

Anni Pollari

AAC:N KÄYTTÖ OPETUS- JA OHJAUSTILANTEISSA

Laadullinen tapaustutkimus AAC:n käytöstä integroidussa päiväkotiryhmässä

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma

Kevätlukukausi 2011

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Pollari, Anni. AAC:N KÄYTTÖ OPETUS- JA OHJAUSTILANTEISSA. Laadullinen tapaustutkimus AAC:n käytöstä integroidussa päiväkotiryhmässä. Kasvatustieteen pro gradu –työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2011. 75 sivua.

Julkaisematon.

TIIVISTELMÄ

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää, miten AAC:tä käytetään päiväkodin integroidun ryhmän opetus- ja ohjaustilanteissa.

Aineisto koostui yhdeksästä videoidusta tuokiosta, joihin kuului kolme aamu- ja päiväpiiriä, kaksi yksilötuokioita ja yksi pienryhmätuokio. Se analysoitiin sisällönanalyysiä käyttäen. Havainnoidussa aineistossa oli mukana jyväskyläläisen päiväkodin integroidun ryhmän erityislastentarhanopettaja, sekä 10 ryhmän 3-5 -vuotiasta lasta, joista osa oli kielellistä tukea tarvitsevia lapsia ja osa tukilapsia. AAC-menetelmistä ryhmässä käytettiin tukiviittomia, sekä kuva- ja esinekommunikaatiota.

Tulosten mukaan opetus- ja ohjaustilanteet voivat tarjota monia mahdollisuuksia AAC:n käytölle. AAC:tä esiintyi tilanteissa viidessä erilaisessa tarkoituksessa: Tutkimus vahvisti osittain aiempien suomalaisten tutkimusten tuloksia AAC:n käytöstä strukturoinnissa, toiminnanohjauksessa ja opetustarkoituksessa ja toi niihin myös uutta näkökulmaa. Lisäksi tutkimus tuotti uusia tuloksia AAC:n kommunikatiivisesta käytöstä ryhmässä, sekä AAC:n esiintymisestä yhteisissä tavoissa ja rutiineissa.

Tuloksista käy ilmi, että AAC:n käyttöön ryhmän yhteisen kommunikoinnin muotona on vielä matkaa. Erityislastentarhanopettaja käytti huomattavasti enemmän AAC:tä kuin ryhmän lapset. Lapsille AAC tuki enemmänkin viestin vastaanottamista, kuin itseilmaisua. Tulosten mukaan erityislastentarhanopettaja voi toiminnallaan vahvistaa lasten passiivista roolia AAC:n käytössä, mutta toisaalta opetus- ja ohjaustilanteet voivat myös mahdollistaa AAC:n käyttöä aidossa vastavuoroisessa kommunikoinnissa. Jotta yhteiseen kommunikointiin päästäisiin, kaikkia ryhmän lapsia tulisi tukea ja ohjata enemmän aktiiviseen AAC:n käyttöön.

Tutkimus rajautui koskemaan opetus- ja ohjaustilanteita. Tulevaisuudessa tarvittaisiin lisää tietoa siitä, miten AAC esiintyy muissa päiväkodin konteksteissa. Käytetäänkö ja opetetaanko AAC:tä aidossa vuorovaikutustilanteissa, ja missä määrin AAC:n käyttö on mahdollisesti tiettyihin tilanteisiin sidottua, tai eräänlaista rutiininomaista kaavamaisista toimintaa? Yhteisen kommunikoinnin näkökulmasta erityisen tärkeää olisi tutkia etenkin AAC:n käyttöä ja opetusta lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa vapaammassa tilanteissa.

Asiasanat

AAC, puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi, kielihäiriöinen lapsi, integroitu ryhmä, erityislastentarhanopettaja

Sisällys

1	JOHDANTO.....	4
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat	4
1.2	Päivähoito lapsen kielellisen kuntoutuksen ympäristönä	7
1.3	Lapsen oikeus kommunikointiin.....	9
2	AAC KIELELLISEN KUNTOUTUKSEN MUOTONA	12
2.1	AAC:n käyttäjät	12
2.2	AAC-menetelmät	16
2.3	AAC:n käyttö päiväkodin erilaisissa konteksteissa	19
2.3.1	Strukturointi ja toiminnanohjaus apuna useissa haasteissa	19
2.3.2	AAC opetuksessa.....	21
2.3.3	AAC vuorovaikutuksen ja jaetun kommunikoinnin mahdollistamisessa	22
3	TUTKIMUKSEN TAVOITE.....	28
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
4.1	Tutkimuksen kohde.....	30
4.2	Videoidun aineiston havainnointi	31
4.3	Tutkimusprosessin teoriaosuus ja tiedonhaku	35
4.4	Aineiston litterointi	36
4.5	Aineiston sisällönanalyysi	37
5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	40
6	AAC:N KÄYTTÖ PÄIVÄKODIN INTEGROIDUN RYHMÄN OPETUS- JA OHJAUSTILANTEISSA	44
6.1	Strukturointi	45
6.2	Toiminnanohjaus	48
6.3	Kommunikointi ja vuorovaikutus	49
6.4	Kielen ja AAC:n opetus	53
6.5	Yhteiset tavat ja rutiinit.....	59
7	TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA.....	61
	LÄHTEET	68
	LIITE 1: Litterointimerkit.....	73
	LIITE 2: Tiedote vanhemmille ja huoltajille	74
	LIITE 3: Tutkimuslupa	75

