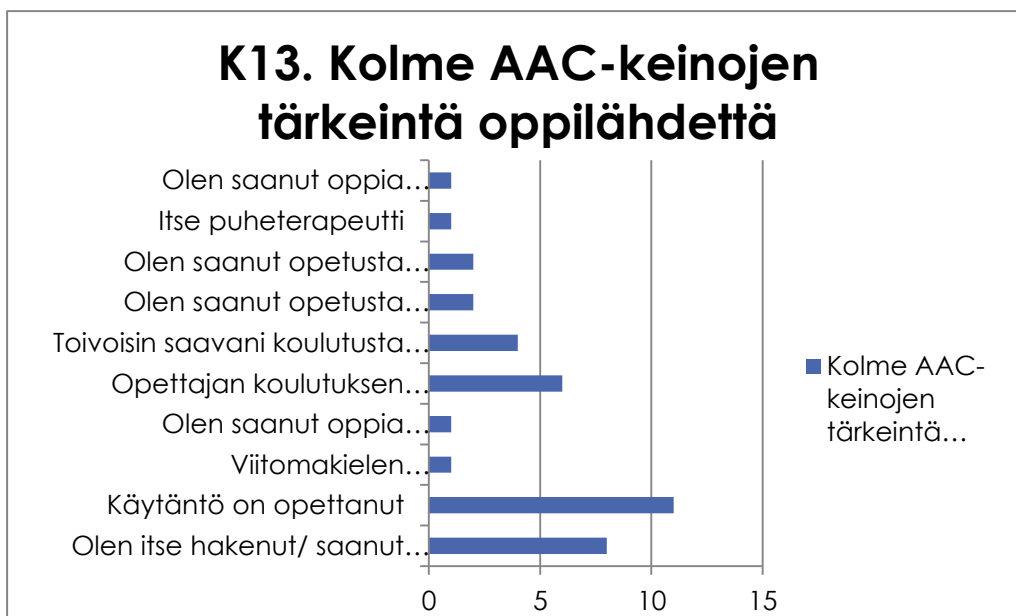
Puheterapeutilta ja puhevammaisten tulkilta kysyttiin (K2, liite 5.), millaisissa välineissä heiltä useimmiten toivotaan ohjausta ja opastusta. Puhetulkin vastauksena olivat kommunikointikansiot, toimintataulut³ sekä tukiviittomat. Jos verrataan tätä tietoa taulukko 12.:sta antamiin tuloksiin, niin kuvakansioiden kohdalla ajatukset kohtaavat täysin, mutta tukiviittomien kohdalla vain kaksi ilmoittaa, ettei ole osaamista. Tukiviittomien kohdalla ajatukset osaamisesta jakaantuvat melko tasaisesti osaamisen ja ei osaamisen välillä.

Puheterapeutti nimeää samat kolme välinettä eniten ohjausta vaativiksi välineiksi. Kun häneltä kysyttiin, millaisia välineitä hän itse yleisimmin suosittelee, oli vastauksena seuraavaa.

PT: ”Kyllä ne yleisimmin ovat visuaalisiin keinoihin liittyviä, eli viittomien ja sormiaakkosten käytön aktivointi ja kuvien monipuolisempi käyttö (muutenkin kuin päiväjärjestyksen muodossa)”.

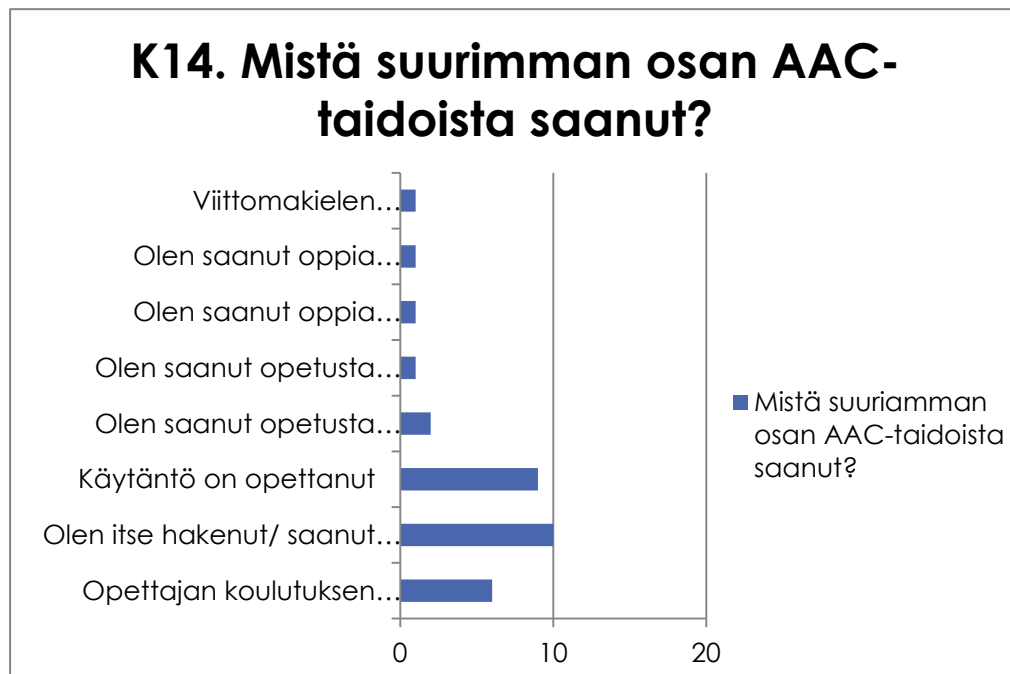
³ Toimintataulu käsite tarkoittaa yhdelle paperille kasattua kuvakommunikointikuvastoa, joka voi liittyä johonkin tiettyyn aihealueeseen, esimerkiksi rippikoulu, konsertti tms. Tauluun on kasattu aihekuvasto, joka on kätevä ottaa mukaan ikään kuin minisanastoksi reissuun tai retkelle.

Kolmastoista kysymys (taulukko 16., K13) halusi kartoittaa tietoa siitä, mistä kaikista lähteistä opettaja osaamistaan on uransa aikana kartoittanut. Suurimmiksi lähteiksi (kaikki vastaajat) mainittiin käytännön kautta oppiminen ja oman kouluttautumisaktiivisuuden kautta saatu opetus kahdeksan vastaajaa). Kolmantena lähteenä mainittiin opit opettajan koulutuksen yhteydessä (n=6). Vastaaja tyyppi tähän vastanneissa, kun kartoitettiin, näkyisikö ikä vaikuttavana tekijänä, haluttiin katsoa tarkemmin. Tällä haluttiin katsoa, onko koulutussisältö voinut mahdollisesti muuttua vuosien saatossa, vai onko tulos ikäjakauman kohdalla tasaisesti jakautuva.



Taulukko 16. Mistä olet saanut taitosi AAC-keinojen käyttöön? (K13)

Tarkempi tarkastelu osoitti, että miesvastaajat (ikä 44 ja 55) sekä naisvastaajat (ikä 54,43,41 ja 58) toivat tämän vastauksen. Koska kyselyyn ei osallistunut juurikaan nuoria vastavalmistuneita, ei tätä jakaumaa voida tarkemmin verrata, mutta näyttäisi siltä, että osa kokee



saaneensa oppia jo opettajaopetuksen yhteydessä ja osa puolestaan ei, vaikka ammatillinen pätevyys olisikin.

Taulukko 17. Mistä olet suurimman osan AAC-keinojen taidoistasi saanut? (K14).

Viisi vastaajista toivoi saavansa lisäkoulutusta asiaan (yksi mies 55v ja neljä naista 54v., 43v. 60v. ja 41v.). Iän puolesta hajonta siis jälleen tasaista, eikä vaikuta koulutushalukkuuteen, kuten ei myöskään sukupuoli. Yhdellä vastaajista oli lisäksi oppia viittomakielentulkki -koulutuksesta ja yksi ilmoitti olevansa myös puheterapeutti ammatiltaan.

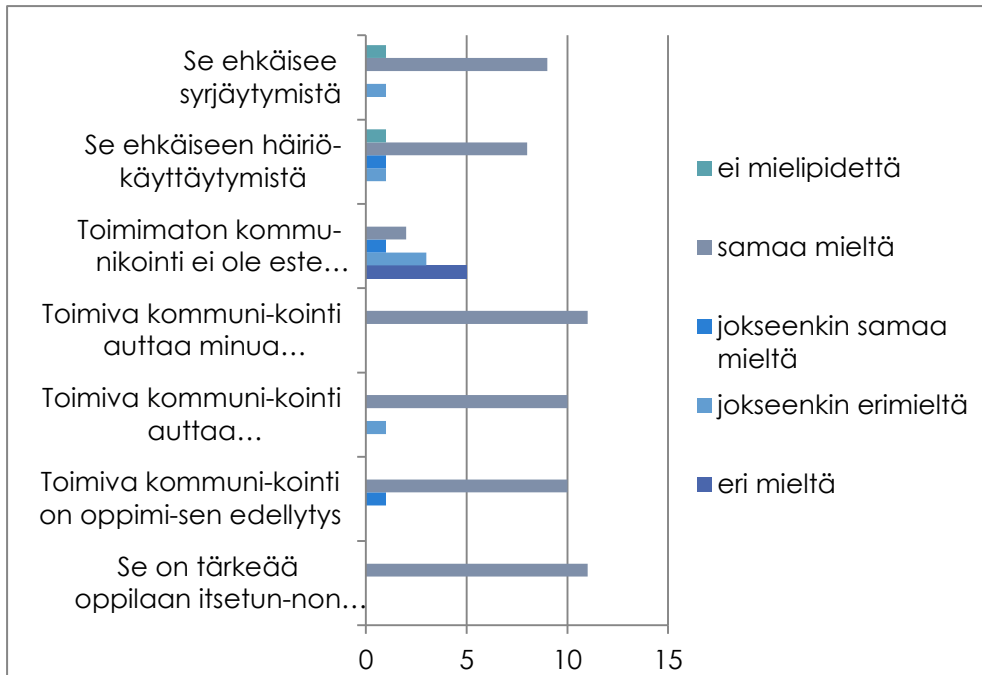
Kysymyksellä neljätoista (Taulukko 17., K14) haluttiin vielä tarkentaa ja selventää, mistä opettajat kokevat saaneensa suurimman taitopohjan

osaamiselleen. Syiksi nimettiin vahvimpana itse haettu ja saatu oppi, sekä käytännön kautta saatu oppi, kuin myös opettajakoulutuksessa saatu oppi (samat kuusi vastaajaan kuin edellisessä kysymyksessä).

6.2 Oletetut syyt ja useimmiten kohdatut ongelmat kommunikoinnissa?

Seuraavassa kysymyksessä (taulukko 18., K12) listattiin ylös opettajien mielipiteitä siitä, kuinka paljon toimiva tai toimimaton kommunikointi voi vaikuttaa yksilön elämään ja missä asioissa se saattaisi näkyä. Mitä voidaan ehkäistä tai saavuttaa sillä, että kommunikointi toimii. Yksimielisiä opettajat olivat siitä, että toimiva kommunikointi on tärkeää oppilaan itsetunnolle ja että se auttaa ryhmäytymisessä. Myös toimivan kommunikoinnin vaikutus oppimiseen toi samaa mieltä olevat vastaukset. Yhtä erimieltä olevaa vastausta lukuun ottamatta, opettajat nimesivät toimivan kommunikoinnin auttavan myös opettajan roolissa. Ainoastaan toinen mies opettajista oli jokseenkin eri mieltä.

Toimiva kommunikointi ehkäisee syrjäytymistä ja häiriökäytöstä enemmistö vastaajien mielestä. Näissäkin kohden miesopettajien ajatukset olivat eriäviä, toinen ilmoitti, ettei ole mielipidettä asiaan ja toinen oli eri mieltä. Eniten hajontaa oli ”Toimimaton kommunikointi ei ole este oppimiselle” kohdassa, joka oli siitakin poikkeava kysymyskohta, että siinä piti osata ajatella vastaus muihin kysymyksiin nähden käänteisessä järjestyksessä. vastaajista 5 oli sitä mieltä, että toimimaton kommunikointi haittaa oppimista, kolme vastaajista oli sitä mieltä, että jonkin verran. Kaksi vastaajaa ei pitänyt toimimatonta kommunikointia esteenä oppimiselle (miesvastaajat O8 ja O3) ja yksi vastaajista (O2) oli jokseenkin tätä samaa mieltä.



Taulukko 18. Toimiva kommunikointi on oppilaalle tärkeää koska (K12).

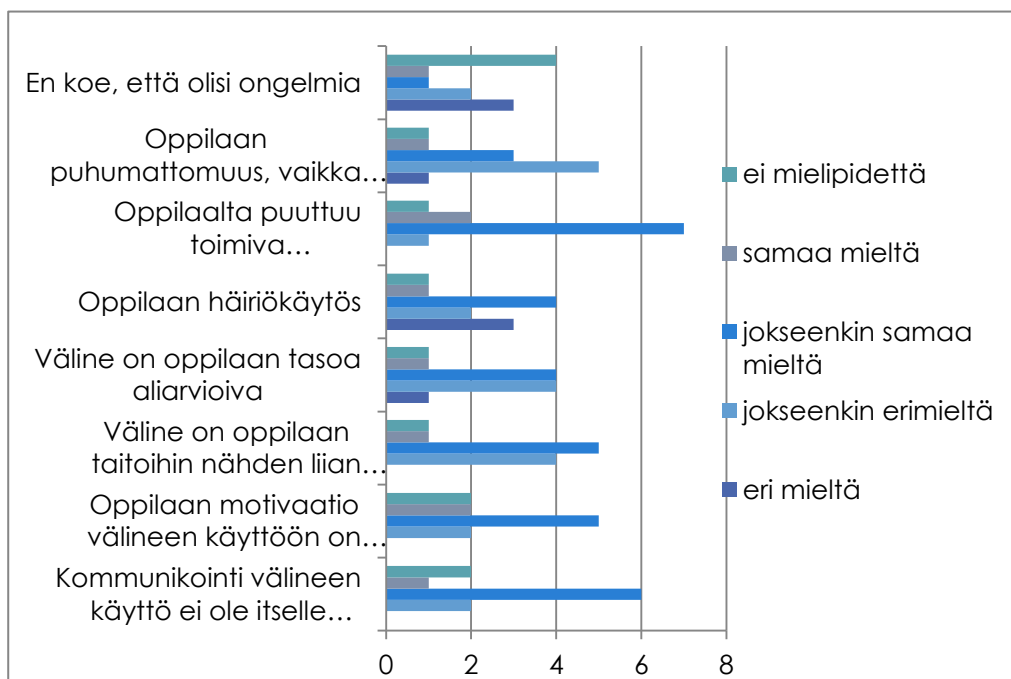
Muuta huomioitavaa kohtaan tuli:

"Ei riitä, että opettaja osaa käyttää korvaavia kommunikaatioita. Myös ikätoverit tulisi ohjeistaa siihen. Kommunikointi vain opettajan kanssa ei luo tasavertaista suhdetta ikätovereihin! Malli oppiminen..."(O1).

"Edellytys kielen kehitykselle" (O6).

Perustieto osien (K1-K7) ja "taustaa" osien (K8-K14) jälkeen kyselyssä siirryttiin kartoittamaan kommunikointiongelmien tarkempia käytännön määritelmiä, syitä ja seurauksia (K15-K18). Ensin käydään lävitse tutkimuksen kvantitatiivista osuutta tuloksineen ja sen jälkeen kvalitatiivista osuutta avointen kysymysten (K21) kautta opettajien osalta ja sitten ohjaajien näkemyksiä avointen kysymysten OhK1 ja OhK2 kautta. (Liite 4.).

Taulukossa 19. opettajat ovat listanneet Likertin asteikon kautta ajatuksiaan siitä, mitkä asiat voisivat heidän mielestään olla syynä kommunikointiongelmiin tai niiden syihin. Suurimmaksi syyksi nousi kohta *"oppilaalta puuttuu toimiva kommunikointiväline"* (n=9). Seuraavaksi suurimmaksi nousi (n=7) syyt *"kommunikointivälineen käyttö ei ole itselle tarpeeksi sujuvaa"* sekä *"Oppilaan motivaatio välineen käyttöön on hukassa tai sitä ei ole"*. Oppilaan puhumattomuutta puolet (n=6) ei pitänyt ongelmana, neljä nimesi sen osittaiseksi ongelmaksi ja yksi ei osannut sanoa. Liian monimutkainen väline oppilaan taitoihin nähden oli myös puolella näkynyt ongelmana, mutta neljä oli jokseenkin eri mieltä.



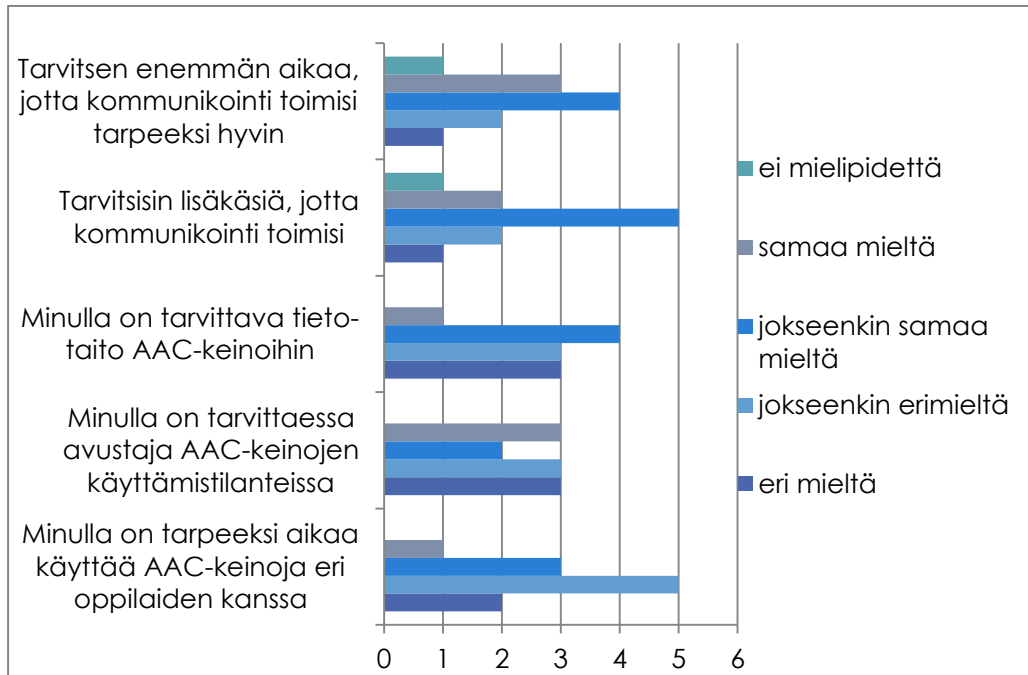
Taulukko 19. Kommunikointiongelmiä syytä (K15).

Yksi vastaaja ilmoitti, ettei koe, että olisi mitään ongelmia kommunikaatioasioissa. Samainen vastaaja (O8) ilmoittaa kuitenkin,

että häiriökäytös on osaltaan syynä kommunikoinninongelmiin. Tässä kohden vastaajan ajatuksissa on siis pieni ristiriita.

Kommunikoinnin sujuvuuteen vaikuttavia asioina (Taulukko 20., K17) opettajat listasivat seuraavanlaisesti. Ajan määrä vaikutti seitsemän mielestä sujuvuuteen, kun taas kolmen mielestä ei niinkään. Lisäksi kokivat tarvitsevan seitsemän ja kolme oli tässäkin asiassa eri mieltä. Tarvittavan tietotaidon omasi omasta mielestään viisi kuusi koki, että siinä on ehkä tarvetta parantamiseen. Avustajan tarvetta ilmaisi kuusi ja viisi ilmaisi, että heillä on tarvittaessa avustaja käytettävissä AAC-keinojen käyttötilanteissa. AAC-keinojen käyttöaikaa erilaisten oppilaiden kanssa koki tarvitsevansa seitsemän ja kuusi ilmoitti että aikaa on tarpeeksi. Aika lailla puoliksi siis jakautui kaikkien kysymyskohtien vastaukset syistä mitkä vaikuttavat sujuvuuteen tai eivät vaikuta.

Suurimmiksi syiksi kommunikointiongelmille vastaajat listasivat muun muassa sen, että tarvitsisivat enemmän aikaa välineen käyttöön ja ajoissa saamiseen (O1 ja O2), kommunikointivälineiden kalleus ja vaikeus rakentaa niitä itse (O9), koulutuksen puute (O7 ja O6) sekä oppilaiden vaihtuvuus (O5). Kun ei ole oikeita välineitä ajoissa, koetaan, että se vaikuttaa sekä oppilaan itsetuntoon (O2) että aiheuttaa käytöshäiriöitä (O10). Ongelmalliseksi koetaan myös se, että kodeissa välineitä ei juurikaan käytetä (O6), oppilas ei saa tarpeeksi tukitoimia, kuten puheterapiaa (O6).



Taulukko 20. Kommunikoinnin sujuvuuteen vaikuttavia asioita (K17).

Puhevammaisten tulkin näkemys samasta asiasta on melko lailla yhtenevä opettajien näkemysten kanssa.

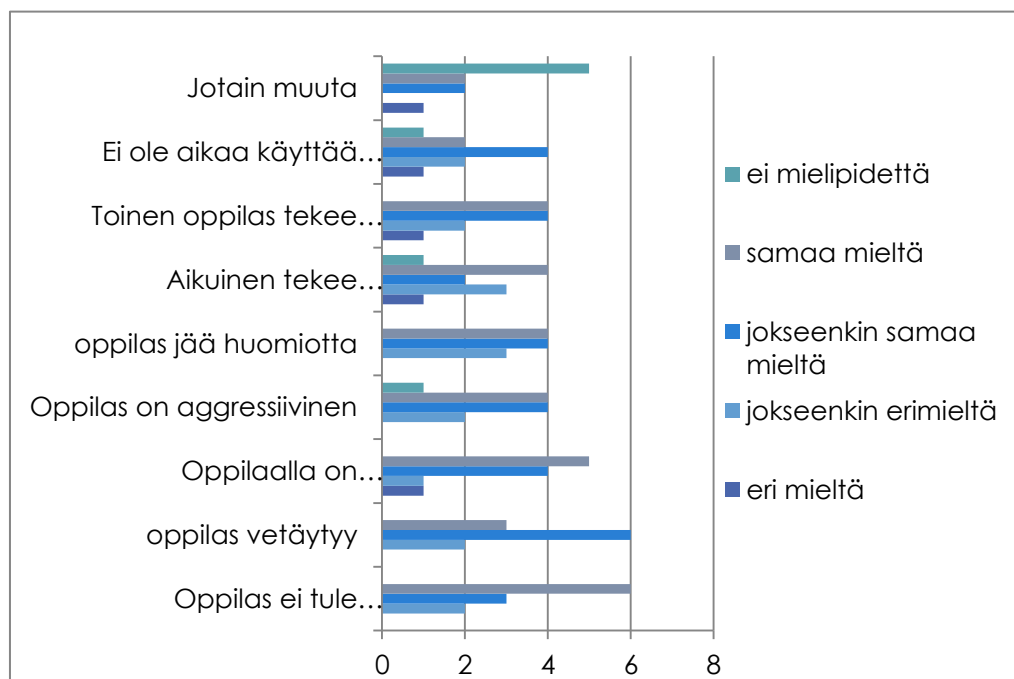
PV: "Opettajilla ja ohjaajilla ei tunnu olevan juuri aikaa/resursseja perehtyä ja käyttää kansiota ja/tai kuvia koko ajan aktiivisesti. Samoin motivointi niiden käyttöön niin henkilökunnan kuin oppilaidenkin kanssa on toisinaan haaste."

Puheterapeutti asettaa sanansa hieman toisin,

PT: "Minä en oikein tuohon osaa sanoa, minkä kanssa kamppaillaan.. Oppilaat ovat tyytyväisiä vähempäänkin, mutta kun esim. kuvia lisätään vaikkapa sosiaalisten tilanteiden ja pulmatilanteiden selvittämiseen, ollaan paremmin ottamassa hallintaan esim. häiriökäyttäytymisen ehkäisyä. Opettajat tuntuvat menevän vanhan mallin mukaan, eli jos on viitottu vuosia samoilla yksinkertaisilla viittomilla, niin ei nähdäkään tarvetta lisätä niitä. Miten sanasto ja esim. ohjeiden

ymmärtäminen kasvaa oppilaalla jos ei osata itse käyttää kieltä malliksi? ”

Kommunikointiongelmat eivät ole vain ongelmia kommunikoinnissa vaan niiden mukana ja rinnalla on rinnakkaisilmiöitä, syitä ja seurauksia. Kun oppilas ei tule ymmärretyksi, on lienee selvää, että oppilas joko sinnikkään luonteen ansiosta jaksaa tehdä työtä saadakseen itsensä ymmärretyksi tai sitten jotakin muuta.



Taulukko 21. Kommunikointiongelmien seurausta. (K18).

Opettajien näkemysten mukaan suurimmat seuraukset (Taulukko21. K18) ovat sitä, että oppilas ei tule ymmärretyksi (n=9) ja hän vetäytyy (n=9). Jolloin vuorovaikutustilanne lakkaa. Enemmistö opettajista listaa seurauksiksi häiriökäytöksen (n=9), aggressiivisuuden (n=8), oppilaan huomiotta jäämisen (n=8) sekä sen, että toinen oppilas hoitaa puhumisen puolesta (n=8). Kuusi on sitä mieltä, että usein aikuinen tekee päätöksiä oppilaan puolesta, neljä puolestaan ei ole samaa mieltä.

Eniten erimieltä oltiin siitä ajatuksesta, että aikuinen tekisi päätökset oppilaan puolesta tai että oppilas jäisi huomiotta (36,4%).

"Joskus ei voi käyttää jokaisen oppilaan tehokkainta kommunikaatiota, vaan joutuu tyytymään kompromissiin ja esim. viittomaan kaikille, kun ei aika ja kädet riitä" (O1).

"Oppilaan huononmuuden kokemukset, jotka tulevat esteeksi monissa asioissa (ns. ensin kiivetään vuoren yli, ennen kuin päästään asiaan)." (O2).

"Oppilaan motivaation opiskeluun laskee huomattavasti." (O10).

"Oppilaan kyvyt eivät näyttäyty oikein." (O6).

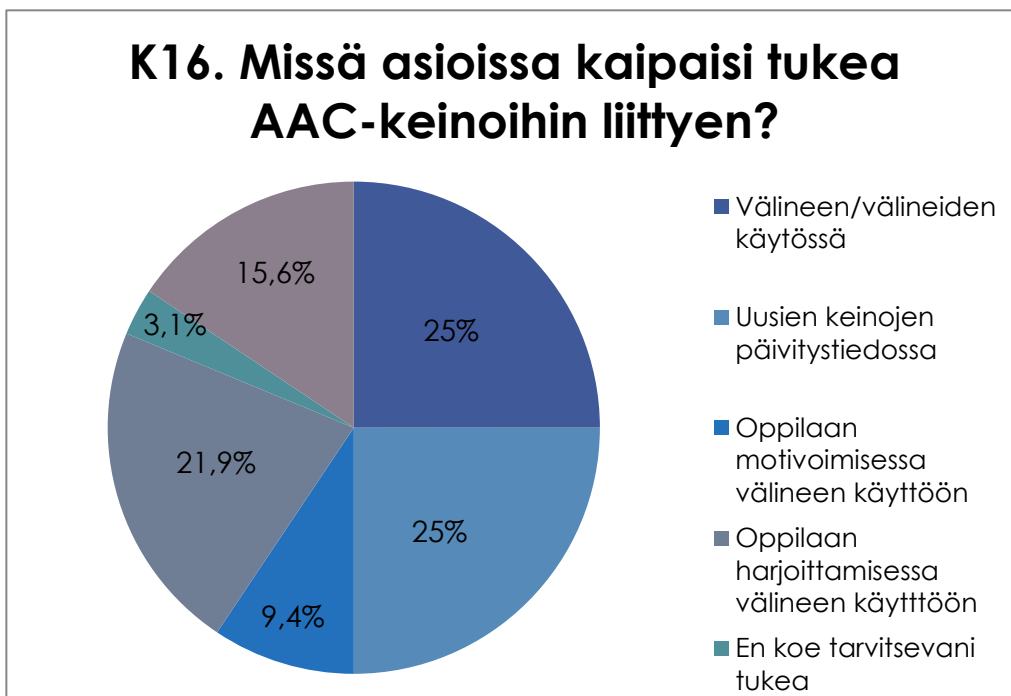
Ensisijaisena syynä ongelmiin opettajat pitivät ajan puutetta (O11), muiden aikuisten asenteita (O10), yhteisen kielen puutetta (O2, O9, O4 ja O5), kieliongelmiin selvittämättömyyttä tai kommunikointitavan puutetta (O7 ja O6) sekä aika ongelmia suhteessa kommunikoinnin sujuvuuteen ryhmässä (O1). Yksi ei osannut nimetä ensisijaista ongelmaa (O3) ja yhdellä ongelmia ei ollut lainkaan (O8). Tässä kohden tämä O8, kansakoulutaustainen mies, kyseenalaistaa vastauksellaan kyselyyn osallistumisensa mielekkyyden. Monivalintatehtävien vastaukset ovat kuitenkin linjassa muiden vastausten kanssa, joten tätä vastaajaa ei tuloksista ole siitä syystä poistettu, vaikka joissakin kohden vastaukset antavat vastaajasta itsestään epäedullisen kuvan.

6.3 Missä asioissa toivottaisiin tukea, koulutusta tms?

Seuraavassa kysymyksellä (K16) kartoitettiin asioita, joissa opettajat toivoisivat tukea tai ohjausta (Taulukko 22.). Eniten tukea kaivattaisiin välineiden käytössä (n=8) ja uusien keinojen päivitystiedoissa (n=8). Kolmantena tuli oppilaan harjoittamisessa välineen käyttöön (n=7).

Vastaajista kolme kaipasi tukea oppilaan motivoimisessa välineen käyttöön ja yksi vastaaja ilmoitti, ettei tarvitse tukea lainkaan.

Viisi vastaajaa (21,9%) toivat esille ajatuksia muun muassa siitä, että puheterapeutit voisivat olla mukana luokkatilanteissa havainnoimassa ongelmia (O7), kouluyhteisön pitäisi ottaa enemmän vastuuta koulunkulttuurissa erilaisten kommunikointivälineiden käytettävyydestä (O2) ja kommunikointivälineistöä pitäisi voida rakentaa ominkin keinoin (O9) ryhmään, ikään ja teemaan sopiviksi (O1). Yleensäkin kommunikointikansioiden erilaisiin variaatioihin haluttaisiin voida tutustua (O10).



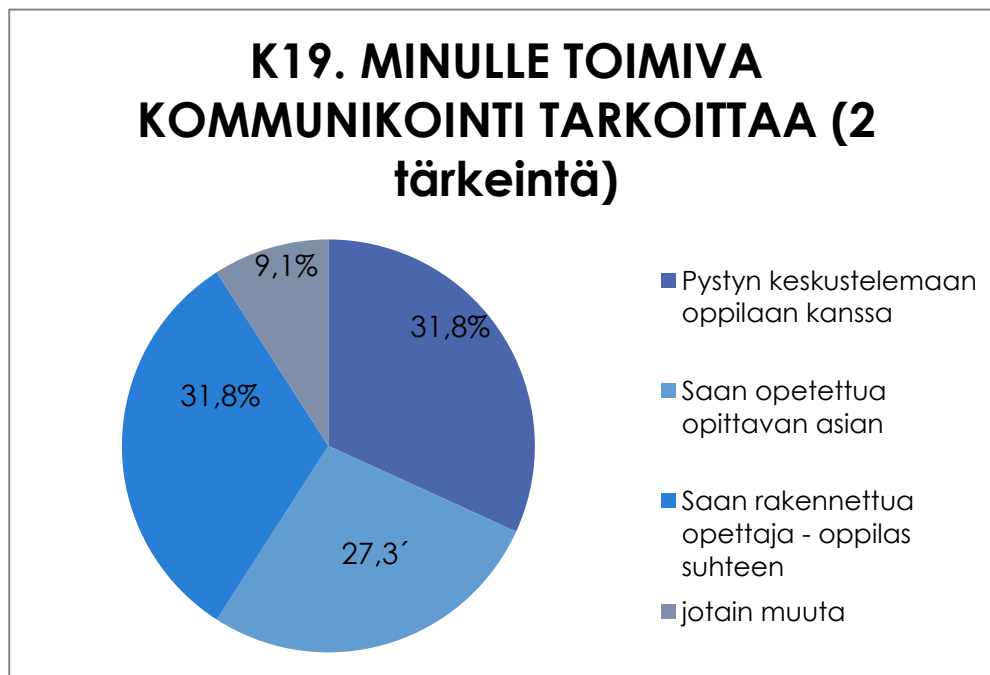
Taulukko 22. Missä asioissa kaipaaisit tukea AAC-keinoihin liittyen (K16).

PT:” Tarvitaan uusia ihmisiä ja uutta koulutustietoa ja -taitoa jota viedään yhteisössä eteenpäin omalla esimerkillä. Koulutus olisi myös erittäin tarpeellista tästä! Suomessa on tietotaitoa vaikka muille jakaa mutta se ei näytä tavoittavan arkityötä koulussa. Esim. Papunetin sivuilta löytäisi valmista materiaalia kunhan sitä käytettäisiin. Välineitä on olemassa paljon,

käytännössä suppeasti kuitenkin. Ehkä se, että ei ole tarpeeksi vertaistukea käyttäjiltä/vanhemmilta, jotta voitaisiin edellyttää että koulussa käytettäisiin näitä tehokkaammin.”.

PV: ” Nyt on kyl vaikea sanoa. Kun ei itse ole siellä koulumaailmassa katsomassa, niin en tiedä. Toisaalta erilaisia välineitä voisi olla tarjolla, jotta jokainen löytäisi niistä sen, mikä tuntuu omimmalta. Esim. kansioita voisi olla erilaisia, niin kooltaan kuin kuvamäärältäänkin, sekä puhelaitteita, jotka saattaisivat palvella joitakin oppilaita joissakin tilanteissa hyvin. Ei myöskään pidä unohtaa kasvavaa tietotekniikkaa ja sen tuomia mahdollisuuksia, tabletit ym.”

Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta, kaikki opettajat kaipasivat jossakin asiassa enemmän tukea. Tällä tutkimuksella haluttiinkin osaltaan selvittää sitä, mitä osa-alueita mahdollisesti voisi olla, johon tukea ja koulutusta voitaisiin lähteä tarjoamaan, ja näin saada AAC-keinojen tietämystä ja taitoa kehitettyä eteenpäin.

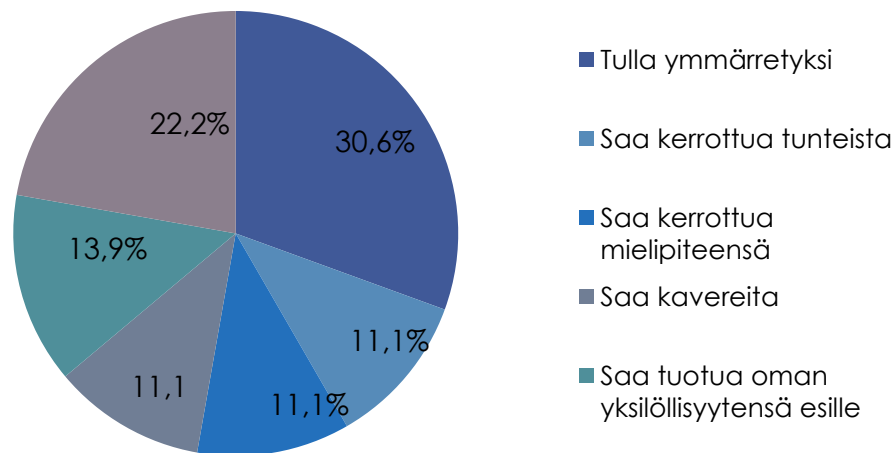


Taulukko 23. Opettajalle toimiva kommunikointi tarkoittaa? (K19)

Kahdessa viimeisessä strukturoidussa kysymyksessä kysyttiin kommunikoinnin tarkoituksesta ja merkityksestä (Taulukot 23 ja 24.). Mikä on kommunikoinnin tarkoitus opettajalle ja mitä se tarkoittaa oppilaalle. Opettajat nostivat tärkeimmiksi sen, että pystyy keskustelemaan oppilaan kanssa ja saa rakennettua opettaja-oppilas suhteen. Kolmantena heti perässä oli opetettavan asian opettaminen. Lisäksi tärkeinä pidettiin, että *"Oppilas kokee voivansa olla tasavertaisena ja osallistuvana yksilönä ryhmän jäsen"* (O1) sekä *"Arjessa kaikki ympärillä olevien henkilöiden kanssa syntyy edes jonkinlainen kommunikaatiosuhde."*(O2).

Oppilaan kohdalla toimivan kommunikoinnin (Taulukko 24.) katsottiin tarkoittavan mahdollisuutta tulla ymmärretyksi (30,6%), sekä sitä että oppii koulussa opetettavia asioita (22,2%). Kun vastaukset pyydettiin laittamaan tärkeysjärjestykseen, oli "tulla ymmärretyksi" kaikilla ensimmäisellä paikalla. Muutamat nimesivät kaikki asiat yhtä tärkeiksi. Toiseksi tärkeimmiksi nousivat kavereiden saaminen ja oman yksilöllisyytensä esille saattaminen.