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Lapsen lähiympäristön ja arjen merkitystä korostetaan nykyään kasvatuksen ja kuntoutuksen saralla. Kasvatus- ja opetusmaailmassa tämä näkyy muun muassa inklusiivisen kasvatusajattelun ja integraation käytänteiden lisääntymisenä. Siirtyminen segregoidusta kasvatus- ja opetuskäytännöistä kohti integraatiota on johtanut *puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin (AAC)* käytön laajenemiseen niin sanottuihin normaaleihin ympäristöihin kielellistä tukea tarvitsevien lasten kanssa (von Tetzchner & Martinsen 1999, 11). Puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia tarvitaan, kun ihminen ei selviydy puheella tai viittomakielellä jokapäiväisessä vuorovaikutuksessaan (Launonen 2004, 155). Lapsi voi tarvita AAC:tä korvaamaan puuttuvaa puhetta tai tukemaan ja täydentämään sitä, kun hänen kielen kehityksensä on viivästynyt tai hänellä on jokin muu kehityksellinen tai hankittu kielihäiriö (von Tetzchner & Martinsen 1999, 13). Laajemman käsityksen mukaan AAC tarkoittaa kaikkia sellaisia kommunikoinnin muotoja, jotka eivät ole puhuttua kieltä, mutta joilla voidaan ilmaista ajatuksia, tarpeita, toiveita ja ideoita. Määrittelyn mukaan jokainen meistä käyttää AAC:tä esimerkiksi elehtiessään, kirjoittaessaan ja käyttäessään symboleja tai kuvia. (ASHA 2010.) Tässä tutkimuksessa AAC:llä tarkoitetaan ensin esitettyä, suppeampaa määritelmää.

AAC on lyhenne englanninkielisestä termistä *Augmentative and Alternative Communication* (Huuhtanen 2001, 14). Termi on lainasana, joten informatiivisempi ja suomenkielellä ymmärrettävämpi termi lienee *puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi*, tai termi *vaihtoehtoiset kommunikointimenetelmät*, jota myös käytetään yleisesti. Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään pääasiassa termiä AAC, koska se on lyhyt, helppolukuinen ja myöskin yleisesti käytössä oleva termi niin englanninkielisissä kuin suomenkielisissäkin tutkimuksissa. Tekstin elävöittämisen vuoksi käytetään myös termiä puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi.

Kielelliset vaikeudet ovat Suomen päiväkodeissa yleisin syy erityisen tuen tarpeeseen. Eräiden arvioiden mukaan päivähoidon erityisen tuen tarpeessa olevista lapsista lähes 40 %:lla vaikeudet liittyvät juuri kielen ja puheen kehitykseen (Adenius-

Jokivuori 2003, 304). Viitalan (1999, 63) tutkimuksen mukaan suurin erityistä tukea tarvitseva lapsiryhmä päivähoitossa on kielen kehityksen viiveen tai dysfasian omaavat lapset, joita oli 22,4 % kaikista hänen tutkimuksensa kattavista erityisen tuen tarpeen lapsista. Yhä useammassa päiväkodeissa ja kouluissa työntekijät ovat päivittäin tekemisissä AAC:n kanssa. Nämä ammattilaiset voivat toiminnallaan edistää lasten kommunikointitaitoja tai vahvistaa riippuvuutta ja opittua passiivisuutta. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 11.)

Launosen ja Lehtisalmeen (2001, 5) mukaan viime vuosikymmeninä on kielen kehityksen ja kuntoutuksen näkökulmassa menty kohti pragmaattista ja yhteisöllistä suuntausta. Kielen kehitystä tarkastellaan yhä enemmän siitä näkökulmasta, miten kieli toimii sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Kielen ja kommunikoinnin kuntoutuksessa ja tutkimuksessa näkökulma onkin siirtymässä yksilökeskeisyydestä yhteisöllisyyteen (Hildén, Merikoski & Launonen 2001, 113; Pulli 2001, 107–108; von Tetzchner & Martinsen 1999, 10). Tämä tarkoittaa sitä, että ei kiinnitetä huomiota enää niinkään yksilön kommunikointitaitoihin, vaan siihen, miten vuorovaikutus ja kommunikointi toimii erilaisissa tilanteissa, niin kahdenkeskisessä kuin laajemmankin yhteisön vuorovaikutuksessa. Kuntoutuksessa korostuu se, miten voitaisiin tukea yhteistä kommunikointia paremmin ja huomioida sekä yksilölliset että yhteisölliset tarpeet mahdollisimman hyvin. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 10.)

Käytännössä uusi näkökulma on tuonut kielen kuntoutukselle haasteita, joihin ei vielä ole osattu vastata. Tämä muutos kohti pragmaattisempaa suuntaa edellyttää kuntoutusajattelun muodostamista uudelleen, jolloin niin sanotusta koppiterapiasta, jossa lapsi saa kielellistä kuntoutusta kahdenkeskisissä tilanteissa normaaleista arjen toiminnoista eristetyissä tilanteissa, siirrytään kohti yhteisöllisempiä ja vuorovaikutuksellisia toimintamuotoja. Tällöin lapsen lähipiirin rooli korostuu kuntoutuksessa entistä enemmän. Kuntoutuksessa tulisi ottaa huomioon lapsen vuorovaikutusympäristö kokonaisuudessaan, etenkin perhe, päivähoito ja lapsen vertaisryhmät ja ikätoverit. (Launonen & Lehtihalmes 2001, 6–7.)

Tulevaisuudessa päiväkodin arki kielen kuntoutuksen toimintaympäristönä tulee siis korostumaan entistä enemmän, kun kasvatuskäytännöt lähenevät inklusiota ja kielellinen kuntoutus tähtää yhteisöllisempiin ja vuorovaikutuksellisiin toimintamuotoihin. Kun kuntoutus jalkautuu lapsen arkeen ja luonnolliseen lähiympäristöön, tarvitaan tietoa ja hyviä toimintamalleja puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin käytöstä päiväkodin arjessa. Aiheesta on tehty tutkimuksia Suomessa

varsin vähän (Hildén ja Merikoski 2006; Rantala 2007) ja nekin ovat olleet suhteellisen pienimuotoisia. Pro gradu –tutkimukseni on tarkoitus valottaa tätä vähän tutkittua tutkimuskenttää.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää *miten AAC-menetelmiä käytetään opetus- ja ohjaustilanteissa erään päiväkodin integroidussa ryhmässä*. Tutkimus sai alkunsa kiinnostuksestani tutkia tukiviittomien käyttöä päiväkodeissa. Olen aiemmalta koulutukseltani viittomakielen tulkki ja viittomien käyttö tulevalla varhaiserityisopetuksen työkentällä kiinnostaa minua siksi aiheena paljon. Halusin hyödyntää ammattini kautta saamaani tietotaitoa tutkimuksen teossa, vaikka työni onkin ollut pääasiassa viittomakielen tulkkausta, eikä siihen ole kuulunut tukiviittomien käyttöä tai opetusta. Tulevassa työssäni erityislastentarhanopettajana viittomien hallinta tulee kuitenkin olemaan yksi vahvuuteni. Tutkimuksen alkuvaiheessa aihe laajeni tukiviittomien käytöstä AAC:n käyttöön.

Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, jonka analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä. Tutkimuksen aineiston keruu toteutettiin osana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimushanketta, kuvaamalla aineisto erään jyvaskyläläisen päiväkodin integroidussa ryhmässä. *Integroitu ryhmä*, toiselta nimeltään integroitu pienryhmä, on yksi kielihäiriöisen lapsen mahdollisista päivähoitomuodoista normaalin päiväkotiryhmän, erityisryhmän ja perhepäivähoidon ohella. Integroidun ryhmän ryhmäkoko on tavallista lapsiryhmää pienempi ja osalla lapsista on erityisen tuen tarvetta, mutta enemmistöllä, eli niin sanotuilla tukilapsilla ei. (Adenius-Jokivuori 2004, 305.) Integroiduissa ryhmissä toimii erityispedagogiikan asiantuntijana erityislastentarhanopettaja, jolla koulutuksensa mukaan tulisi olla taidot lasten kielellisen kehityksen, kommunikoinnin ja osallisuuden edistämiseen ryhmässä. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena oli ryhmän yhteinen AAC:n käyttö, joka käsitti tutkimuksessa sekä ryhmän lasten, että erityislastentarhanopettajan menetelmien käytön. Erityislastentarhanopettajasta käytetään tutkimusraportissa myös lyhennettä *elto*, joka on yleisesti vakiintunut nimike erityislastentarhanopettajalle.