K20. OPPILAALLE TOIMIVA KOM- MUNIKOINTI TARKOITTAÄ (3 tärkeintä)



Taulukko 24. Oppilaalle toimiva kommunikointi tarkoittaa. (K20).

Ohjaajille (N=32) kysymys esitettiin heille pidetyn luennon yhteydessä kysyttäessä, mitä he toivovat luennolta, jossa aiheena oli vaihtoehtoiset kommunikointikeinot. Mistä he toivoivat, että luennolla saisivat opetusta. Vastaukset jakautuivat seuraavanlaisesti (Taulukko 25). Eniten vinkkejä toivottiin erilaisiin kommunikointitilanteisiin lasten kanssa (28%), tietoja erilaisista kommunikointimenetelmistä (25%) sekä kommunikoinnin tukemisesta (25%) yleensä. 31% vastaajista toivoi oppivansa jotakin uutta, tosin tätä he eivät määritelleet tässä vastauksessa tarkemmin, vaan tarkemmat määritelmät nousivat esille näiden muiden odotusten muodossa. Luennolta saadun suullisen palautteen perusteella uusien ja erilaisten menetelmien, kuten myös käytössä olevien kainojen käytölle toivottiin ohjausta ja opastusta, kuten myös käytännön vinkkejä, missä mitäkin keinoa ja menetelmää voitaisiin hyödyntää ja käyttää.

OHJAAJAT:

Mitä odotat Vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen luennolta?

- Haluan auttaa oppilasta päivittäisissä tilanteissa ja olemaan tasavertainen oppija muiden joukossa. (2)
- Haluan vinkkejä erilaiseen kommunikointiin kaikkien lasten kanssa hyödynnettäväksi. (9)
- Lisää tietoa kommunikointimenetelmistä (8)
- Haluan oppia tukemaan paremmin kommunikointiongelmista (6)
- Oman ammattitaidon vahvistaminen (8)
- Vinkkejä omaa työhön (5)
- Haluaisin opetella erilaisten kommunikointivälineiden käyttöä käytännössä (4)
- Haluan oppia ymmärtämään puhumatonta lasta paremmin (4)
- Ideoita oppilaan aktivoimisesta kommunikointiin
- Lisätyökaluja vuorovaikutukseen
- Uusia näkökulmia kaikenlaiseen kanssakäymiseen
- Oppia uutta (10)

Taulukko 25. Mitä ohjaajat odottivat saavansa vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen luennolta?

6.4 Millaisia keinoja ja ratkaisuja on käytössä?

Neljännän tutkimuskysymyksen vastaukset muodostuivat enemmän kvalitatiivisesta tutkimusaineistosta, avointen kysymysten ja kirjallisten haastattelujen kautta. Tutkimusjoukko koostui yhdestätoista

erityisluokanopettajasta, 32:sta koulunkäynninohjaajasta, sekä yhdestä puheterapeutista ja puhevammaisten tulkista.

K21. Millaisia kommunikoinnin sujumisen ongelmia olet kohdannut oppilaittesi kanssa? Millaisiin hetkiin ne ovat liittyneet ja miten itse määrittelisit sen, mikä ei suju? Kerro konkreettisia käytännön esimerkkejä yleisimmistä tilanteista.

Opettajat:

Opettajat kertoivat kommunikoinnin pulmien liittyneen tilanteisiin, joissa oppilas oli mutisti (O5, O7 ja O4), maahanmuuttaja (O9 ja O11) tai oppilaalla on käytössä jokin aikaa vievä kommunikointiväline. Ongelma tilanteet syntyivät myös eriasteisista kielellisistä vaikeuksista (nimeämisen vaikeus, käsitteiden ymmärtämättömyys, suppea sanavarasto, muistamisen vaikeudet) sekä ajan puutteesta paneutua kunnolla tilanteisiin ja tulla ymmärretyksi, mikä voi aiheuttaa käytöksen ongelmia, erilaisia konfliktitilanteita / riitoja ja muita tunne-elämänhaasteita (O10, O2, O11, O1, O7). Vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen toimivuus voi olla hidasta (O6, O2, O11), huonosti hallittua/osattua oppilaan (O6, O11) sekä aikuisen taholta (O2, O11). Opettaja saattaa hypätä sellaisen oppilaan yli oppimistilanteessa, jolla ei ole keinoja tuoda oppimaansa esille tai suorittaa tehtävää (O1). Tällaisissa tilanteissa oppilaiden välinen eriarvoisuus kasvaa (O1). Ongelmalliseksi on koettu myös se, että vaihtoehtoiset kommunikointikeinot eivät ole käytössä oppilaalla kuin koulussa, kotona niitä ei käytetä (O7).

Ohjaajat:

Ohjaajille vastaava kysymys heidän kysymyslomakkeessaan oli numerolla K1. Ohjaajat kokivat suurimmiksi ongelmatilanteiksi kommunikointivälineen toimivuuden ja käytön käytännön ongelmat. Irtokuvat olivat hankalia käyttää (Oh1), viittomat saattoivat olla epäselviä (Oh22, Oh26) ja välineen käyttöön puuttui oppilaalta motivaatio (Oh11, Oh28). Kommunikointikeinojen vaihtoehdot olivat suppeita tai välinettä ei oltu yksilöity tarpeeksi (Oh1). Aikuisilla saattoi olla myös suoranaista haluttomuutta käyttää lapsen kommunikointivälinettä tai siihen ei ollut osaamista (Oh28). Jos kommunikointiväline oli käytössä vain koulussa, mutta ei muualla, oli sen käytön oppiminen hankalaa ja toiminnasta puuttui järjestelmällisyys (Oh7, Oh28)

Luokassa lasten keskinäiset osaamisen tasoerot olivat monesti niin suuria, että se aiheutti oppilaille turhautumista liialliseen helppouteen tai tuskastumista vaikeuteen (Oh2, Oh13). Sanallisia ohjeita ei useinkaan ymmärretty (Oh4, Oh9, Oh23, Oh30), luetun ymmärtäminen oli vaikeaa (Oh9, Oh23) ja motivaation puute oppimiseen lisääntyi (Oh11). Opetushetket saattoivat olla toisille oppilaista liian pitkiä (Oh12) jolloin keskittyminen ja jaksaminen herpaantuivat ja käsitteiden ymmärtämisessä saattoi olla suuria aukkoja (Oh31, Oh7, Oh12, Oh22, Oh27, Oh30). Matemaattiset vaikeudet (Oh15) näkyivät myös haasteena.

Viisi vastaajaa (16%) näki siirtymätilanteet hankalina monille kommunikointiongelmallisille oppilaille (Oh5, Oh6, Oh8, Oh23, Oh30), mistä seurasi usein huutamista ja aggressiivisuutta. Etenkin naulakko tilanteet koettiin hankalina siellä olevan melun vuoksi, mutta myös

siirtymätilanteen aiheuttavan epävarmuuden vuoksi. Muutoksina myös päivästruktuurin muutokset aiheuttivat ongelmakäytöstä (Oh9).

Uutena, tämän päivän ajankohtaisena ilmiönä, näkyi vastaajien puolelta maahanmuuttajaoppilaiden kanssa koetut kielelliset ongelmat (Oh7, Oh12, Oh22, Oh27, Oh30). Yhteistä kieltä ei ollut, erilaisten käsitteiden kanssa oli eroavia käsityksiä, ja monet meille arkiset asiat, saattoivat olla maahan muuttaja (mamu) lapsille ihan uutta. Esimerkiksi koulupäivien struktuurit ja käytänteet, jotkin esineet (viivoitin, teroitin tms.). Näistä tilanteista saattoi syntyä monta väärinkäsitystä, sosiaalisten tilanteiden ongelmia, mieliharmia mamu-lapselle, kun hän käsitti tullessa väärin kohdelluksi tms.

Kun lapsi koki, ettei häntä ymmärretä, saattoi hän käydä aggressiiviseksi ja meluavaksi (Oh5, Oh6, Oh21). Syntyi rauhattomuutta ja yhteistyöhaluttomuutta, sekä tarvetta pistää ranttaliksi (Oh11). Lapsi saattoi myös lukkiutua tyystin (Oh21), hänen oli ehkä vaikea ottaa ohjeita ja neuvoja vastaan (Oh15), sosiaaliset vaikeudet tuntuivat lisääntyvän (Oh21), ilmeni myös mutismia (Oh22). Oppilaalle ominainen käytös saattoi myös yllättäen muuttua (Lempiruoka ei kelvannutkaan Oh23). Joskus opettajan ja oppilaan keskinäinen kemia tai toisten kuullen julkisesti kommunikointi, saattoi myös lukita lapsen kokonaan (Oh12, Oh13, Oh14). Se että pidettiin kiinni kaavoista, eikä aina uskalleta soveltaa, voi olla myös este kommunikoinnin sujumiselle (Oh28).

Turhauttavinta oli se, ettei joskus vain ymmärtänyt, mitä lapsi halusi kertoa (Oh26). Varsinkin, jos kotoa ei tullut viestintäapua, vaikka viikonloppukuulumisten kertomiseksi (Oh8), saattoi oppilaan viestin ymmärtäminen olla mahdotonta.

PV" Yllättävään vähän (eli ei juuri lainkaan) koulu kouluttaa / ohjaa henkilökuntaa AAC- menetelmien käyttöön, eli koulu ei ota itse vastuuta riittävään ohjauksen tarpeesta. Se tuntimäärä (eli 2h) minkä vammaispuolustajien turvin voi koululle antaa ohjausta lapsen/asiakkaan AAC-ohj.päätöksestä, ei useinkaan ole riittävä.

Vaikka opettajat sekä ohjaajat kokevat, että osaamista välineiden käytössä puuttuu puolin ja toisin, ei koulutusinnokkuutta näy, ainakaan sitä tarjoavan osapuolen näkökulmasta. Puhevammaisten tulkki näkisi, että koulun oma aktiivinen rooli tässä asiassa voisi tuoda muutosta saatujen päätösten ohjaustuntimääriin.

PT: " Pääsääntöisesti kuulen "me ei osata/muisteta viittomia, tai "ne kuvat ovat jossakin kasassa, kansio unohtui ym", ja kun lapsi alkaa puhua parin vuoden AAC-keinojen käytön jälkeen, ne unohdetaan "hyllylle" ja ollaan tyytyväisiä kun ei niitä "tarvita" enää, vaikka kielen ja kommunikoinnin kehittymisen vuoksi tarve olisi pitkäaikainen. "

Puheterapeutti nostaa esille myös koulun aktiivisuuden puutteen oppilaan kommunikointivälineen käytössä ja huomioimisessa. Hänen mukaansa opettajat eivät osaa ajatella sitä, että kielen- ja puheenkehitys tarvitsee jatkuvasti kommunikoinnin tuottamista, jotta kielellinen kehitys etenisi paremmin. Toisin sanoen, vaikka puhe oppilaalle tulisikin myöhemmin, on sanavarasto pohja jäänyt jo suppeaksi ja voi tuoda lisäpulmia muuhun oppimiseen ja vuorovaikutustilanteisiin, nimenomaan tasapuolisiin ja mielekkäisiin vuorovaikutustilanteisiin ikätovereiden kanssa.

K23. Mitkä sinusta ovat olleet syyt ongelmille? (keinot, henkilöt, aika, tms.) Määrittele jälleen konkreettisesti tilanteita ja niiden taustoja ja seurauksia.

Opettajat:

Suurimmiksi syiksi ongelmille opettajat nimesivät ajan puutteen (O5, O2, O1, O11), kommunikointivälineiden puutteen (O9) sekä osaamattomuuden valmistaa itse toimivia kommunikointivälineitä tilanteisiin (O9). Joidenkin mielestä oppilaan psyykkisen terveydentilan heikkous on ongelmien syynä (O10) ja tämä vaikuttaa myös koko luokan yleisilmapiiriin ja kommunikointitilanteisiin (O10, O2).

Koettiin myös, ettei ole yhteistä toimivaa kieltä oppilaan kanssa (O2, O11) mihin liittyvät myös eriasteiset kielelliset vaikeudet esim. nimeämisen suhteen. Monia tilanteita pitäisi osata myös ennakoida, jotta ongelmilta vältyttäisiin (O2). Muutokset päivässä lisäävät ja tuovat usein ongelmia (O2). Tahtotilalla on myös paljon vaikutusta (O10, O1), sillä jos oppilas ei ole motivoitunut, ei oppimista tapahdu. Tärkeintä ei tulisi olla jokin fysiikan kappale, vaan se, että saa osallistua vastavuoroiseen kommunikoimiseen ja sitä kautta oppimiseen (O1), mikä on yksi elämän tärkeiden peruspilarien oppimista. Kommunikointi on avain kaikkiin oman elämän asioihin (O1).

Kehitystason monimuotoisuus pitäisi myös huomioida keskittymiskyvyn huomioon ottamisessa ja erilaisissa kognitiivisissa taidoissa (O11). Näissä asioissa olisi huomioitava aina yksilöllisyys, sillä sama diagnoosi ei selity kaikkien kohdalla samanlaisina piirteinä ja ilmenemisinä, kommunikoinninkaan suhteen (O7).

Ohjaajat (Kysymys K2, liite 4):

Ohjaajat kokivat, ettei yksilöllisiin kommunikointimahdollisuuksiin panosteta tarpeeksi eri tilanteissa (Oh1, Oh28) vaan toiminnasta puuttuu pitkäjänteisyys. Esimerkiksi ulkoilutilanteet saattoivat vain olla toiminnallisia tilanteita, joissa ei juurikaan kommunikoidu tai joissa ei ollut juurikaan vuorovaikutustilanteita. Aikuiset eivät osaa käyttää kommunikointivälineitä, (Oh9, Oh21, Oh28), mutta eivät myöskään halua koulutautua (Oh12), he eivät ymmärrä lapsen kommunikointikeinoja (Oh9, Oh28), eivät halua kokeilla uutta (Oh12) ja heiltä puuttuu motivaatio (Oh12, Oh28).

Liian isot luokkakoot aiheuttavat suunnittelun vaikeutta ja eri tasoisuutta (Oh2, Oh9, Oh11, Oh13). Ei ole aikaa selvittää tapahtumia tarpeeksi selvästi ja koko ajan on kiire (Oh7, Oh8, Oh11, Oh21, Oh22, Oh23, Oh26, Oh28). Toinen oppilas vie kyllä mielellään kaiken huomion häiriökäytöksellään (Oh4, Oh5, Oh6, Oh22) hiljaisemmilta oppilailta. Asioita ja tilanteita pitäisi pilkkoa tarpeeksi pieniksi kokonaisuuksiksi (Oh7) ja tilanteet tulisi pystyä ennakoimaan ja suunnittelemaan paljon paremmin (Oh7, Oh8, Oh12, Oh26). Tähän voisi vaikuttaa tarpeeksi riittävällä henkilökunnan määrällä (Oh11, Oh13).

Kun lapsi ei ymmärrä viestiä eikä saa tahtoaan kerrotuksi, voi tällainen lapsi hyvin helposti passivoitua kokonaan (Oh5, Oh23, Oh26, Oh30). Oppilaalta voi kadota motivaatio tyystin (Oh14). Syynä ongelmille voivat olla myös kielimuuri (Oh7, Oh27), henkilökemiat (Oh8), uhmaikä (Oh8), kommunikointivälineen monimutkaisuus lapsen taitoihin nähden (Oh9) tai struktuurin puute, joka lamaannuttaa koko toiminnan (Oh23). Ongelmia syntyy myös silloin, jos oppilaan ongelmia

ei ole kunnolla diagnosoitu. Tällöin oppilaalta saattaa puuttua kokonaan toimiva kommunikointiväline (Oh13, Oh23, Oh26, Oh28).

Luokkakaverit saattavat lähteä mukaan hölmöilyyn (Oh8), joka on ehkä lähtenyt käyntiin silkasta turhautumisesta, kun ei ole tullut ymmärretyksi. Tai toiset lapset eivät ymmärrä luokkatoverinsa kommunikointia/ -välinettä (Oh9). Koulukulttuurin tuntemattomuus maahanmuuttajilla on iso ongelma (Oh27). Turhautumista vastaajilla synnytti se, ettei ole aikaa perehtyä oppilaan kommunikointivälineen käyttöön, jolloin ongelmia voitaisiin vähentää (Oh28).

K22. Millaisia ratkaisuja ja keinoja olet keksinyt tai saanut, ongelmatilanteista selviytymisiin? Kerro esimerkkejä alkutilanteista ja keksimistäsi ratkaisuista.

Opettajat:

Kun opettajilta oli kysytty tyypillisimpiä ongelmatilanteita sekä listattu heidän mielestään yleisimpiä syitä ongelmille, oli vuorossa ratkaisujen pohtiminen ja niistä kertominen. Ongelmatilanteisiin auttoi oppilaan tuntemaan oppiminen ja aika yleensä (O5, O6, O9). Yhteistyö kodin kanssa erilaisten kerronnallisten asioiden suhteen auttoi myös ymmärtämään oppilasta ja lisäämään molemmin puolista tuntemusta. Myös se, että välineitä pystyi rakentamaan koulussa kouluympäristössä sopiviin käyttötilanteisiin ja oppilaan kapasiteetin huomioiden, on helpottanut ongelmatilanteita (O6).

Oppilaan ajatusten pukeminen puheeksi (O4, O11), melumittarit (O10), pienemmät ryhmät (O10), pikapiirtäminen tilanteissa ja tilanteen kuvittaminen (O9, O2, O1, O11, O7), aina saatavilla olevien tukiviittomien käyttö (O2, O1, O11) sekä tilanteen/käsitteiden

esittäminen näyttelemällä (O2, O1) ovat ratkaisseet ongelmia. Kerronnan opettelulla monin eri keinoin, edellisten lisäksi, myös kuvakansion avulla (O2, O11), on ollut suuri apu tilanteiden ratkaisemisissa. Ennakoinnilla on suuri vaikutus ja rauhoittava tuki (O2, O11, O7), samoin kuin ”muutos”-kortilla (O2), mikä vähentää muutosten tuomaa kuormitusta sietokykyyn.

Kommunikointi tulisi opettaa kaikille, ja olla osa kaikkien osaamista, koko luokassa (O1, O11), jotta oppilas tuntee olevansa tasa-arvoinen toisten kanssa, ja myös toisin päin, on osa yhteistä luokkaryhmää. Sanojen hukassa oloon ja änkytykseen ovat auttaneet tukiviittomat ja sormiaakkoset, tai kirjoittaminen paperille, jos oppilas osaa kirjoittaa (O1). Taike-ohjelmisto ja viittomat ovat auttaneet myös tässä, samoin kuin epäselvän puheen tukena. Nämä välineet ovat tasapuolisesti kaikkien käytössä (O1).