Tutkimus syventyy AAC:n käyttöön *opetus- ja ohjaustilanteissa*. Luonnollisesti varhaiskasvatustoiminnassa opetusta ja ohjausta nivotaan kaikkeen toimintaan, mutta tässä tutkimuksessa opetus- ja ohjaustilanteilla tarkoitetaan niin sanottuja tuokiotilanteita, jotka ovat luonteeltaan opetus- ja ohjauspainotteisia. Tutkimuksessa analysoitiin koko ryhmän yhteisiä aamu- ja päiväkokoon-tumisia (aamu- ja päiväpiirejä), sekä pienryhmä- ja yksilötuokioita. Tavallisesta päiväkotitoiminnasta

tutkimuksen ulkopuolelle jäi siis vapaa leikki, siirtymätilanteet, ulkoilu, ruokailu, päiväuniaika, sekä perushoitotilanteet.

AAC:n hyödyistä on tehty useita ns. vaikuttavuustutkimuksia. Parhaimmillaan vaikuttavuuden arvioinnissa huomioidaan se, miten valittu kommunikointikeino on vaikuttanut lapsen ja hänen lähipiirinsä vuorovaikutusedellytyksiin ja elämän laatuun (Launonen 2004, 156). Tämän pro gradu –tutkimuksen varsinaisena tarkoituksena oli kuvailla, minkälaista AAC:n käyttö on tutkimuskohteessa aineiston keruuhetkellä. Tavoitteena ei siis ollut tutkia puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin vaikutuksia lapsiryhmässä. Tutkimuksessa ei ollut koeasetelmaa, joka olisi mahdollistanut AAC:n käytön tutkimisen interventiona. Tuloksia on silti tärkeää tarkastella myös siinä valossa, millaisia tehtäviä ja hyötyjä puhetta tukevalla ja korvaavalla kommunikoinnilla näyttäisi analysoidun aineiston kohdalla olleen. Tutkimusraportin lopussa palataankin tulosten hyötynäkökulman arviointiin pohdinnan yhteydessä.

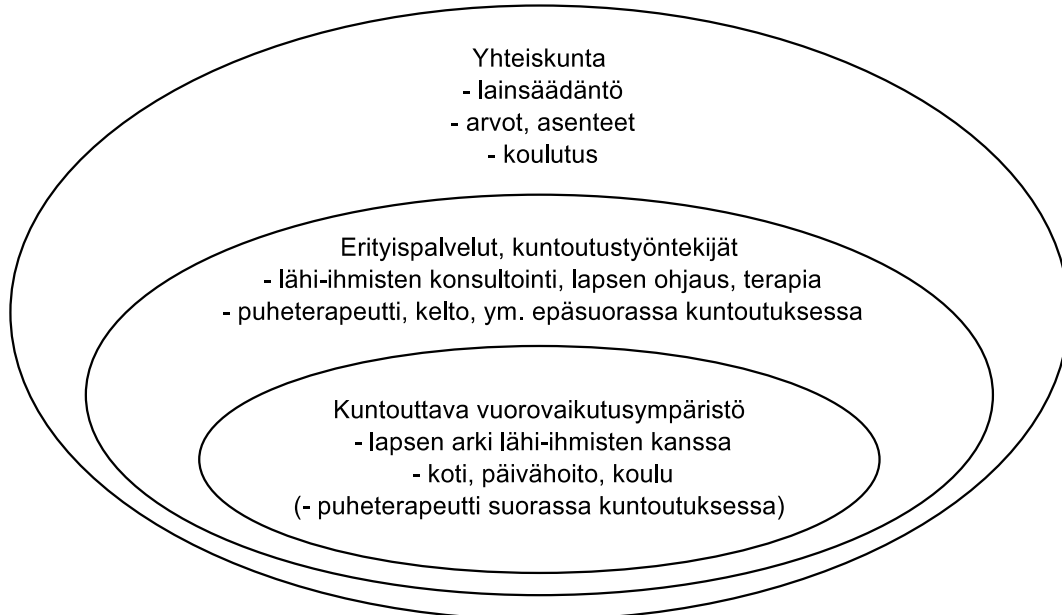
1.2 Päivähoito lapsen kielellisen kuntoutuksen ympäristönä

Päivähoitoryhmä on yksi varhaiskasvatukseen lapsen tärkeimmistä arjen vuorovaikutusympäristöistä. Päivähoidon roolia lapsen vuorovaikutusympäristönä voidaan tarkastella osana Brofenbrennerin (1979) *ekologista mallia*. Rantalan (2007, 20–21) ja Launosen (2004, 157–161) mukaan ekologisen mallin (ks. kuvio 1) eri tasoilla päiväkodin voidaan ajatella kuuluvan mikrojärjestelmään, eli pienen lapsen lähimpään vuorovaikutusympäristöön kodin ja lähimpien ihmisten lisäksi. Parhaassa tapauksessa lapsen lähiympäristö tukee lapsen kielen kehitystä ja kommunikointia, jolloin sitä voidaan pitää lasta suoraan kuntouttavana ympäristönä (Rantala 2007, 20).

Ekologisen mallin seuraavalle kehälle sijoittuvat kuntoutusta tarjoavat erityispalvelut ja kuntoutustyöntekijät, kuten terapeutit ja kiertävä erityislastentarhanopettaja. Heidän tarjoamansa kuntoutus voi olla suoraa tai epäsuoraa. Epäsuoraa kuntoutusta erityispalvelut tarjoavat siten, että puheterapeutti tai kiertävä erityislastentarhanopettaja kouluttaa ja ohjaa lapsen lähipiiriä kommunikoimaan lapsen kanssa. (Rantala 2007, 20–21.) Toisaalta lapsen yksilöllinen puheterapia on suoraa kuntoutusta ja tällöin myös puheterapiakonteksti voidaan nähdä osana

vuorovaikutusympäristön mikrojärjestelmää. Jotta kuntoutus olisi tehokasta ja toimivaa, yksilöterapiassa on verkostoiduttava hyvin muun mikroympäristön kanssa. Haasteita tulee vastaan etenkin silloin, kun yksilöterapiassa opitun siirtäminen uusiin tilanteisiin on lapselle vaikeaa. (Launonen 2004, 158.)

Vuorovaikutusympäristöjen välisissä yhteyksissä erityisen tärkeää on ammattilaisten yhteistyön lisäksi kodin ja päiväkodin välinen vuorovaikutus. Toimiva kuntoutus ja arki edellyttävät, että molemmilla tahoilla on yhteisymmärrys lapsen kommunikoinnista ja sitä tukevista toimista. Edellä esiteltyjen vuorovaikutusympäristöjen ohella lapsen kommunikoinnin kehitykseen ja kuntoutukseen vaikuttaa välillisesti myös ekologisen mallin uloimmalle kehälle sijoittuvat yhteiskunnalliset seikat. Yhteiskunnan rakenteelliset ja taloudelliset seikat, sekä kulttuuriset arvot ja asenteet muokkaavat lainsäädäntöä ja sosiaalipoliittisia ratkaisuja ja näin ollen heijastuvat esimerkiksi työntekijöiden koulutukseen ja kuntoutuspalvelun tarjontaan ja laatuun. (Launonen 2004, 159–161.)



KUVIO 1. Varhaiskasvatukseen lapsen vuorovaikutusympäristöt
(Launonen 2004, 157; Rantala 2007, 21.)

Brofenbrennerin ekologisesta mallista käy ilmi, että lapsen kielelliseen kuntoutukseen vaikuttaa moni tekijä. Kun tavoitellaan AAC:n käyttöä kokonaisvaltaisesti kaikessa päiväkotitoiminnassa, se on mahdollista vain yhteistyöllä. Koko ryhmän henkilökunnalla ja lapsilla on oltava valmiudet ja taidot käyttää menetelmiä. (Calculator 2009, 108–109.) Päiväkotiryhmässä kielellisen kuntoutuksen sisältö, tavoitteet ja menetelmät voivat vaihdella suuresti lapsesta riippuen, koska toimivin kommunikointikeino on eri yksilöillä erilainen (Launonen 2004, 156). Ryhmässä voi olla useita erilaisia kielellisen tuen tarpeita, joten yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen voi olla suuri haaste päiväkodin arjessa. Jatkuvien lapsiryhmien rakenteiden muutoksessa henkilökunta ja ryhmän lapset tarvitsevat monipuolisia taitoja, jotta toimiva kommunikointi voidaan taata kaikille ryhmän lapsille. Siksi tarvitaan myös aikaa ja tilaisuuksia esimerkiksi puheterapeuttien konsultoinnille ja koko kuntoutustiimin yhteistyölle (Calculator 2009, 108). Tällaisen toimintatavan mahdollistaa esimerkiksi yhteisöpohjainen kuntoutus, josta kerrotaan tarkemmin luvussa 2.3.3. Konsultoivan mallin mukaan puheterapeuttien työn tulisi kohdistua yhä enemmän lapsen lähipiiriin koulutukseen, joka tähtää ryhmässä tapahtuvaan kielelliseen tukeen, eikä niinkään kahdenkeskisiin terapiahetkiin kielihäiriöisen lapsen kanssa. (Calculator 2009, 109–110.)