Arjen tilanne- ja tunnekuvia on saatavilla kaikille oven pielessä, jolloin niitä voi sujuvasti käyttää aina tarpeen tullen (O1). Kaikessa tärkeänä punaisena lankana on positiivinen mieli ja hauskuus (O1).

Ohjaajat (Kysymys K3, liite 4.):

K3. Millaisia ratkaisuja tilanteisiin on löytynyt? Millaisia ratkaisuja itse käyttäisit, jos saisit päättää?

Ohjaajien ratkaisuina ongelmatilanteisiin ovat olleet konkreettisten kommunikointimateriaalien rakentaminen (esim. kuvakansiot) spesifeihin tilanteisiin (Oh1, Oh4) ja välineiden jatkuva käyttö kaikissa tilanteissa, kaikkialla (Oh5), myös kotona. Tällä tavalla tilanteisiin on saatu tarvittavaa ennakoitua (Oh8, Oh9, Oh13, Oh30) ja aikuisten on ollut toimittava yhteisen linjan mukaisesti (Oh8). Lapsen

kouluympäristöstä on saatu hänelle toimiva ja hänen yksilölliset ominaisuudet huomioiva (Oh9, Oh13, Oh22). Toimintaan tulisi näin myös järjestelmällisyyttä (Oh27).

Ohjaajat kokivat, että on tärkeää, että tieto ja taito ovat kaikkien käytössä, ei vain muutamien (Oh9, Oh22, Oh28). Kommunikointivälineiden koulutukset nähtiin tärkeänä (Oh5), samoin kuin uuden tekniikan opetteleminen ja hyödyntäminen (Oh12, Oh27). Henkilökuntaa tulisi olla riittävästi (Oh7) jotta ajan antaminen ja keskittyminen oppilaaseen olisi mahdollista (Oh5, Oh6, Oh7, Oh8, Oh11, Oh13, Oh22, Oh23, Oh26). Näin oppilaille olisi paremmat mahdollisuudet saada kokea positiivisia kokemuksia ja motivoitua oppimiseen ja kommunikointiin (Oh5, Oh11, Oh23, Oh26, Oh27, Oh28).

Luokan ja tilan jakamista pienempiin kokonaisuuksiin on nähty auttavan (Oh2, Oh14), samoin kuin tilanteiden rauhoittaminen, vaikka poistumalla toiseen tilaan, pois häiriötekijän läheltä (Oh7, Oh13). Tilanteet pitäisi pyrkiä selvittämään loppuun asti (Oh26), vaikka selkokielittämällä (Oh27, Oh30), kuvallisen lukujärjestyksen kautta, tukiviittomin, liikennevaloin, sormiaakkosin (Oh13, Oh22, Oh23, Oh27, Oh30) tai vaikka erilaisten oppimisvälineiden kautta, jos ongelma oppimiseen liittyvä (Oh15, Oh28). Ohjaajaresursseja tulisi hyödyntää enemmän oppilaiden tarpeita varten, ei vain koulun yleistä toimintaa ja sen toimivuutta varten (Oh12).

K24. Kerro omia käytännön vinkkejä, millaisten oppilaiden kanssa ja minkälaisiin tilanteisiin, olet ratkaisuja löytänyt? Ja millaisia ovat ratkaisut olleet? Ikään kuin jakaisit tietoa ja taitojasi kollegalle.

Opettajat:

Jokaisen oppilaan kohdalla on otettava huomioon yksilöllisyys (O5). Tilanteiden apuvälineen voivat olla helpostikin saatavissa esimerkiksi kuvina netistä (O5) tai nopeasti piirtäen ja kuvittaen itse (O9), kuin myös tukiviittomia käyttäen (O2, O11). Viittomien käyttö myös vähentää jatkuvaa sanallista ohjeistamista ja hokemista, jolloin oppilaalle menee mahdollisesti ohjeet ja viestit paremmin perille (O2). Viittomat myös antavat mahdollisuuden hiljaiseen viestintään oppilaan kanssa, ikään kuin "vinkkinä" tai hiljaisena ohjeena/muistutuksena. Opettajan omalla rennolla asenteella on paljon vaikutusta myönteiseen ilmapiiriin (O9). Joskus se, että koettaa sanoittaa ja tällä tavoin arvuutella oikeaa asianlaitaa, voi tuoda tilanteisiin ratkaisuja, mutta myös auttaa oppilasta löytämään ja nimeämään asioita oikeissa tilanteissa (O4). Lukemaan oppimisessa sormiaakkoset on koettu myös oivana apuvälineenä oppimisen tueksi. Toiminnanohjauksessa tukena voivat olla kuvakortit, joissa on ohje, kuinka tilanteessa tulisi toimia tai mitä tilanteessa voisi seuraavaksi tehdä (O11).

Missään tapauksessa ei saisi olla kiirettä, vaan tilanteeseen tulisi voida pysähtyä ja vain mielikuvitus on rajana menetelmien ja keinojen kehittämisessä (O10). Luokassa on tärkeää yleinen ilmapiiri, ja me-hengen luomisella on iso vaikutus yleiseen kommunikointi-ilmapiiriin (O10). Elämänpiirin laajentaminen kotia ja koulua laajemmalla oleviin paikkoihin lisää myös motivaatiota (O10).

Opettajien toiveena on pienemmät ryhmät ja oikeanlainen inklusio, jossa oppilaalla on tarvittavat tukimenetelmät, siirryttäessä isompaan luokkaan (O2). Tarvittavilla tukitoimilla on myös oppilaan turvallisuuden tunteeseen vaikuttavia elementtejä, mitkä voivat auttaa kommunikointitilanteiden esteiden ylittämässä (O7). Kun oppilas tuntee olonsa luottavaiseksi, on kommunikointi helpompaa, etenkin jos se ei suju helposti. Myös lasten keskinäinen vertailu, voi olla este onnistuneelle kommunikoinnille, eli jos lapsi tuntee olevansa tasapuolisessa asemassa muihin nähden (O7) uskaltaa hän ottaa osaa vuorovaikutustilanteisiin heikommillakin kyvyillä.

7 Tulosten analysointi ja tarkastelu

Tutkimuksen laadullisen aineiston tulosten fenomenografinen analyysi (Fenomenografinen analyysi 1., 2016) pyrki tässä tutkimuksessa tuomaan esille erityisluokanopettajien, koulunkäynninohjaajien, puheterapeutin ja puhevammaisten tulkin erilaisia käsityksiä, kokemuksia ja niiden kirjoa, jokaisen omista lähtökohdista ja kokemuksista käsin, mitä tulee kommunikoinniongelmiin ja välineistöön kentällä. Siinä missä fenomenologinen analyysi nostaisi esille vain kokemuksia, tässä tutkimuksen fenomenografisessa analyysitavassa pyritään vertailemaan kokemuksia eri tutkimusjoukkojen välillä.

Fenomenografisen analyysin tapa (fenomenografinen analyysi 2., 2016) kuvata tutkimusjoukon käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (fenomenologinen analyysi 2., josta alkuperäinen lähde Syrjälä 1994, 116), tarkoittaa tässä tutkimuksessa tutkimusjoukkojen välisiä eroavaisuuksia siinä, miten eri tavalla nämä tutkimusjoukot mahdollisesti näkevät kommunikoinnin ongelmat ja niiden syyt sekä ratkaisut. Lisäksi mitä eroja on näkemyksillä, onko käytössä olevat kommunikointivälineet tarpeeksi kattavasti edustettuina ja toimivia. Tähän pohjaa myös aineistolähtöinen luokittelu (Kananen 2014,108-109), joka tukee fenomenografista otetta tutkimuksessa. Aineistoa on luokiteltu tutkimuksissa esille tulleiden tulosten pohjalta yläkategorioina neljän eri tutkimusjoukon mukaisesti; opettajat, ohjaajat, puheterapeutti ja puhevammaisten tulkki. Tutkimusjoukkojen alle muodostui alakäsitteitä tutkimuskysymysten jaottelun mukaisesti.

Opettajien näkökulmat painottuvat opettamisen näkökulmaan, kun ohjaajan näkökulmat ehkä enemmänkin siihen, miten oppilas pärjää tunnilla ja sosiaalisissa tilanteissa. Ohjaaja on useimmiten se, joka päivittäin näkee enemmän oppilaan sosiaalisten kanssakäymisten vaikutukset silloin, kun kommunikointi toimii tai ei toimi. Puheterapeutti taas katsoo asioita kielenkehityksen näkökulmasta ja kielenkehityksen merkityksestä yksilön elämään yleensä. Puhevammaisten tulkki puolestaan näkee oppilasta ehkä koulun ulkopuolellakin tulkin roolissa, eli kolmannessa ympäristössä kodin ja koulun lisäksi.

Jokaisella edellä mainituista on omanlaisensa näkökulma ja asioiden painotuspiste. Tutkimuksessa tulosten perusteella sekä opettajat, että ohjaajat nimesivät samanlaisia ongelmia ja niiden syitä. Kun kommunikointi ei toiminut, ilmeni häiriökäytöstä, apatiaa ja vetäytymistä, turhautumista ja lukkiutumista, ja ennen kaikkea eriarvoisuuden lisääntymistä. Yhteisenä näkemyksenä ja suurimpana syynä pitivät sekä opettajat, että ohjaajat ajan puutetta. Toimimatonta kommunikointia ja siitä johtuvia ilmiöitä tukee Vygotskin kehitysteoria (Daniels & Hedegaard 2013,4) sekä vuorovaikutuksen vaikutus minäkuvaan yleensä, johon Nurmi, Ahonen; Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen sekä Ruoppila viittaavat (2014,41). Ajan merkityksen vaikutukseen voidaan yhdistää myös Leskelän ja Lindholmin (2012,131) tutkimus, joka painotti yhteisten ratkaisujen löytymisen tärkeyttä. Kun on tarpeeksi aikaa löytää ratkaisu, voidaan myös saavuttaa toimiva vuorovaikutustilanne.

Vastaajien erot näkyivät nimetyissä asioissa, joihin kiinnitettiin huomiota. Opettajien mielestä ongelma oli toimimattomassa

kommunikointivälineessä, jota ei joko osattu käyttää, aikuisen tai oppilaan itsensä taholta, tai sitten väline ei ajanut asiaansa. Ongelman suurimmaksi syyksi nimettiin ”aika” suhteessa kommunikointivälineeseen. Ei ollut aikaa käyttää, saada tai opetella välineen käyttöä niin, että se toimisi mielekkäästi. (vr. Stans, Dalemans, de Witte & Beurskens, 2013)

Ohjaajien näkökulma oli vielä enemmän yksilökeskeisempi. Ongelmaksi ohjaajat nimesivät sen, ettei ollut aikaa paneutua oppilaaseen yksilönä. Monet äänekkäämmät oppilaat saattoivat viedä huomion kommunikoimista tapaavalta oppilaalta, jolloin tilanteet keskeytyivät, menivät ohi ja unohtuivat. Lopulliset ratkaisut jäivät saavuttamatta. Tämä ero ajattelussa on selitettävissä hyvin pitkälti opettajan ja ohjaajan roolin erilaisuudella. Opettajan on huomioitava koko luokka ja koitettava priorisoida jatkuvasti asioita, nopeaan tahtiin muuttuvissa tilanteissa. Ohjaajan asemassa on enemmän aikaa nähdä yksilö ja tämän ongelmat siinä hetkessä. Ohjaajilla on myös mahdollisuus ja aikaa, olla ikään kuin sivustakatsojan roolissa, mihin opettajan rooli ei anna aina mahdollisuutta.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, millaisia AAC-keinoja on käytössä ja miten niitä käytetään. Saatujen vastausten perusteella (s.71-79 tulokset) tuttuja keinoja (Taulukko 12., s.72), jotka ovat käytössä, nimettiin 15/18. Painikelaitteet sekä ”kyllä- ja ei-kortit” olivat ainoat keinot, joita ilmoitettiin, ettei ole käytössä. Tämä tulos kertoo, että vastaajiksi ei ole saatu kaikkia kohdejoukkoon kuuluvia kouluja ja heidän opettajiaan, sillä näitä keinoja on käytännössä nähty käytössä paljonkin.

Yllättävinä esille tulleina keinoina on pistekirjoituksen sekä musiikki-instrumenttien käyttö kommunikointivälineinä. Kohde kaupungissa ei ole näkövammaisille suunnattua koulua, joten pistekirjoituksen käyttö kertoo, että tällainen oppilas/oppilaat ovat/ovat integroituna, joko yleisopetuksen, tai erityisopetuksen luokkaan. Kyllä- ja Ei-kortit ovat paljon käytössä kaupungin autismiopetuksessa, joten tulosten perusteella autismiopetuksen opettajia ei ole saatu vastaajien joukkoon. Tämä aukko tekee tutkimuksen yleistämisestä koskemaan koko erityisopetusta ja sen käytäntöä, on hankalaa.

Taulukosta 11. (s.71) nähdään, että kuudella yhdestätoista opettajasta on heidän mukaansa nimettyjä AAC-keinojen käyttäjiä luokassaan. Eli nämä kahdeksan ilmoitettua AAC-keinoa ovat käytössä kuudella opettajalla ja viidellä ei. Kun näihin tuloksiin verrataan taulukossa 14. (s.75) kysytyä osaamisen astetta, ainoat keinot joissa oli osaamista edes jonkin verran, olivat tietokone ja irtokuvat. Eniten "ei osaamista" oli viittomakielellä, mikä lienee siinä mielessä selviö, että se varsinaisena kielenä on harvemmin opittu keino ja usein korvattu tukiviittomien osaamisella, mikä useimmiten on riittävä taito.

Jotta näitä tuloksia voidaan verrata käytäntöön, tarvitaan vertailua avointen kysymysten vastauksiin, sekä puheterapeutin ja puhevammaisten tulkin lausumiin huomioihin. Näin saatujen tulosten perusteella käytössä olisivat pääasiassa kuvat ja tukiviittomat. Nämä ovat myös keinoja, joiden käyttöön eniten ohjataan ja joiden käyttöä eniten opastetaan. Mutta on myös huomioitava, että tämä ei rajaa muita keinoja käytön ulkopuolelle, mutta se kertoo ehkä jotakin välineiden käyttöasteista.

Toisella ja neljännellä tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää syitä useimmiten kohdattuja ongelmia kommunikoinnissa, kuin myös ratkaisuja niihin. Opettajille tehdyistä kysymyksistä (K12, K19 ja K20, Liite 1.) tulee esille opettajien ajatukset siitä, miksi toimiva kommunikointi on oppilaalle tärkeää ja mitkä seikat ja syyt ovat opettajalle itselleen ja heidän mielestä oppilaalle tärkeimpiä. Opettajat tunnistavat toimivan kommunikoinnin merkityksen itsetunnolle, oppimiselle, ryhmäytymiselle, opettajan ja oppilaan suhteelle, käytökselle ja syrjäytymiselle. Opittavan asian oppimisen ohitse he asettavat keskustelun oppilaan kanssa ja opettaja-oppilas-suhteen rakentamisen. Oppilaan kannalta he asettavat tärkeimmäksi asiaksi sen, että oppilas kokee tulevansa ymmärretyksi ja sen jälkeen oppivansa. Sosiaalisten suhteiden rakentamisen, eli kavereiden saamisen opettajat listaavat neljänneksi tärkeimmäksi, vaikkakin osa vastaajista listasi kaikki asiat yhtä tärkeiksi.

Ohjaajien vastauksista tuo, että oppilas tulee ymmärretyksi, näkyi heillä suurimpana huolenaiheena ja harmituksena. Eli siinä mielessä sekä opettajien, että ohjaajien näkemykset olivat yhteneväisiä. Ohjaajat näkivät kuitenkin viereltä myös sen puolen, jos opettajan ja oppilaan väliset kemiat eivät vain kohtaa. Opettajat olivat asettaneet tämän suhteen luomisen toiseksi tärkeimmäksi tavoitteeksi, eli he tiedostavat asian merkityksen. Ohjaajat näkivät kuitenkin, että aina tämän asian eteen ei tehty töitä. Joissakin kohdin opettajat heidän mielestään toimivat ajatuksella, "Kun näin on aina tehty, niin tehdään nytkin."

Monet tutkimukset (Laine, 1991; Simion, 2013; Ford ja Milosky, 2003; Brinton, Fujik, Hurst ja Spackman, 2015) tukevat näitä opettajien ja ohjaajien esille nostamia huomioita mahdollisista syistä ja seurauksista,

joita kommunikointiongelmat aiheuttavat. Ratkaisuja ongelmatilanteisiin on selvitetty myös monien aiempien käytännöntutkimusten kautta. Bingerin ja Lightin tutkimus (2006; myös Soto, Solomon-Rice & Caputo, 2009; Ganz, Hong & Goodwyn, 2013) nosti esille AAC-keinojen käytön tärkeyden. Tämän tutkimuksen valossa AAC-keinojen käyttäjiä olisi käytännössä jokaisessa luokassa vähintään yksi. Tämän teorian valossa, saatu tutkimustulos on erilainen. Voidaan siis olettaa, että joko todellisuus Suomessa on erilainen tai luokissa on joku joka tarvitsisi AAC-keinoa kommunikointinsa apuna, mutta hänellä ei ole sitä.

Saatujen vastausten perusteella voisi olettaa, että jälkimmäinen päätelmä on lähempänä totuutta. Jos luokassa on ongelmia vuorovaikutustilanteissa ja kommunikoinnissa, tämäkin seikka jo kertoo, että keinot ovat riittämättömät, tai oikeita keinoja ei vielä ole kokeiltu.

Tutkimuksen vastausprosentti erityisluokanopettajien kohdalla oli heikko. 21 (21%) vastasi heille lähetettyyn kyselyyn, josta yhdeksän ilmoitti, ettei käytä AAC-keinoja ja yksi pyysi poistamaan nimensä postituslistalta. Kysely lähetettiin 102:lle erityisluokanopettajalle (n=74) /laaja-alainen (n=28) erityisluokanopettajalle nimikkeellä. Vastanneista 11 (52%) vastasi kyselyyn.

Tulosten tarkastelu osoittaa, että vastaajien ikähaarukka on aika kattava ja vastaukset keskenään pääasiassa yhteneväisiä. Myös se, että vastaajista 2 on miestä, kuvaa määrällisesti miesten määrää yleensäkin erityisopettajan roolissa ja antaa siis itse tutkimusjoukon heterogeenisyydestä luotettavan kokonaiskuvan. Miesvastaajien pieni määrä voi kuitenkin vääristää paljonkin tutkimustuloksia siltä osin, että

miesten vastauksia ja ajatuksia suhteessa naisten vastauksiin ei ole luotettavaa arvioida. Tässä tutkimuksessa miesvastaajien ylimalkaiset vastaukset ja omaa erinomaisuutta kuvaavat ilmaisut, antavat kuvan, että miesopettajien kohdalla he eivät välitä tutkittavasta asiasta samassa määrin kuin naiset. Tähän seikkaan en tutkijana haluaisi uskoa, enkä ota siihen kantaa, koska tutkimusjoukko on suppea. Nostan tämän kuitenkin huomiona esille, ettei tutkimus anna väärää kuvaa miesopettajien näkemyksistä. Tässä tutkimuksessa ne ovat vain kaksi yksittäistä näkemystä, eivät siis sukupuolirooleittain verrattavia.