1.3 Lapsen oikeus kommunikointiin

Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana oli se, että yksittäisellä lapsella ja päiväkotiryhmällä on tiettyjä kommunikoinnin tarpeita ja oikeuksia, joiden toteutumista voidaan tarvittaessa tukea käyttämällä puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia. *Kommunikointi* on vuorovaikutusta, jonka avulla ihmiset ilmaisevat toisilleen ajatuksiaan, tunteitaan, tarpeitaan ja tietojaan, sekä vastavuoroisesti vastaanottavat ja tulkitsevat toistensa ilmaisuja. Kommunikointi voi olla kielellistä ja ei-kielellistä. Muusta ei-kielellisestä viestinnästä se eroaa siten, että se on tietoista ja tavoitteellista vuorovaikutusta. (Launonen 2007, 6.) Kommunikoinnilla on useita keskeisiä tehtäviä, joihin sitä käytetään. Itseilmaisun kannalta kommunikoinnin tulisi mahdollistaa yksilölle päivittäisten tarpeiden, tunteiden, sekä valinnan, hyväksymisen, kieltäytymisen ja vastustamisen ilmaisun. Kommunikointi toimii myös keinona hakea huomiota, pyytää

jotakin ja hankkia tietoa. Sosiaalisessa mielessä kommunikoinnilla on sosiaalisen juttelun, kommentoinnin ja kertomisen, sekä toisten toiminnan säätelyn tehtäviä. Lisäksi kommunikointi muun muassa mahdollistaa irtautumisen ajasta ja paikasta toimimalla kuvittelutoimintojen väylänä. (Launonen 2002, 17.)

Kommunikoinnin tehtäviä voidaan lähestyä myös oikeudellisesta näkökulmasta. Yhdysvaltalainen yhdistys *the National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities* on julkaissut vuonna 1992 *Kommunikoinnin perustuslain* kommunikoinnin tarjoamista mahdollisuuksista, joihin kaikilla ihmisillä tulisi olla oikeus. Lain mukaan jokaisella ihmisellä, riippumatta heidän mahdollisista vammoistaan, on oikeus kommunikoinnilla vaikuttaa omaan elämäänsä. Kommunikatiiviset oikeudet tulisi turvata niin päivittäisessä vuorovaikutuksessa, kuin vaikeavammaisia ihmisiä koskevissa interventioissakin. (The National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities 1992, 4.) *Kommunikoinnin perustuslain* mukaan jokaisella ihmisellä on oikeus

- pyytää haluamiaan esineitä, toimintoja, tapahtumia ja ihmisiä
- kieltäytyä asioista, joita ei halua
- ilmaista mieltymyksiään ja tunteitaan
- valita tarjotuista vaihtoehdoista
- kieltäytyä esitetyistä vaihtoehdoista
- hakea toisen ihmisen huomiota ja olla vuorovaikutuksessa hänen kanssaan
- pyytää ja saada tietoa päiväjärjestyksessä ja ympäristössä tapahtuvista muutoksista
- saada kuntoutusta kommunikointitaitojen vahvistamiseksi
- saada vastaus kaikkeen ilmaisuunsa riippumatta siitä, pystytäänkö toive täyttämään vai ei
- käyttää aina tarvitsemiaan puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin ja muun apuvälineteknologian palveluja ja välineitä
- käyttää sellaisia puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin ja avusteisen teknologian palveluita ja välineitä, jotka toimivat aina asianmukaisesti
- olla sellaisessa sosiaalisissa ympäristöissä, jotka tukevat hänen kommunikointiaan täysivaltaisena kommunikointikumppanina ikätovereiden ja muiden ihmisten kanssa
- tulla puhutelluksi arvostaen ja kohteliaasti
- tulla puhutelluksi suoraan, eikä niin, että hänen puolesta puhutaan tai että hänestä puhutaan kolmannessa persoonassa hänen läsnäollessaan
- osallistua selkeään, merkitykselliseen, kulttuurillisesti ja kielellisesti tarkoituksenmukaiseen kommunikointiin.

(The National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities 1992. Käännös Launonen 2002.)