Tähän opettajien pieneen vastausprosenttiin peilaten olivat tutkimusjoukkona mukana 32 koulunkäynninohjaajaa, mikä on määrällisesti ihan hyvä. Tutkimuskaupungissa on määrällisesti n. 200 koulunkäynninohjaajaa, joista osa on yleisopetuksen puolella, eli siihen suhteutettuna saatu 16% on todellisuudessa paljon suurempi määrä, kun otetaan ohjaajat, jotka työskentelevät AAC-keinoja käyttävien oppilaiden kanssa. Kaupungissa on 36 koulua, joista erityisopetusta tarjoaviksi kouluiksi on merkitty kahdeksan (22%, eli noin viidesosa). Kun luvun 16% kertoo viidellä, tulee prosentuaaliseksi osuudeksi 80%. Tämäkään ei anna luotettavaa kuvaa, koska määrällisesti ohjaajat ovat ilman muuta asetettu noihin erityisopetusta tarjoaviin kouluyksiköihin, mutta joka tapauksessa voisi sanoa, että osallistuneiden ohjaajien määrä on hyvä. Imputointi on siis tältä osin onnistunut tutkimusaiheeseen liittyen.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen saatiin vastauksia puheterapeutin ja puhevammaistentulkin näkemyksistä. Heidän yhteinen näkemyksensä oli, että opastusta ja ohjausta AAC-välineiden käyttöön haetaan hyvin vähän ja välineiden käytössä ollaan laiskoja. Opettajien

vastauksiin peilaten, he haluaisivat koulutusta välineiden käyttöön, samoin kuin ohjaajat. Seuraava tutkittava seikka onkin se, mistä välineistä koulutusta saadaan ja haetaan? Opettajat näyttävät ylivoimaisesti eniten käyttävän (K8, liite 1.) tukiviittomia ja kuvia/kuvakansioita. Myös tietokone ilmoitetaan välineeksi.

Tietokoneen käyttö kommunikointivälineenä on tarkemman huomion vaativa kohta. (vrt. Rodríguez-Fórtiz, Gonzáles, Frenándes, Entrena, Hornos, Pérez, Carillo & Barragán, 2009). Tietokonetta käytetään, mutta tietokonepohjaisia kommunikointikeinoja ei. Eli tutkimus jättää kysymyksenä ilmaan sen, mitä opettajat oikein tarkoittavat, ilmoittaessaan käyttävänsä tietokonetta kommunikoinnin tukena? Mieltävätkö he tietokoneen käytön yleensä; mikä on uudessa opetussuunnitelmassakin lisätty tärkeänä oppimisen välineenä; kommunikoinnin apuvälineeksi, vaiko oppimisen apuvälineeksi? Ja onko nämä käsitteet heille eri, vaiko sama asia?

Viittomiin ja kuvakansioihin haetaan siis eniten ohjausta ja koulutusta, mutta muut välineet näyttävät olevan heikommalla koulutuksella. Joka tapauksessa kuvakansioidenkin käyttöön oli toivetta lisäkoulutuksella ja varsinkin ohjaajien taholta myös toiveena.

Parhaaksi opettajaksi opettajat ilmoittivat käytännön (K13, liite1.). Keinona tämä on ilman muuta hidas, sillä se tarkoittaa, että asiat pitää käydä "kantapäähän" kautta, jotta opitaan ne toimivat keinot. Opettajien oman aloitteellisuuden kouluttautumiselle katsottiin tuovan oppia asiaan ja kolmantena opettajakoulutuksen tarjoama opetus.

Ohjaajien kohdalla käytäntö ei näytellyt samalla tavoin ilmaistavaa oppilähdettä, vaan ohjaajien taholta toivottiin enemmän selkeyttä ja

struktuuria toimintaan. He odottivat opettajan toiminnalta ohjaavaa roolia enemmän kommunikoinnin toimivuuteen, kuin myös koulutuksilta aiheeseen liittyen. Parhaaksi ratkaisuksi he ehdottivat ajan lisäämistä ja mahdollisuutta paneutua oppilaaseen enemmän.

Yleisenä punaisena lankana tutkimuksesta nousi ajatus itsensä likoon laittamisesta, mielikuvituksen ja kaiken luovuuden valjastamisesta käytäntöön niin, että kommunikointia saatiin toimivaksi. Oppimisessa erilaisten toiminnallisten ja luovien apuvälineiden käyttö näytti tuovat ratkaisuja moniin oppimisen pulmiin. Vihjeenä annettiin, että jo pelkästään netistä saatavat valmiit kuvat ja materiaalit, ovat nopea tapa saada erilaisia materiaaleja ja kuvallista tukea arjen kommunikointiin luokassa.

Opettajat myös painottivat luokan ilmapiirin rakentamisen tärkeyttä. Turvallisessa ilmapiirissä oli helpompi ottaa vuorovaikutuksen harjoittavia askeleita ja päästä edistymään siinä. Ratkaisuksi löytyi myös ne hetket ja tilanteet, kun oli onnistuttu ennakoimaan tilanteita ja tilanteissa oli käytettävissä spesifejä tilannekohtaisia kommunikoinnin apuvälineitä (toimintataulut, kuvataulut jne.).

Myös ohjaajat huomioivat ennakoinnin merkityksen, samoin kuin rauhallisen tilan käydä keskusteltavia asioita perinpohjaisesti läpi. Ohjaajat nostivat huolena esille luokassa olevat suuren kognitiiviset erot ryhmän sisällä, mitkä vaikeuttivat monia tilanteita, toiset turhautuvat liialliseen helppouteen, ja toiset taas tuskastuivat vaikeuteen. Opettajien vastauksista tämä huomio puuttui, mutta se on ehkä asia, jonka kanssa tämän päivän opettajat kamppailevat koko ajan, luokkakokojen kasvaessa, ja ohjaajaresurssien rajallisuudesta johtuen.

Tutkimuksen kyselylomakkeessa, eikä tutkimuksen varsinaisena osana oltu ajateltu maahanmuuttajia. Tämä on uusi, ajankohtainen kommunikointiongelmiensa kanssa kamppaileva ryhmä, kun ei ole käytössä yhteistä ymmärrettävää kieltä. Kuvien käyttökin katsottiin ongelmalliseksi silloin, kun jokin kuva ja sen käsite olivat maahanmuuttajataustaiselle lapselle ihan kokonaan uusi käsite. Käytännön opettaminen, eleet ja ilmeet, kädestä pitäen opettaminen nähtiin ainoina toimivina ratkaisuina tällaisissa tilanteissa. Tämä oli kuitenkin akuutti asia, jonka luennolle osallistuneet ohjaajat nostivat esille, haluna saada aiheeseen liittyvää koulutusta ja käytännön vinkkejä.

Sen lisäksi, että maahanmuuttajien kohdalla kieli- ja kulttuurierot ovat suuri haaste, on taustalla usein myös oikeasti kielellisiä vaikeuksia. Joidenkin taustat ovat kehityksellisiä ja joidenkin tausta puolestaan sosioemotionaalisten rasitteiden kautta syntyneitä, sodan keskellä syntyneitä traumaperäisiä syitä. Eli AAC-keinot eivät ole ainoa kommunikointiin liittyvä asia vaan myös S2-kielisyys tuo oman osan alueen aiheeseen. Se on kuitenkin omana alueenaan sen verran laaja kokonaisuus, että jätämme sen tässä tutkimuksessa enempiä tutkimatta, mutta tutkimuksessa tullessa tuloksena nostamme sen esille.

Fenomenografisesti horisontaalisiksi kategorioiksi voidaan jaotella tutkimusjoukot neljään ryhmään kuuluviksi, eli opettajat, ohjaajat, terapeutti ja tulkki. Näiden sisällä, opettajien kohdalla voidaan ajatella olevan myös keskenään eriäviä ajatuksia, koskien sitä, tarvitaanko lisäkoulutusta kommunikointikeinoihin vaiko ei. Onko omassa luokassa AAC-keinojen käyttäjiä vaiko ei. Vastaukset ongelmiensa ja

ratkaisujen sisällä eivät antaneet aihetta niiden sisäiselle jaottelulle. Vertikaalinen jaottelu näkyi opettajien vastausten kohdalla juuri määrällisten tulosten näkökulmasta taulukoissa.

7.1 Tutkimuksen eettiset näkemykset

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää miettiä mitä tässä tutkimuksessa on raportoitu, jotta tieto tulisi mahdollisimman objektiivisesti ja leimaamatta esille (KvaliMOTV). Tutkimuksen raportoinnissa on pyritty hyvinkin tarkkaan raportointiin siinä, miten tutkimus on tehty ja toteutettu. Tutkimusjoukkojen (opettajien) vastausten saamiseksi on pidetty hyvinkin etäinen rooli itse aiheen alustukselle tarkemmin, jotta tuloksista voisi välittyä se tieto, kuinka tutkittavat ovat tutkimuskysymykset ymmärtäneet. Tämä on toisaalta voinut olla syynä pieneen vastausprosenttiin. Opettajille laitettuihin tutkimuskyselyyn aikataulutukseen oli haasteellinen, koska haluttiin välttää vastaajan kuormittamisen tunteen syntymistä. Mutta opettajan työssä, tätä tunnetta ei kaikeksi ole vältettävissä. Ehkä tutkimuksen kyselylomake olisi voinut olla suppeampi? Toisaalta taas se olisi karsinut strukturoituja kysymyksiä, joihin ehkä oli helpompi nopeuden vuoksi vastata.

Tässä tutkimuksessa tutkijan arvovallalla (KvaliMOTV) olisi voinut olla suuri vaikutus vastaaja prosenttiin. Koska tutkijalta puuttui vielä se, olisi tutkimuksessa voinut hyödyntää jonkin arvovallan omaavan tahon käyttämistä tutkimuslomakkeen lähettävänä ja tutkimukseen vastaamiseen kehottavana tekijänä. Toinen vastausprosenttiin vaikuttava asia olisi ollut kasvatustien tehtävä pyyntö osallistua kyselyyn tai

kasvotusten kokonaan suoritettu kysely. Tämä olisi ollut tutkimusjoukon suuruuden vuoksi liian suuri urakka tutkimuksen vaatimuksiin ja aikataulutuksiin nähden. Tällöin olisi ollut tärkeää rajata tutkimusjoukkoa ja valita ehkä satunnaisotannan kautta sopivan laaja ja kattava määrä osallistujia, joita olisi haastateltu tutkimukseen.

Muita tutkimuseettisiä huomioita (Kuula 2011,55; Eskola & Suoranta 2005, 56; Mertens &McLaughlin, 2004, 152) on miettiä, noudattaako tutkimus tutkimuseettisiä normeja, eli toimii aiheuttamatta vahinkoa tutkittaville heidän mielipiteidensä esille tuomisen valossa. Tutkimus on pyrkinyt tuomaan tulokset realestisesti ja olla painottamatta mitään mielipidettä negatiivisesti tulkittavassa valossa. Tutkijan roolissa toivoo, että saatuja tuloksia olisi tullut enemmän, koskien ongelmatilanteita ja niihin kehitettyjä ratkaisuja. Vastauksista paistaa ehkä ajan puute ja jaksamisen puute, syventyä tutkimusaiheeseen ja siinä esitettyihin kysymyksiin. Ja mikäli tutkija halusi syvempää otetta aiheeseen, olisi ratkaisuna ollut tuo henkilökohtaisempi ote ja haastattelemalla toteutettu aineistonkeruu, mikä olisi antanut niitä tutkijan toivomia syvempiä vastauksia.

Joskin, tutkija ei voi tässä tapauksessa sanoa, etteivätkö vastaajat olleet miettineet asiaa perinpohjaisesti ja antaneet vastauksensa sen mukaan. Eli tutkijan on palattava jälleen itseensä ja omiin motiiveihinsa, mikäli sanoo, että vastaukset eivät olleet tarpeeksi syvällisiä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus, reliabiliteetti sekä validiteetti

Tutkimuksen tulosten analysointiin vaikeutta toi pelkistettävyyden (Alasuutari, 2011,40) ja yksilöllisten erojen raportoimisen (Alasuutari, 2011,42) välinen tasapaino. Koska vastaajamäärä opettajien kohdalla oli

aika suppea verrattuna siihen, mihin määrään kyselylomake olisi antanut suuremmat rahkeet, oli joissakin kohden tulosten raportointi hankalaa. Toisaalta taas kysymysten määrä vaati pelkistämistä, määrällisiä tuloksia antavien kysymysten kohdalla. Avoimissa kysymyksissä oli selvää, että yksilölliset erot ja näkemykset ovat merkittävässä roolissa. Silti näissäkin kohdin pelkistäminen oli tulosten raportoinnin kannalta paras ratkaisu. Tutkimuksessa on pyritty tietynlaiseen kriittiseen tarkastelukulmaan (KvaliMOTV). Tutkimuksen analysoinnissa on pyritty ottamaan huomioon tasapuolisesti kaikkia näkökulmia, pyrkimättä väheksymään yhtäkään tulosta. Sukupuoliroolin merkityksen väärinymmärtämisen ehkäisemiseksi on myös käyty lävitse vastaajien suppea määrä ja mahdollisuus, että tutkimus ei tässä kohden kykene tuomaan esille kaikkia mahdollisia näkökulmia vastaajamäärästä johtuen.

Tutkimuksen validinen osuus on hieman heikko (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 213). Tutkimus ei mittaa tarpeeksi kattavasti sitä, mitä sen oli tarkoitus mitata, johtuen joidenkin kysymysten puutteesta tutkimuskyselylomakkeessa. Tutkimuksesta ei esimerkiksi selviä keitä nämä vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen käyttäjät ovat. Millaisia ovat oppilaiden taustadiagnoosit, jotka menetelmiä käyttävät. Tämä kysymys voisi antaa tärkeää tietoa siitä, keiden kohdalla on erityisen tärkeää välineiden toimivuus. Ja onko tämä joukko sama, joita myös kommunikoinnin ongelmat koskevat, vai liittyvätkö ne ongelmatilanteet ryhmiin, joilla keinoja ei juuri ole? Tutkimuksessa nousee esille maahanmuuttajaryhmä, joka ei käyttäne vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja, vai käyttäkö? Heidän kanssaan koetaan olevan paljon ymmärryksen vaikeutta ja nimetyt keinot ovat elekieli ja kuvat? Mutta ovatko ongelmat ongelmia ilman ratkaisuja, vai ovatko eleet,

kuvat ja tulkit olleet riittäviä ratkaisuja? Kun siis on annettu jokin ratkaisu, johonkin asiaan, vastaaja ei ole nimennyt sitä, onko ratkaisu ollut riittävä.

Tutkimus ei myöskään vastaa tarpeeksi kattavasti siihen, millaisia ratkaisuja vastaajat ovat kehittäneet ja käyttäneet, vaan ratkaisujen määrä tuntuu melko vähäiseltä, suhteessa moninaisten ongelmien määrään. Tarkoittaako tämä sitä, että kentällä on paljon ongelmia, joihin ei ole ratkaisuja, ja joiden kanssa kamppaillaan päivittäin? Vai tarkoittaako tämä sitä, että ratkaisuja ei ole osattu kirjoittaa auki eikä tuoda esille?

Eskola ja Suoranta (2005, 210-212) listaavat luotettavuuden kriteereiksi kolme tärkeää kriteeriä, uskottavuus, siirrettävyys sekä vahvistuvuus. Näitä kriteerejä tässä tutkimuksessa on huomioitu tarkoilla ja avoimilla tutkimustulosten tarkasteluilla ja esille tuomisina. Lisäksi tutkimukselle on haettu vahvistettavuutta aiempien tehtyjen tutkimusten tulosten peilaamisella tämän tutkimuksen tuloksiin.

7.3 Jatkotutkimuksia

Erinomainen tutkimus on sellainen, jossa tutkija kerää ja analysoi tutkimustietoa niin, että se voi saavuttaa ansiota ja arvoja (Mertens & McLaughlin, 2004, 19). Tutkimuksen tulee kehittää, olla vastuullista sekä nostaa esille uusia tutkimuksellisia tarpeita, jotka mahdollistavat jatkuvan kehityksen (Mertens & McLaughlin, 2004, 20). Tutkimusta tehtäessä on myös otettava huomioon ja tiedostettava tutkimukseen kuuluvat sidosryhmät (Mertens & McLaughlin, 2004, 22), eli ne keitä

tutkimustieto koskee, kenelle tutkimustieto on hyvä jakaa ja millaisessa muodossa. Tutkimuksen tavoite yksinkertaisuudessaan on muutos, muutos parempaan (Mertens & McLaughlin, 2004, 23). Johdonmukaisuusmallin mukaan (Mertens & McLaughlin, 2004, 25) tulokset synnyttävät toimintaa ja toiminta asiakkaita, jolloin tuloksena ovat lyhyen aikavälin tulokset. Näitä seuraavat välitulokset, jotka johtavat pitkän aikavälin tuloksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa tavoite on muuttaa tai vaikuttaa käytäntöön (Mertens & McLaughlin, 2004). Tutkimus, joka jää hyllyyn pölyttymään vailla mitään käyttötarkoitusta, on turha (Kuula, 2011). Tehdyllä tutkimuksella sidosryhmänä voidaan ajatella erityisluokanopettajat, koulunkäynninohjaajat, oppilaat, oppilaiden perheet, puheterapeutit ja puhevammaisten tulkit. Tietoa, joka tällä tutkimuksella on saatu, voidaan hyödyntää kaikkien niiden kesellä, jotka ovat jollain tavoin tekemisissä vaihtoehtoisten kommunikointimenetelmien kanssa. Tutkimus haluaa näyttää tarpeen kehittää erilaisia kommunikointimenetelmiä, mutta myös ennen kaikkea rohkeasti monipuolistaa erilaisten keinojen käyttöä, ilman, että välineet rajataan muutamaan käytössä olevaan.

Tutkimus nostaa esille ajatuksia siitä, millaisten ja kuinka moninaisten asioiden kanssa ollaan tekemisissä, kun puhutaan kommunikointiongelmista ja mihin kaikkeen nämä ongelmat vaikuttavat niin yksilötasolla kuin myös koko luokkaryhmän tasolla. Tutkimuksen tarkoituksena on muistuttaa tämän näkökulman huomioimisesta ja saa sitä kautta halua muutokseen. Tutkimuksesta saatujen tietojen valossa voidaan myös vetää johtopäätöksiä

tarvittavista koulutuksista kaupunkitasolla, vaikka varsinaiseen tutkimuskysymykseen koulutustoiveista ei montakaan toivetta saatu.