Kommunikoinnin perustuslaki edellyttää, että fyysinen ja sosiaalinen ympäristö huomioi yksilön oikeuden ja tarpeen kommunikointiin. Ympäristön on tunnustettava, sallittava ja edistettävä ihmisten kommunikoinnin mahdollisuuksia. Tämä edellyttää muun muassa yhteistyötä vanhempien ja eri ammattilaisten välillä. Kommunikaatiota edistävät terapeuttiset ja pedagogiset toimet on kytkettävä yksilön jokapäiväiseen kommunikointiympäristöön ja niiden tulee koskea kaikkia kommunikointikumppaneita. Opetuksen tulee tähdätä sosiaalisesti merkitykselliseen kommunikointiin ja kommunikointimenetelmien omaksumisesta taitojen yleistymiseen. (The National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities 1992, 4–6.)

Jotta kommunikoinnin oikeudet voisivat toteutua, interventioiden tulisi tapahtua arki-elämän merkityksellisissä vuorovaikutustilanteissa, ei eristyksissä, ja niiden tulisi tarjota mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen oppimiseen. Tällöin pelkkä kommunikaatiomuotojen opettaminen ei riitä, vaan tarvitaan myös kommunikointitoimintojen opettamista luonnollisissa jokapäiväisissä tilanteissa. (The National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities 1992, 9.) Nykykäsityksen mukaan paras vuorovaikutustaitojen kuntoutusympäristö rakentuukin päivittäisten sosiaalisten kontaktien varaan, eikä erillisiin kuntoutustilanteisiin. Kuntouttava arkiympäristö käsittää niin lapsen läheiset, kuin esimerkiksi päivähoidon sosiaaliset kontaktit. (Launonen 2007, 162–163.)

2 AAC KIELELLISEN KUNTOUTUKSEN MUOTONA

2.1 AAC:n käyttäjät

AAC:tä alettiin käyttää systemaattisesti 1960-luvun lopulla kielihäiriöisten ihmisten kommunikointivaikeuksien apuna (Salminen 2001, 18). *Kielihäiriö* ilmenee kyvyttömyytenä kommunikoida ja oppia tehokkaasti kielen välityksellä. Kielihäiriö on laaja käsite, joka sisältää niin lieviä puhe- ja kielihäiriöitä (tällaisia voivat olla esimerkiksi artikulaatiohäiriöt ja puheen sujuvuuden häiriöt), kuin vaikeampia ja kokonaisvaltaisempiakin kielihäiriöitä. (Korpilahti 1998, 40–41.) Kaikkien kielihäiriöiden kuntoutus ei edellytä puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin käyttöä, ja toisaalta puhetta tukevasta ja korvaava kommunikoinnista voi olla hyötyä myös muissa kuin puhtaasti kielihäiriöistä johtuvissa varhaislapsuuden haasteissa.

AAC:n käyttöön liittyviä yleisimpiä kliinisiä syitä ovat von Tetzchnerin ja Martinsenin (2000, 84–105) mukaan liikuntavammaisuus, kehitykselliset kielihäiriöt, kehitysvammaisuus ja autismi. On kuitenkin tärkeää pitää mielessä, että yhtä yksittäistä syytä kielellisen tuen tarpeeseen ei aina voida määritellä: Kehitykselliset häiriöt ovat harvoin tarkkarajaisia ja etenkin vaikeavammaiset lapset ovat usein monivammaisia. Lisäksi kommunikointitaitojen kehitykseen vaikuttaa biologisen perustan ohella pitkälti ympäristön ja lapsen vuorovaikutus, mihin perustuu myös kielellisen kuntoutuksen teho. (Launonen 2007, 49–50.)

Varsinaiset *kehitykselliset kielihäiriöt* voidaan jakaa viivästyneeseen ja poikkeavaan kielenkehitykseen. *Viivästyneessä kielenkehityksessä* lapsi on kaikilla kielen osa-alueilla jäljessä ikätasonsa mukaista kielenkehitystä. Lapsen kieli muistuttaa nuorempien lasten kieltä ja hänen oletetaan ajan myötä saavuttavan ikätoveriensa kielellinen tason. *Poikkeavassa kielenkehityksessä* puolestaan on kyse kielellisten taitojen epätasaisesta kehityksestä, joka ennakoi heikompa kuntoutumista, kuin viivästynyt kielen kehitys. Poikkeavaa kielenkehitystä on kutsuttu myös nimellä ”kielenkehityksen erityisvaikeus” ja ”kehityksellinen dysfasia”. (Korpilahti 1998, 44–45.) Kehityksellisten kielihäiriöiden lisäksi voidaan puhua niin sanotuista hankituista kielihäiriöistä, joissa jo kehittynyt puhe- tai kielitaito on häiriintynyt sairauden tai

vamman vuoksi. Tällaiset kielihäiriöitä esiintyy enemmänkin aikuisiällä, mutta myös lapsilla voi esiintyä hankittuja kielihäiriöitä esimerkiksi liikenneonnettomuuden tai aivokasvaimen seurauksena. (Launonen 2007, 49.)