Jatkotutkimuksena nousee esille ajatus, miten opettajat mieltävät tietokoneen roolin kommunikoinninvälineenä? Kokevatko opettajat, että käytössä olevat kommunikointivälineet riittävät? Onko heillä kiinnostusta saada tietoa uusista välineistä? Lisäksi jatkossa tulisi tutkia sitä, missä määrin ja millaisia kommunikointivälineitä käytetään. Nimettyjä välineitä oli 15 (s.82), mutta kuinka paljon mitäkin nimettyä välinettä käytetään, sitä tämä tutkimus ei vielä valota.

Jatkotutkimus olisi myös enemmän laadulliseen tutkimussuuntaan painottava, keskittyen mahdollisesti tiettyihin kaupungin erityiskouluihin, joissa AAC-keinot ovat laajasti käytössä. Toisaalta tämä tutkimus on tuonut esille näkökulmia siitä, millaisia keinoja käytetään luokissa, joiden ei ole erityisesti ajateltu liittyvän AAC-keinoihin ja niiden käyttöön. Tämä voisi olla myös toinen tutkimussuunta, eli tutkia, kuinka paljon tällaisissa luokissa kohdataan tilanteita, joissa AAC-keinoista voisi olla hyötyä, ilman että niiden käyttöä on huomattu edes harkita.

8 Pohdintaa

Reetta Vehkalahti (2007; 2008) kiteyttää hienosti lapsen/yksilön huomioimisen kaksikymmentä tärkeintä kohtaa, jotka kaikki kertovat kommunikoinnin merkityksestä lapsen elämässä. Ensinnäkin näe lapsi, kuuntele häntä ja tue häntä niin yksilönä kuin yhteisössä. Arvosta lasta, kuin myös itseäsi, jotta lapsi arvostaisi sinua. Anna lapselle aikaa ja tilaa, sekä luota häneen ja tee itsestäsi luotettava. Iloitse onnistumisesta yhdessä lapsen kanssa ja salli epätäydellisyys teille molemmille. Tee yhteistyötä lapsen kanssa, tutki, kokeile ja opettele yhdessä. Pidä hauskaa lapsen kanssa ja tutustu häneen. Innosta lasta, hyväksy muutos teissä molemmissa ja kehu taitavasti ja vilpittömästi. Viimeisimpänä ja kaikkein tärkeimpänä, usko lapsesta hyvää. Nämä ensin mainitut tutkimukset ja Vehkalahden ajatukset yhdessä puhuvat yksilön näkemisen ja yksilöllisten taitojen näkemisen puolesta, erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, jotta ne toimisivat.

Kommunikointiongelmien syyt voivat olla moninaiset. Syyt voivat vaihdella kehityksellisistä syistä sosioemotionaalisiin syihin jne. Käytössä voi olla vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja ja menetelmiä, tai sitten ongelmat syntyvät tilanteissa, joissa ei vain ymmärretä toinen toisia erilaisista temperamenteista tai ympäristöistä johtuvista syistä. Yhtä kaikille kuitenkin on se, että jos kommunikointi ei toimi, ei oppiminenkaan voi toimia ideaalilla tavalla tai siitä voi tulla pahimmassa tapauksessa täysin mahdotonta.

Ongelmat voivat johtua aikatauluista, varsinkin erilaisten vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen käytössä. Esimerkiksi

kuvakommunikointikansion käytössä saattaa ongelmana olla, ettei ole aikaa odottaa kansion käyttäjän vastausta, jos motoriset toiminnot olivat hidasta ja moni muu puhuva, nopeammin kommunikoiva oppilas luokassa odottaa omaa vuoroaan. Opettajalla on suunnitelma, mitä tunnilla pitäisi opettaa; keritä opettaa; ja vastauksen odottaminen yhteen kysymykseen saattaa kestää suhteettoman kauan.

Sen lisäksi aikaa voi kulua siirtymisiin luokassa esimerkiksi liikunnallisten apuvälineiden kanssa, tai erilaisten toimintojen toteuttamiseen osana toiminnallista oppimista. Tunnin lopussa huomataan, että on keritty käymään kaksi opittavaa asiaa perusteellisesti lävitse, esimerkiksi tyypillisten kotieläinten tunnistamisen kautta ja sen, mitä eläimet syövät. Mutta sen syvempään aiheeseen paneutumiseen ei ole ehditty. Tunnin saldona on ollut kaksi opittua asiaa. Ja koska vastausten saaminen on saattanut kestää joiltakin hitaammin kommunikoivilta kauan, ei ole ollenkaan varmaa, ovatko kaikki oppilaat oppineet opeteltuja asioita, koska muisti ja keskittymiskyky ovat herpaantunut jo monta kertaa. Asia pitänee siis varmistaa vielä seuraavalla tunnilla. Tällaiset tilanteet voivat olla opettajan kuin myös oppilaiden roolissa äärimmäisen kuluttavia.

Tässä samassa paineessa opettaja saattaa pohtia, mitkä ovat ne oikeasti oleellisimmat ja tärkeimmät asiat, joita oppilaille pitäisi ehtiä opettaa, koska opettamista ei voi nopeuttaa erilaisten kommunikointikeinojen viidakossa, kun kaikille pitäisi suoda mahdollisuus osallistua, omien taitojen ja kykyjen mukaan, niin että kaikki tulevat samalla motivoituneiksi oppimaan. Millaisen ratkaisun opettaja kehittää, jotta kaikki saavat mahdollisuuden oppimansa esille tuomiseen ja silti

semmoisessa ajassa, että kaikki oppilaat pysyvät motivoituna mukana. Toiset eivät pitkästy ja toisille annetaan mahdollisuus.

Jos valmistat tunnille valmiiksi erilaisia kommunikointiapuja, rajaatko oppilaan valinnan mahdollisuuksia, vain nopeuttaaksesi tilannetta? Rajaatko silloin oppilaan itsemääräämisoikeutta ja valinnan vapautta? Moni opettaja varmasti miettii arjen tilanteissa, kunpa olisi joitakin käytännön vinkkejä ja kokemuksia vastaavista tilanteista, joihin on kehitetty joitakin ratkaisuja. Jaetaanko tällaisia ratkaisuja yli koulurajojen, pitäisikö jakaa? Arjessa kiire ehkä estää tämän tiedon leviämisen mahdollisuuden, mutta voisiko tämä tutkimus tuoda siitäkkin tiedosta jotain päivän valoon ja yleiselle kentälle?

Ohjaaja kamppailee arjessa erilaisten oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ristiaallossa, jossa usein vahvin ja kuuluvain saa asiansa esille. Hiljaiset ja ne lapset joilta puuttuu keino ilmaista itsenään auditiivisin viestein, jäävät usein pimentoon, heille ei riitä aika, heille ei riitä aika ratkaista ongelmia. Ohjaaja kokee, että hänen roolinsa on auttaa, mutta mitä silloin, kun tuntee, ettei ole resursseja auttaa. Yksi tämän tutkimuksen tavoitteista oli myös miettiä, tutkia ja tuoda esille asioita, jotka voisivat olla ratkaisun avain, jotka voisivat auttaa kehittämään ratkaisuja.

Reuven Feuerstein kehitti nerokkaan termin "Mediator" (Feuerstein instituutti, 2015), joka kuvaa hienosti opettamisen ja oppimisen perusideaa, mutta myös toimivan vuorovaikutuksen perusideaa. Mediatorin/Välittäjän tavoite on olla välittäjänä, joka mahdollistaa kognitiivisen muovautuvuuden, eli kun jotakin on opittu, siirrytään seuraavaan opittavaan, päästään koko ajan eteenpäin, ja siinä prosessissa tämä "välittäjä" tukee, auttaa, ohjaa jne. koko ajan eteenpäin. Mediator ei tee itsestään tarpeetonta, mutta ei aiheuta

myöskään riippuvuussuhdetta. Se tukee kehittymistä uskoen vastapuolen omiin kykyihin. Tämä välittäjä voi olla myös jokin muu, kuin inhimillinen ihminen, se voi olla jokin väline, joka tukee samanlaisessa prosessissa. Tällöin myös kommunikoinnin apuväline voi toimia mediaattorina.

Monissa tilanteissa sekä opettaja että ohjaaja toimivatkin juuri näin, kuin Feuerstein on ajatellut, mutta joissakin tilanteissa teot voivat tapahtua oppilaan puolesta tai aikuisen omista intresseistä käsin, silloin ei ehkä ollakaan enää Mediatoreita, välittäjiä, vaan jotakin muuta. Feuerstein näki yksilön arvon ja merkityksen. Hänen tavoitteensa oli löytää jokaisesta se todellinen kapasiteetti ja lahjat, jotka olivat ehkä piilossa tai piilotetut. Feuerstein oli erityispedagogiikan arkeologi ja aarteiden etsijä ☺.

"Veahavta LeReacha Kamocha - Love you fellow as you love yourself regardless of religion, race or nationality." - Reuven Feuerstein -

Me voimme kysyä itseltämme yksinkertaisia kysymyksiä. Mitä tekisit, jos et voi kertoa mitä juuri näit, mitä kuudit tai mitä haluaisit tehdä huomenna? Mitä jos et voisi kertoa, että sinun on vielä nälkä, sinua palelee, sinua sattuu tai jostakin tulee liian kova ääni? Tai jos mietitään uusien asioiden oppimista. Mitä jos et voi kertoa, että et nähnyt taululla opetettavaa asiaa, jos et kuullut kunnolla, mitä opettaja sanoi? Mitä jos et voi kertoa, etten ymmärtänyt sanoja, joita opettaja käytti? Mitä jos et saanut selvää lukemastasi? Miltä sinusta tuntuisi, jos et koskaan saisi mahdollisuutta keskustella toisen ihmisen kanssa, jos et koskaan saisi jakaa tunteitasi ja ajatuksiasi toisen ihmisen kanssa?

Listaa voisi jatkaa loputtomiin ja siltikään ei saisi listatuksi kaikkia niitä asioita, joiden kanssa puheen- ja kielenhäiriöistä kärsivä kamppailee päivittäin. Tutkimukseen osallistujista jokainen tunnistaa kommunikoinninmerkityksen oppimisessa ja lapsen elämässä ja mitä luultavimmin heistä jokainen kantaa huolta tästä asiasta. Jotta asialle voidaan tehdä jotakin, tarvitaan enemmän ja lisää tämän tutkimuksen kaltaisia, tästä pidemmälle meneviä tutkimuksia niistä keinoista, joita on kehitetty ja joita voitaisiin kehittää ongelmien vähentämiseksi. Ensisijainen toimi käytännössä olisi varmaankin vielä tietoa monipuolisesti erilaisista kommunikoinnin välineistä kouluihin ja käytännössä näyttää ja harjoitella niiden toimivuutta ja mahdollisuuksia. Konkreettinen ja käytännön läheinen toimintatutkimus antaisi mahdollisuuden testata välineitä käytännössä ja kirjata ylös niiden käytössä ilmeneviä asioita.

9 Lähteet

- Aarnos, E. 2015. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. toim. 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy.
- Ahonen, T. & Lyytinen, P. "Kielen kehityksen vaikeudet". s.81-99. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Aho, T. & Ketonen, R. (toim.). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy. 370s.
- Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.). 2008. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: WS Bookwell Oy. 254s.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy. 209s.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: InPrint.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. 299- 331. Teoksessa: Jahnukainen, M. 2012. Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 404s.
- Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.). 2007. Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Juva: WS Bookwell Oy. 406s.

Brannen, J. s. 282-296. Teoksessa : Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. 2007. Qualitative Research Practice. Sage Publications Ltd.: London. p.520.

Bowlby, J. 1980. Attachment and Loss 3. New York: Basic Books.

Bowlby, J. 1988. A secure Base. New York: Basic Books.

Burack J. A., Charman, T., Yurmiya, N. & Zelazo, P. R. 2014. The development of autism: Perspective from theory and research. New York: Routledge. 340s.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Juva: WS Bookwell Oy. 251s.

Daniels, H. 2012. Vygotsky and Sociology. United Kingdom: Routledge. 232p.

Daniels, H. & Hedegaard, M. 2013. Vygotsky and special Needs Education. Rethinking Support of Children and Schools. Great Britain: Bloombury. 223p.

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

Feuerstein, R. & co. (Rand, Y., Hoffman, M. B. & Miller, R.) 1983. Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press.

Frankl, V. E. 1986. Tarkoituksellinen elämä. Helsinki: Otava.

- Goldstein, S. & Naglieri J. A. (editors). 2013. Intervention for autism spectrum Disorders. Springer New York Dordrecht Heidelberg London. 348s.
- Hakamo, M-L. 2013. Puhekuplia: Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Saarijärvi: Saarijärvi Offset. 92s.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Huuhtanen, K. (toim.). 2008. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhannen vaihteessa. Anjalankoski: Kehitysvammaliitto, Solver palvelut Oy. 154s.
- Hämäläinen, R., Kotiranta, P-L., Paloneva, M-S. & Valkama, A. 2010. Apuvälineitä erilaisen oppijan arkeen: Äänikirjasta älykynään, läppäristä lankakerään, nauhurista navigaattoriin. Porvoo: WS Bookwell Oy. 199s.
- Iivonen, A., Lieko, A. & Korpilahti, P. 1994. Lapsen normaali ja poikkeava kielenkehitys. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. 329s.
- Jahnukainen, M. 2012. Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 404s.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalla kasvatuksessa. Pilot kustannus Oy. 134s.
- Julkunen, M-L. 1998. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY. 310s.

- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen Opinnäytetyön vaihe vaiheelta? Jyväskylä: Suomen yliopistopaino Oy, Juvenes Print.
- Kauppila, R. A. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutustaopas opettajille ja opiskelijoille. Juva: Bookwell Oy. 209s.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. 2009. Autismin kirjo ja kuntoutus. Juva: WS Bookwell. 445s.
- Klein, S. T. & Thorne, B. M. 2006. Biological Psychology. New York: worth publishers. 579s.
- Korpilahti, P. 2012. s.37-46. Teoksessa: Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen (toim.) 2012. Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys. Juva: Bookwell Oy. 270s.
- Korpilahti, Pirjo 2000. s.39-58 Kielen kehityksen häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Toim. Kaisa Launonen ja Anna-Maija Korpijaako-Huuhka. Helsinki: Palmenia.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. s.277-297. Teoksessa: Jahnukainen, M. 2012. Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 404.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino Oy. 252s.

- Laakso, M-L. 2004. s.20-47. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Aho, T. & Ketonen, R. (toim.). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Laine, M. 1991. *Johdatus kriminologiaan ja poikkeavuuden sosiologiaan*. Helsinki: Tietosanoma.
- Launonen, K. 1998. *Eleistä sanoihin, viittomista kieleen*. Helsinki: Hakapaino Oy. 197s.
- Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. 2006. *Kommunikoinnin häiriöt: syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. 270s.
- Launonen, K. 2007. *Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 168s.
- Levänen, J. 1991. *Vammaisuuden, sosiaalistumisen ja motorisen kehityksen yhteys II. Varhaisnuoruuden ja nuoruuden psykomotorinen ja sosiaalinen kehitys psykoanalyttisenä ilmiönä*. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: Kirjapaino Jyvä-Kopio Oy. 149s.
- Loukusa, S. & Paavola, L. 2011. *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Juva: Bookwell Oy. 324s.
- Malaty, G. 1998. s.109-133. Teoksessa: Julkunen, M-L. 1998. *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Juva: WSOY.

- Merikoski, H. 2008. 66-75. Teoksessa: Huuhtanen, K. (toim.). 2008. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhaten vaihteessa. Anjalankoski: Kehitysvammaliitto, Solver palvelut Oy. 154s.
- Mertens, D. M. & McLaughlin, J. A. 2004. Research and evaluation methods in special education. A joint publication. Corwin press inc. United states of America.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Viro. 66s.
- Metsämuuronen, J. 2001. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Viro. 69s.
- Mäenpää, M. 1994. Teoksessa: Iivonen, A., Lieko, A. & Korpilahti, P. 1994. Lapsen normaali ja poikkeava kielenkehitys. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. 335s.
- Niikko, A. 2015. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. toim. 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy. 270s.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Juva: Bookwell Oy. 458s.
- Ohtonen, M. & Roisko, E. 2008. Teoksessa: Huuhtanen, K. (toim.). 2008. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhaten vaihteessa. Anjalankoski: Kehitysvammaliitto, Solver palvelut Oy. 154s.
- Pahkinen, E. 2012. Kyselytutkimusten otantamenetelmät ja aineistoanalyysi. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Poikkeus, A-M. 2004. s.69-100. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Aho, T. & Ketonen, R. (toim.). 2004. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy. 370s.
- Pulkkinen, L. 2002. Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvän elämän ankkureina. s.14-29. Teoksessa: Rönkä, A. & Kinnunen, U. 2002. Perhe ja vanhemmuus. PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Tammer-Paino Oy.304s.
- Räsänen, Kupari, Ahonen & Malinen (toim.). 2008. Matematiikka - näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Jyväskylä: Kopijyvä Oy. Niilo Mäki Instituutti. 452s.
- Rödström, M.1992. Lapsen kehitys 7-12-vuotta. Keuruu: Otava.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: Bookwell Oy. 200s.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Juva: Bookwell Oy. 241s.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. 2007. Qualitative Research Practice. Sage Publications Ltd.: London. p.520.

- Siiskonen, T., Aro, T., Aho, T. & Ketonen, R. (toim.). 2004. *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: WS Bookwell Oy. 370s.
- Snedden, R. 2008. *Explaining Autism*. Sydney: Franklin Watts.
- Tetzchner, S. & Martinsen H. 2000. *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Hakapaino Oy. 328s.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy. Tammi.
- Valli, R. & Aaltola, J. toim. 2015. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva_ Bookwell Oy.
- Vehkalahti, K. 2014. *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Kimmo Vehkalahti ja Oy Finn Lectura Ab.
- Vehkalahti, R. 2007. *Kehu lapsi päivässä*. Hämeenlinna: Karisto kirjapaino Oy. 126s.
- Vehkalahti, R. 2008. *Kehu lapsi päivässä: 20 käskyä lapsen itsetunnon tukemiseen*. 28s.
- Vygotski, L.S., *Thought and Language*. 1978, Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L.S., *Ajattelu ja kieli*. 1982., Helsinki: Kansankulttuuri.

Vygotski, L.S. and A.N. Luria, Tool and symbol in the child development, in The Vygotsky reader, I.R. Van der Veer and J. Valsinerin, Editors. 1994, Blackwell: Oxford. p. 99-174.

Vygotski, L.S., Mind in Society. The development of higher psychological processes. 1978, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yli-Luoma, P. 2003. Hyvä Opettaja. Sipoo: International Multimedia & Distance Learning Oy Ltd. 154s.

9.1 Artikkelit:

Brinton, B., Fujiki, M., Hurst, N. Q. & Spackman, M. P. 2015. The Ability of Children with language impairment to dissemble Emotions in Hypothetical Scenarios and Natural Situations. Journal of Speech, Language and Hearing research, newly Published on September 29, 2015. <http://lshss.pubs.asha.org/Article.aspx?articleid=2341341#purchaseSubscriptionBox>

Binger, C. & Light, J. 2006. Demographics of preschoolers who require AAC. American Journal of Speech-Language Pathology. Vol. 37. p200-208. July 2006. American Speech-Language-hearing Assosiation.

Boesch, M. C., Wendt, O., Subramanian, A. & Hsu, N. 2013. Comparative Efficacy of the Exchange Communication System (PECS) versus a Speech-Generation Device: Effects

on Social-communicative Skills and Speech Development. Academic journal of AAC: Augmentative and Alternative Communication. Sep2013, Vol 29, Issue 3, p197-209. 13p 2 Charts, 2 Graphs.

Cockerill, H., Elbourne, D., Allen, E., Scrutton, D., Will, E., McNee, A., Fairhurst, C. & Baird, G. 2014. Speech, communication and use of augmentative communication in young people with cerebral palsy: The SH & PE population study. Academic journal of Child: Care, Health & Development. Mar2014, vol 40 Issue 2, p149-157. 9p. 5 Charts.

Ford, J. A. & Milosky, L. M. 2003. Inferring Emotional Reactions in Social Situations. Journal of Speech, Language and Hearing research, Feb.2003, Vol. 46, 21-30.

Galante, A. & Menezes, P. 2012. A gaze-based interaction system for people with cerebral palsy. SciVerse ScienceDirect. Procedia Technology 5 (2012) 895-902. Published by Elsevier Ltd.

Ganz, J. B., Hong, E. R. & Goodwyn, F. D. 2013. Effectiveness of the PECS Phase III app and choice between the app and traditional PECS among preschoolers with ASD (Autism Spectrum Disorders). Volume 7, Issue 8, August 2013, Pages 973-983.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946713000640>

Grether, S. M. & Sickman, L. S. 2008. AAC and RTI: Building Classroom-Based Strategies for every Child in the

Classroom. Academic journal of Seminars in Speech & Language. May2008, Vol. 29, Issue 2, p155-163. 9p.

Hämäläinen, J. A. & Leppänen, P. H. 2014. Puheen havainto, kuulojärjestelmä ja aivojen rytmit Dysleksiassa. Puhe ja Kieli, 34:3, 109-118. Jyväskylän yliopisto.

Härkönen, Ulla. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus - Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä.
<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/harkonen.pdf> (14.5.2016).

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus.
<http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>

Karal, H., Aydin, Y. & Günal, Y. 2010. Designing a visual symbol system for Turkish language as an alternative means of communication: the process of delineating content. Karadeniz Technical University, 61335 Söğütli, Trabzon, Türkiye. Science Direct. Published by Elsevier Ltd.

Leskelä, L. & Lindholm, C. 2013. Haavoittuva keskustelu: Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisessä vuorovaikutuksessa. s.299. Akateeminen julkaisu: Puhe ja Kieli, 33:3, 131-134. Kehitysvammaliitto.

Liboiron, N. & Soto, G. 2006. Shared storybook reading with a student who uses alternative and augmentative communication: A description of scaffolding practices. Academic Journal of

Child Language Teaching & Therapy. Feb2006, vol.22 Issue 1, p69-95. 27p. 1 Chart, 1 Graph.

Light J, McNaughton D, Weyer M ym. Evidence-based literacy instruction for individuals who require augmentative and alternative communication: a case study of a student with multiple disabilities. *Semin Speech Lang* 2008;29:120-32 (PubMed)

Marton, F. 1981. Phenomenography - Describing conceptions on the world around us. *Introductional Science* 10 (1981) 177-200. Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam - Printed in Netherlands.
https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogscise_minars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf

Millar DC, Light JC, Schlosser RW. 2006. The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: a research review. *Journal of Speech Language and Hearing Services in schools*. 2006. April; 49(2): 248-64 (PubMed).

Nieminen, T. 2009. Onko dialogisuus luonnollinen kielen erityispiirre? *Akateeminen julkaisu: Puhe ja kieli*, 29:2,49-61. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.

Orr, A., C. & McLaine Mast. 2014. *Tablet-based Communication and Children With Multiple Disabilities: Lesson From The Clinical Setting*. Eastern Michigan University, Special Education Department, Ypsilanti, Michigan, 48197, USA. Science Direct, Published by Elsevier Ltd.

- Parette, P., Chuang, S-J. L. & Huer, M. B. 2004. First-Generation Chinese American Families` Attitudes Regarding Disabilities and Educational Interventions. *Academic Journal of Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. Vol.19, Issue 2. Summer 2004. p.114-123.
- Popovici, D-V. & Buic-Belciu, C. 2011. Professional challenges in computer-assisted speech therapy. *SciVerse ScienceDirect. Procedia –Social and Behavioral Sciences* 33 (2012) 518-522.
- Richardson, J. T. E. 1999. The Concepts and methods of phenomenographic Research. *Review on Educational Research*. Spring 1999. Vol. 69, No. 1. pp.53-82. <http://cedu.niu.edu/~walker/research/Phenomenology.pdf>
- Rodríguez-Fórtiz, M. J., Gonzáles, J. L., Fernández, A., Entrena, M., Hornos, M. J., Pérez, A., Carillo, A. ja Barragán, L. 2009. Sc@ut: Developing adapted communicators for special education. *SciVerse ScienceDirect. Procedia –Social and Behavioral Sciences* 1(2009) 1348-1352.
- Romski M, & Sevcik R.A. 2005. Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Article from: Infants & Young children*. Vol.18, No. 3, pp.174-185.
- Stans, S. E. A., Dalemans, R., de Witte, L. & Beurskens, A. Challenger in the communication between "communication vulnerable" people and their social environment: An exploratory qualitative study. *Patiens Education & counseling*. Sept. 2013, vol. 92 Issue 3, p. 302-312. 11p.

Simion, E. 2014. Augmentative and alternative communication – support for people with severe speech disorders. Special School No.2, 31 Popa Petre Street, Bucharest 020802, Romania.

Soto, G., Solomon-Rice, P. & Caputo, M. 2009. Enhancing the personal narrative skills of elementary school-aged students who use AAC: The effectiveness of personal narrative intervention. Academic journal of Journal of Communication Disorders. Jan 2009, Vol 42, Issue 1, p43-57. 15p.

Vellonen, V., Kärnä, E. & Virnes, M. (2013). Supporting the Strengths and Activity of Children with Autism in a Technology-Enhanced Learning Environment. In D. G. Sampson, J. M. Spector, D. Ifenthaler & P. Isaias (Eds.) Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2013) (pp. 170-177).

Vygotsky, Lev. S. 1978. Interaction between learning and development. In Gauvain & Cole (Eds.) Readings on the development of children. New York: Scientific American Books. pp.34-40.

9.2 Muut lähteet:

AAC -kommunikointi: <http://www.puheoikeus.fi/aac-erityispedagogiikka/>

Aivoliitto:

http://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erityisvaikeus/kielellinen_erityisvaikeus (8.9.2015)

Autismi ja vaihtoehtoisen kommunikointikeinot:

<http://picturewoman.suntuubi.com/?cat=66>

Bandura: <http://www.psychologynotesHQ.com/social-learning-theory/> (31.8.2015)

Bliss Charles: https://en.wikipedia.org/wiki/Charles_K._Bliss (29.12.2015)

CASCATE: <https://www2.uef.fi/fi/cascate/research> (19.10.2015)

Child Language teaching and language therapy:

<http://clt.sagepub.com/content/by/year>

Erikson: <http://www.psychologynotesHQ.com/erikson-eight-stages/> (31.8.2015)

Feuerstein institute: <http://www.icelp.info/about/professor-reuven-feuerstein-%28obm%29.aspx> (19.10.2015)

Fenomenografia:

http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html (8.2.2016)

Fenomenografinen analyysi 1.:

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/fenomenografinen-analyysi> (8.2.2016)

Fenomenografinen analyysi 2:

<http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/0709019/1193463890749/1193464144782/1194348597689/1194356567508.html>

(8.2.2016)

Havighurst: <http://www.psychologynoteshq.com/development-tasks/> (31.8.2015)

Kehitysvammaliitto:

<http://www.kehitysvammaliitto.fi/suomeksi/tietoa-liitosta/kehitysvammaisuus/>

Kielihäiriöt:

<https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action?pageId=16090496>

(17.10.2015)

Kuula, Arja:

http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L5_4.html

KvaliMOTV (28.12.2015)

Language Speech and Hearing Assosiation:

<http://lshss.pubs.asha.org/>

Papunet: <http://papunet.net/tietoa/mita-on-puhevammaisuus>

Piaget:

https://en.wikipedia.org/wiki/Piaget's_theory_of_cognitive_development (18.10.2015)

Psykiatrian luokituskäsikirja. Suomalaisen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet 1/2012. Sivut 264-271.

<http://www.julkari.fi/handle/10024/90815>

Puhe ja Kieli: <http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/index>

Rissanen, R. KvaliMOTV:

http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html (25.1.2016)

Science Direct: <http://www.sciencedirect.com/science/login>

Social Motivation:

http://books.google.fi/books?id=C_k_bl5-twMC&pg=PA128&lpg=PA128&dq=m.+ford+motivation&source=bl&ots=DuailJx47X&sig=-gOulU5qSh78pHUELOzP3OhhmTM&hl=en&sa=X&ei=KXv8U6-aDcnXyQOxgYKgBQ&ved=0CDQQ6AEwAw#v=onepage&q=m.%20ford%20motivation&f=false

Suomen perustuslaki:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Tikonen: <http://tikonen.fi/aiheet/apuvalineet/esittelyssa-laajat-kommunikointikansiot/>

Verner: <http://verneri.net/yleis/kehitysvammaisuus>

Vygotsky: <http://www.psychologynotesHQ.com/vygotsky-theory/>
(31.8.2015)

Watson, John B.:

<http://psychology.about.com/od/classicpsychologystudies/a/little-albert-experiment.htm> (29.12.2015)

Liitteet

Kyselylomake kaupungin erityisopettajille

Tämä kysely on yksi osa syventävää erityispedagogiikan -tutkimustani Itä-Suomen yliopistoon, koskien vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen toimivuuden ongelmia ja niiden ratkaisuja erityisopetuksessa. Aihe käsittelee oppilaan ja opettajan vuorovaikutustilanteita, jotka ovat oppimisen kannalta keskeisiä hetkiä.

Tutkimuksen tavoitteena on kerätä kooste yleisimmistä ongelmista, mutta myös kerätä tietoa saaduista ja kehitetyistä ratkaisuista. Tulosten kautta toivon saavani viedä tietoa ja ideoita mahdollisista lisäkoulutustarpeista, koskien kaupunkimme erityisopetusta. Lisäksi toivon saavani tietoa kehitetyistä keinoista, joita voitaisiin jakaa ammatillisen osaamisen levittämisen idealla eteenpäin kaupungissamme.

Lisätietoja antavat tarvittaessa tutkimuksen tekijä Miia Laakso (miia.laakso@gmail.com) ja KT Hanna-Maija Sinkkonen Itä-Suomen yliopistosta (hanna-maija.sinkkonen@uef.fi)

Vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen monimutkainen viidakko

Tämä kysely on yksi osa syventävää erityispedagogiikan -tutkimustani Itä-Suomen yliopistoon, koskien vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen toimivuuden ongelmia ja niiden ratkaisuja erityisopetuksessa. Aihe käsittelee oppilaan ja opettajan vuorovaikutustilanteita, jotka ovat oppimisen kannalta keskeisiä hetkiä.

Tutkimuksen tavoitteena on kerätä kooste yleisimmistä ongelmista, mutta myös kerätä tietoa saaduista ja kehitetyistä ratkaisuista. Tulosten kautta toivon saavani viedä tietoa ja ideoita mahdollisista lisäkoulutustarpeista, koskien kaupunkimme erityisopetusta. Lisäksi toivon saavani tietoa kehitetyistä keinoista, joita voitaisiin jakaa ammatillisen osaamisen levittämisen idealla eteenpäin kaupungissamme.

Lisätietoja antavat tarvittaessa tutkimuksen tekijä Miia Laakso (miia.laakso@gmail.com) ja KT Hanna-Maija Sinkkonen Itä-Suomen yliopistosta (hanna-maija.sinkkonen@uef.fi)

PERUSTIEDOT₁

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia vaihtoehtoisia, puhetta tukevia kommunikointikeinoja, eli AAC-keinoja, erityisopettajilla on käytössä luokassaan ja kuinka nämä keinot toimivat.

Mies Nainen

sukupuoli

Ikä

Erityisluokanopettaja

Erityisopettaja

Pohjakoulutus? Luokanopettaja

Mikä?

Laaja-alainen erityisopettaja

Joku muu

Työkokemus opettajan työssä(pyöristä tasavuosiin)

Luokkasi oppilasmäärä?

Luokan oppilasaste? (esim. 1lk., 3-4lk. jne)

Vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja käyttävien oppilaiden määrä luokassasi?

TAUSTAA

Kommunikointikeinojen kirjo on laaja ja hyvin yksilöllinen käsite. Seuraavassa kartoitetaan millaisia erilaisia keinoja on käytössä ja miten ne toimivat.

Luokassa käytössä olevat vaihtoehtoiset kommunikointikeinot (valitse kaikki luokassasi tällä hetkellä käyttämäsi välineet/keinot)

- Kuvakommunikointikansio
- Irto kuvat
- aakkostaulu
- Tietokone/Läppäri tai muu kirjoituslaite
- viittomakieli
- tukiviittomat
- kuvapainikelaitteet
- puhepainikelaite
- tietokonepohjaiset kommunikointilaitteet
- eleet, ilmeet, äänenpainot, ääntely
- esineet
- graafiset symbolit
- piirroksot
- sormiaakkoset
- kyllä- ja ei-kortit, välineet
- sanalistat
- joku muu

Muu, mikä?

Kuinka usein käytän vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja

- koko ajan
- useita kertoja päivässä
- kerran päivässä

- Käytän AAC-keinoja** joitakin kertoja viikossa Mikä?
- kerran viikossa
 - silloin tällöin
 - jotain muuta

Osaamiseni kommunikointivälineen käytössä omasta mielestäsi

| | Ei osaamista | Jonkin verran | Hyvä | Erinomainen | En osaa sanoa |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Kuvakommunikointikansio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Irto kuvat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| aakkostaulu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tietokone/ Lämpäri kirjoittamiseen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| viittomakieli | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| tukiviittomat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| kuvapainikelaitteet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| painikelaite | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| tietokonepohjaiset kommunikointiohjelmat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Kuinka tarpeellisenä pidät AAC-taitojen hallintaa opettajan roolissa?

Eri Jokseenkin Jokseenkin Samaa Ei

| | mieltä | mieltä | samaa mieltä | mieltä | mielipidettä |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Se on tärkeä osa opettajan ammattitaitoa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opettajakoulutuksessa pitäisi huomioida AAC-keinojen opetus paremmin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| AAC-keinojen käyttäjät tulisi huomioida koulun avustajaresursseissa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opettajille tulisi olla säännöllistä koulutusta AAC-keinoista | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Lisäksi pitäisi huomioida?

Toimiva kommunikointi on oppilaalle tärkeää, koska..

| | Eri mieltä | Jokseenkin eri mieltä | Jokseenkin samaa mieltä | Samaa mieltä | En osaa sanoa |
|--|-----------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Se on tärkeää oppilaan itsetunnon kehitykselle | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toimiva kommunikointi on oppimisen edellytys | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toimiva kommunikointi auttaa ryhmäytymisessä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toimiva kommunikointi auttaa minua opettajana | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toimimaton kommunikointi ei ole este oppimiselle | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Se ehkäisee häiriökäytöstä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Se ehkäisee syrjäytymistä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Muut toimivan kommunikoinnin tärkeydestä kertovat seikat?

Mistä olet saanut taitosi AAC-keinojen käyttöön (valitse kaikki ne, mistä olet oppia saanut)?

- Opettajakoulutuksen yhteydessä
- Olen itse hakenut/saanut täydennyskoulutusta asiaan
- Käytäntö on opettanut
- Olen saanut opetusta oppilaan puheterapeutilta
- Olen saanut opetusta oppilaan vanhemmilta/huoltajilta
- Olen saanut oppia oppilaan avustajalta
- Olen saanut oppia oppilaan tulkilta
- Toivoisin saavana koulutusta asiaan
- jotain muuta

Mitä muuta?

Mistä olet suurimman osan AAC-keinojen taidoistasi saanut? (Valitse 3)

- Opettajakoulutuksen yhteydessä
- Olen itse hakenut/saanut täydennyskoulutusta asiaan
- Käytäntö on opettanut
- Olen saanut opetusta oppilaan puheterapeutilta
- Olen saanut opetusta oppilaan vanhemmilta/huoltajilta
- Olen saanut oppia oppilaan avustajalta
- Olen saanut oppia oppilaan tulkilta
- jotain muuta

Mitä muuta?

KOMMUNIKOINNIN ONGELMIA

Aina kommunikointi ei ole mutkatonta ja kitkatonta, ja syitä ongelmille on monia. Seuraavassa kartoitetaan syitä ja ongelmia.

Kommunikoinnin ongelmat

| | Eri mieltä | Jokseenkin eri mieltä | Jokseenkin samaa mieltä | Samaa mieltä | En osaa sanoa |
|--|-----------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Kommunikointivälineen käyttö ei ole itselleni tarpeeksi sujuvaa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Oppilaan motivaatio välineen käyttöön on hukassa tai sitä ei ole | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Väline on oppilaalle taitoihin nähden liian monimutkainen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Väline on oppilaan tasoa aliarvioiva | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Oppilaan häiriökäytös | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Oppilaalta puuttuu toimiva kommunikointiväline | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Oppilaan puhumattomuus, vaikka olisi toimiva väline | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| En koe, että olisi ongelmia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Jotakin muuta, mitä?

Missä asioissa kaipaisit tukea AAC-keinoihin liityen (voi valita niin monta kuin haluaa)?

- Välineen/välineiden käytössä
- Uusien keinojen päivitystiedossa
- Oppilaan motivoimisessa välineen käyttöön

- Oppilaan harjoittamisessa välineen käyttöön
- En koe tarvitsevani tukea
- Jotain muuta

Mitä muuta?

Kommunikoinnin sujuvuuteen vaikuttavia asioita

| | Eri mieltä | Jokseenkin eri mieltä | Jokseenkin samaa mieltä | Samaa mieltä | Ei mielipidettä |
|---|-----------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Minulla on tarpeeksi aikaa käyttää AAC-keinoja eri oppilaiden kanssa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Minulla on tarvittaessa avustaja AAC-keinojen käyttämistilanteissa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Minulla on tarvittava tietotaito AAC-keinoihin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tarvitsisin lisäkäsia, jotta kommunikointi toimisi | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tarvitsen enemmän aikaa, jotta kommunikointi toimisi tarpeeksi hyvin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Suurin syy kommunikointiongelmien on?

Se, että...

Kommunikointiongelmien seurausta?

| | Eri mieltä | Jokseenkin eri mieltä | Jokseenkin samaa mieltä | Samaa mieltä | En osaa sanoa |
|-------------------------------------|-----------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Oppilas ei tule ymmärretyksi | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Oppilas vetäytyy | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Oppilaalla on häiriökäytöstä meluamisena | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Oppilas on aggressiivinen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| oppilas jää huomiotta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| aikuinen tekee oppilaan puolesta päätökset | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| toinen oppilas tekee oppilaan puolesta päätökset | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ei ole aikaa käyttää kommunikointivälinettä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| jotain muuta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Mitä muuta?

Ensisijainen ongelma kommunikoinnissa on minusta?

KOMMUNIKOINNIN TARKOITUS

Kommunikoinnin tarkoitus ja merkitys ymmärretään eri tilanteissa ja yhteyksissä eri tavoin. Sen merkitystä ei ehkä aina tule mietityksi, ennen kuin se on arjen kannalta merkittävä asia.

Minulle toimiva kommunikointi tarkoittaa? (valitse 2 tärkeintä)

- Pystyn keskustelemaan oppilaan kanssa
- Saan opetettua opittavan asian
- Saamme rakennettua opettaja-oppilas suhteen
- jotain muuta

Mitä muuta?

Oppilaalle toimiva kommunikointi tarkoittaa? (Valitse 3 mielestäsi tärkeintä)

- Tulla ymmärretyksi
- Saa kerrottua tunteista
- Saa kerrottua mielipiteensä
- Saa kavereita
- Saa tuotua oman yksilöllisyytensä esille
- Oppii koulussa opetettavia asioita

Kerro valintasi vielä tärkeysjärjestyksessä.

KOMMUNIKOINTITILANTEIDEN ONGELMIA JA RATKAISUJA

Millaisia kommunikoinnin sujumisen ongelmia olet kohdannut oppilaitteisi kanssa? Millaisiin hetkiin ne ovat liittyneet ja miten itse määrittelisit sen, mikä ei suju? Kerro konkreettisia käytännön esimerkkejä yleisimmistä tilanteista.



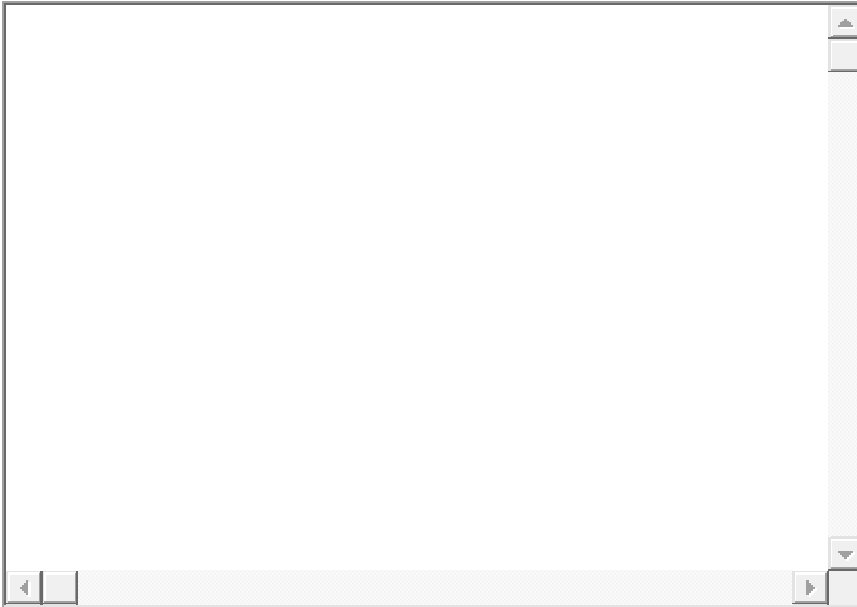
Millaisia ratkaisuja ja keinoja olet keksinyt tai saanut, ongelmatilanteista selviytymisiin? Kerro esimerkkejä alkutilanteista ja keksimistäsi ratkaisuista.

An empty rectangular text input field with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

Mitkä sinusta ovat olleet syyt ongelmille? (keinot, henkilöt, aika, tms.) Määrittele jälleen konkreettisesti tilanteita ja niiden taustoja ja seurauksia.

An empty rectangular text input field with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

Kerro omia käytännön vinkkejä, millaisten oppilaiden kanssa ja minkälaisiin tilanteisiin, olet ratkaisuja löytänyt? Ja millaisia ovat ratkaisut olleet? Ikään kuin jakaisit tietoa ja taitojasi kollegalle.



Lopuksi haluan vielä sanoa...

Haluatko antaa sähköpostiosoitteesi, jos tulee lisäkysymyksiä tai vaikka konsultaatiokäynti pyyntöjä, ammatilliseen osaamisesi liittyen :) ?

KIITOS SINULLE OSALLISTUMISESTASI :)

Tietojen lähetys

Kiitän sinua tutkimukseen osallistumisesta ja vaivannäöstäsi vastata tähän kyselyyn :). Yhdessä voimme näin ammatillisesti edistää ja kehittää kaupunkimme erityisopetusta kommunikointiongelmien ja niihin liittyvien asioiden kohdalla.

Tutkimussuunnitelma tutkimuslupaa varten

Erityispedagogiikan syventävän tutkimukseni aikataulu on vuosi 2015. Kevääseen 2015 aikataulu koostuu tutkimuksen teoriaosuuden ja facebookissa toteutettavan maan laajuisen kyselyn tekemisestä. **Syyslukukauden alkaessa** kouluissa 2015, on tarkoituksena lähettää kaikille **kaupungin erityis-, erityisluokan- ja laaja-alaisille erityisopettajille sähköinen linkki e-kyselylomakkeeseen**, johon jokainen halukas voi käydä vastaamassa. Vastausaikaa kyselyllä on elokuusta lokakuun loppuun. Näin pyrin välttämään lomien ja hojksin tekemisten aiheuttamat mahdolliset aikarajoitukset kyselyyn vastaamisessa. Kyselyn vastaamiseen aikaa kuluu n.15 minuuttia, riippuen paljonko aikaa käyttää avointen kysymysten vastaamiseen.

Tutkimuksen idea on lähtenyt omista kokemuksistani erityisluokanopettajan viransijaisena ja puhevammaisten tulkkina. Usein käytetään vain muutamaa AAC-keinoa (=vaihtoehtoiset kommunikointimenetelmät, kuten kuvakommunikointi, kommunikointilaitteet, viittomat, kirjoitus, jne.) kommunikoinnin tukena, kun keinoja oppilaan ymmärtämiseen on olemassa paljon enemmän. Myös tieto-taito voi olla rajallista, kuinka voisi saada selville oppilaan ajatukset, millaisia pikakainoja voisi hyödyntää. Kommunikointiongelmien ja niihin ratkaisut, voivat olla usein ratkaisuna moniin käytöshäiriöihin, joita ei aina osata yhdistää puutteelliseen kommunikointiin ja sitä kautta toisten toistemme ymmärtämiseen.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten tämän hetken erityisluokilla AAC-keinot toimivat ja eivät toimi 1-9-luokilla. Ja millaisia keinoja on yleensä

käytössä, mitä menetelmiä. Lisäksi tarkoitus on kartoittaa, millaisissa asioissa opettajat ehkä toivoisivat lisätukea, -apua, -koulutusta, -tietoa. Missä asioissa heillä jo on ammatillista osaamista, ja mistä se useimmiten on tullut, saatu. Opettajakoulutuksen yhteydessä, täydennyskoulutuksena vai jotain muuta kautta. Saatu tieto kulkeutuu allekirjoittaneen kautta myös puhevammaistulkkauspalvelun tietoon, joka voi näin suunnitella mahdollisen lisäkoulutuksen, -tietopaketin, tarjoamista sellaisissa asioissa, joissa heillä on ammatillinen osaaminen AAC-keinojen osalta. Lisäksi saatua tietoa voidaan hyödyntää, kaupungin niin halutessa, opettajien yhteisissä VESO-koulutustarjonnassa tai muussa ammatillisessa lisäkoulutuksessa.

Aineisto kerätään kaupungin erityisopettajien työsähköpostiosoitteeseen lähetettävällä tiedotteella, jossa linkki sähköisen e-lomakkeen täyttöön. Tutkimuskysymyksissä ei ilmene opettajien henkilötietoja, eikä siellä kysellä kenestäkään yksittäisestä oppilaasta. Tutkimuksessa ei myöskään tule esille kaupunki, jossa tutkimus on tehty, vaan tutkimuksessa käytetään nimikettä "eteläsuomalainen, asukasmäärältään keskikokoinen, kaupunki".

Tutkimus toteutetaan avoimessa yliopistossa, Kymenlaakson kesäyliopiston ja **Itä-Suomen yliopiston** alaisuudessa. Valmis tutkielma menee aikanaan Jyväskylän yliopiston pro gradu tutkielmien "kirjastoon" ja on sieltä luettavissa, se mikäli kaupungin hyvinvointipalvelut toivovat jonkinlaista yhteenvetoa saaduista tuloksista, vaikka juuri noita VESO-koulutuksia varten, on semmoinen mahdollista saada.

Ystävällisesti,

Miia Laakso, 0409134933, miia.laakso@gmail.com

Julkaisut

- Tuononen, K., Korkiakangas, T., Laitila, A., & Kärnä, E. (Accepted). Zooming in on interactions: a qualitative micro-analytical approach examining triadic interactions between children with autism spectrum disorders and their adult co-participants. *SAGE Research Methods Cases*.
- Tuononen, K., Laitila, A., & Kärnä, E. (2014). Context-situated Communicative Competence in a Child with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Special Education*, 29(2), 4-17.
- Korhonen, V. Virnes, M., & Kärnä, E. (Accepted). Catching Game: A Body Movement Game for Children with Autism Spectrum Disorders. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications.
- Korhonen, V., Rätty, H., & Kärnä, E. (Accepted). Autism Spectrum Disorder and Impaired Joint Attention: A Review of Joint Attention Research from the Past Decade, *Nordic Psychology*, 66(2), 1-14. doi: 10.1080/19012276.2014.921577
- Kärnä, E. (Accepted). Inclusive research and Learning Environments: Ideas and suggestions for inclusive research and the development of supportive learning environments with and for children with autism and intellectual disabilities. In R. G. Craven, A. Morin, P. Parker, & D. Tracey (eds.) Inclusive Education for students with intellectual disabilities, *International Advances in Education: Global Initiatives for Equity and Social Justice* (Volume 9).
- Korhonen, V. Virnes, M., & Kärnä, E. (Accepted). An Eye-gaze and Perspective-taking Learning Game for Children with Autism Spectrum Disorder. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications.

- Tuononen, K., Kiiskinen, S., & Kärnä, E. (2014). Considering Individual Variation in Triadic Interaction among Children with Autistic Features during a Technology-enhanced LEGO® Building Activity. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2014* (pp. 1466-1475). Chesapeake, VA: AACE.
- Vellonen, V., Kärnä, E. & Virnes, M. (2013). Supporting the Strengths and Activity of Children with Autism in a Technology-Enhanced Learning Environment. In D. G. Sampson, J. M. Spector, D. Ifenthaler & P. Isaias (Eds.) *Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2013)* (pp. 170-177).
- Mäkelä, S., Bednarik, R., & Tukiainen, M. (2013). Evaluating user experience of autistic children through video observation. *CHI '13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems on - CHI EA '13*, 463. doi:10.1145/2468356.2468438
- Kärnä, E., Parkkonen, A., Tuononen, K. & Voutilainen, M. (2013). Teachers' and assistants' views on an action research project with children with autism spectrum disorders: The positive outcomes and pitfalls of inclusion. *Pedagogia Oggi*, 1, 115-130.
- Vellonen, V., Kärnä, E., & Virnes, M. (2012). Communication of Children with Autism in a Technology-Enhanced Learning Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(Icepsy), 1208-1217. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.053
- Voutilainen, M., Vellonen, V. & Kärnä, E. (2011). Establishing a Strength-based Technology-enhanced Learning Environment with and for Children with Autism. In T. Bastiaens & M. Ebner (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2011* (pp. 601-606). Chesapeake, VA: AACE. ([pdf](#))

Vellonen, V., Voutilainen, M., & Kärnä, E. (2011). Autististen lasten vahvuuksiin perustuvan teknologiapainotteisen oppimisympäristön kehittämisen lähtökohtia, Kasvatustieteen päivät, Joensuu, 24.-25.11.2011 ([Abstrakti](#), pdf)

OPINNÄYTETYÖT

Pesonen, Päivi (2013). Autismin kirjon oppilaiden potentiaali ja lahjakkuus erityisopettajien silmin, Pro Gradu -tutkielma, Erityispedagogikka (saatavilla kampuskirjastoissa).

Kiiskinen, Sanni (2013). "Onks se vaikee?" "Ei!" : Tapaustutkimus neljän autistisesti käyttäytyvän lapsen jaetun tarkkaavaisuuden esiintymisestä teknologiapainotteisella työskentelypisteellä toimiessa, Pro Gradu -tutkielma, Erityispedagogikka (saatavilla kampuskirjastoissa).

Aino Parkkonen (2013). Opettajien ja ohjaajien näkemyksiä CASCADE -projektin toimintaryhmän toiminnan vaikutuksista, hyödyistä ja siirrettävyydestä, Pro Gradu -tutkielma, Erityispedagogikka (saatavilla kampuskirjastoissa).

Tanja Hietala (2012). Kuvista tarinoiksi: neljän autistisen lapsen toiminta ja tarinat tarinapisteellä, Pro Gradu -tutkielma, Erityispedagogikka (saatavilla kampuskirjastoissa).

ESITYKSET

- Tuononen, K., Korkiakangas, T., Laitila, A., & Kärnä, E. Mikroanalyttinen näkökulma autismin kirjon lasten ja heidän ohjaajiensa välisen vuorovaikutuksen tutkimukseen. *Psykologia 2014 -kongressi*. Joensuu, 20.-22.8.2014. ([Kongressikirja](#), s. 29)
- Korhonen, V. Virnes, M., & Kärnä, E. (2014). An Eye-gaze and Perspective-taking Learning Game for Children with Autism Spectrum Disorder. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Tampere, 23.-26.6.2014.
- Korhonen, V., Virnes, M. & Kärnä, E. (2014). Catching Game: A Body Movement Game for Children with Autism Spectrum Disorders. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Tampere, 23.-26.6.2014.
- Tuononen, K., Kiiskinen, S., & Kärnä, E. Considering Individual Variation in Triadic Interaction among Children with Autistic Features during a Technology-enhanced LEGO® Building Activity. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Tampere, 23.-26.6.2014.
- Tuononen, K. & Korkiakangas, T. Microanalytic Approach to Study Interactions between Children with Autism Spectrum Disorders and Their Adult Co-participants. *Biannual meeting of the EMCA doctoral network*. University of Edinburgh, Skotlanti, 7.-8.6.2014.
- Tuononen, K. Research on Children with Autism Spectrum disorders as Creative Actors in a Strength-based Technology-enhanced learning environment (CASCATE) project. Anadolu University, Turkki, 17.4.2014.

Tuononen, K. Microanalytic Approach to Triadic Interaction Skills of Children with Autism Spectrum Disorder. Canterbury Christ Church University, UK, 10.3.2014.

Autististen lasten vahvuuksiin perustuvan teknologiapainotteisen oppimisympäristön kehittämisen lähtökohtia. *Kasvatustieteen päivät*, Joensuu, 24.-25.11.2011.

Establishing a strength-based technology-enhanced learning environment with and for children with autism. *ED-MEDIA-konferenssi*, Lissabon, Portugali, 29.6.2011.

[\(pdf\)](#)

Kysely koulunkäynninohjaajille

Millaisiin kommunikoinnin sujumisen ongelmiin olet törmännyt luokkatilanteissa? Millaisiin hetkiin ne ovat liittyneet ja miten itse määrittelisit sen, mikä ei suju? Kerro konkreettisia käytännön esimerkkejä yleisimmistä tilanteista.

Mitkä sinusta ovat useimmiten olleet syy ongelmille? (keinot, henkilöt, aika, tms.) Määrittele jälleen konkreettisesti tilanteita ja niiden taustoja ja seurauksia.

Millaisia ratkaisuja tilanteisiin on löytynyt? Millaisia ratkaisuja itse käyttäisit, jos saisit päättää?

Tätä kyselylomaketta saa käyttää pro gradu tutkielman aineistona, joka tutkii vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen toimivuutta ja ongelmia, sekä niiden ratkaisuja. (Tutkimus käsittelee tietoja luottamuksellisesti ja nimettömänä.)

annan luvan ____ en anna lupaa ____

Mitä _____ mieltä _____ olin
luennosta? _____

☺ KIITOS SINULLE VASTAUKSISTASI ☺

KYSYMYKSET PUHETERAPEUTILLE JA PUHEVAMMAISTEN TULKILLE:

Teiltä haluaisin molemmilta oikeastaan vastauksia samoihin kysymyksiin, vaikka eri ammatti-ihmisiä olettekin. Mutta yhteistä teille on se, että teiltä molemmilta pyydetään konsultaatiokäyntejä, kommunikointivälineiden käytön ohjausta ja opastusta. Kumpikin kohtaatte tilanteita, joissa nousevat esille ne "tavallisimmat" ongelmat, joihin toivotaan teiltä tukea, ohjausta ja opastusta jne. Eli:

1. Millaisia AAC-välineitä teidän mielestä yleisimmin kouluissa käytetään?
2. Mihin välineisiin teiltä yleisimmin pyydetään ohjausta ja opastusta?
3. (Airi) Millaisia AAC-välineitä puheterapeutina yleisimmin tuot omana ehdotuksenesi käytettäväksi?
4. Millaisten ongelmien kanssa opettajat ja oppilaat yleisimmin teidän mielestä kamppailevat?
5. Osaisitteko nimetä syitä ongelmille?
6. Vastaako teidän mielestänne käytössä olevat AAC-keinot asiakkaiden tarpeita, vai onko käytössä olevien välineiden määrä monipuolisuudeltaan suppea? Eli onko käytössä tarpeeksi monipuolisesti erilaisia välinemahdollisuuksia?
7. Millaisia ratkaisuja tai huomioita haluaisit nostaa esille kommunikointiongelmista puhuttaessa? Onko jokin asia, johon ei tarpeeksi kiinnitetä huomiota, vaikka pitäisi?