Liikuntavamma on yksi mahdollinen riskitekijä kielen ja vuorovaikutustaitojen kehitykselle. Etenkin CP-vammaisilla lapsilla on motorisia vaikeuksia, joiden takia he voivat tarvita AAC:tä kommunikoinnissaan. Vaikeudet liittyvät puhe-elinten säätelyyn, mutta usein myös muuhun motoriseen toimintaan. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 84.) CP-vamman aiheuttaa hyvin varhainen neurologinen vaurio, joka voi johtaa liikuntavamman lisäksi myös muihin kehityksen vaikeuksiin. Puheen kehitystä voi vaikeuttaa motorisen vamman ohella erilaiset aistivammat, kuten tunto-, näkö- ja kuuloaistin vaikeudet, sekä hahmottamisen ongelmat. (Tolvanen 1998, 97.) Ääntely, ilmeet, eleet ja liikkeet ovat oleellisia asioita varhaisessa vuorovaikutuksessa ja siksi liikuntavammaisella lapsella näiden toimintojen puutteellisuus on riskitekijä kielen ja vuorovaikutustaitojen kehityksessä. Kun keinot itseilmaisuuksiin ovat heikot, lapsen rooli vuorovaikutuksessa muuttuu helposti passiiviseksi, mikä taas osaltaan vaikeuttaa puheen kehitystä. Liikuntavamma rajoittaa lapsen suhdetta ympäristöön myös siten, että hänellä on motorisesti rajalliset mahdollisuudet tutustua ympäristöön ja oppia sitä kautta uusia asioita ja käsitteitä. (Launonen 2007, 70–74; von Tetzchner & Martinsen 1999, 85–87.)

Kuten liikuntavamma, *kehitysvammaisuuskaan* ei ole itsessään puhe- tai kielihäiriödiagnoosi, eikä se välttämättä edellytä ollenkaan kielen ja kommunikoinnin kuntoutusta. Kuitenkin suurimmalla osalla kehitysvammaisista on erityisiä kielen ja kommunikoinnin vaikeuksia, ja he ovatkin yksi keskeisin kielellisen kuntoutuksen ryhmä. Kehitysvammaisuus ilmenee etenkin kognitiivisten toimintojen heikkoutena, joiden lisäksi kehitysvammaan usein liittyvät lisävammat, kuten kuulo-, näkö-, puhe- ja liikuntavamma, voivat vaikuttaa suoraan tai välillisesti kielellisen tuen tarpeeseen. (Launonen 1998, 144-152.)

Puhetta tukevasta ja korvaavasta kommunikoinnista voi olla hyötyä myös monille *autisteille*. Autismin oireyhtymät ovat laaja-alaisia, neurologispohjaisia kehityshäiriöitä, jotka ilmenevät varhaislapsuudessa. Autismiin liittyy oleellisesti piirteitä, jotka vaikuttavat kielellisen tuen tarpeeseen: puutteellinen kommunikointikyky, poikkeava sosiaalinen käytös, outo rituaalikäyttäytyminen sekä aistimusten poikkeavuus. Autismi ilmenee myös omatoimisuustaitojen puutteina, mikä näkyy muun muassa rutiinien ja ympäristön muutosten vastustamisena ja

rituaalinomaisena toimintana. (Kerola 1998, 168-171; von Tetzchner & Martinsen 1999, 96-99.) Monille autistisille lapsille puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin käyttäminen on helpompaa kuin puhuminen, vaikkakin sosiaalisten ja pragmaattisten taitojen vaikeudet heikentävät myös AAC:n käyttöä. Päivittäisten toimintojen esittäminen kuvien avulla voi myös parantaa autistisen lapsen omatoimisuutta ja arjen sujumista. (Kerola 1998, 180-183.)

Edellä esiteltyjen kliinisten syiden lisäksi AAC:n käyttötarvetta on lähestytty erilaisten käyttäjäryhmien tarpeiden kautta. Von Tetzchner ja Martinsen (1999, 80–83, 314) luokittelevat AAC:n käyttäjät karkeasti kolmeen ryhmään: ilmaisukieliryhmä, tukikieliryhmä ja korvaavan kielen ryhmä. *Ilmaisukieliryhmään* kuuluva ei pysty ilmaisemaan itseään puhutulla kielellä, mutta saattaa kuitenkin ymmärtää puhetta hyvin. Tällöin voi riittää, että kommunikoinnissa hän on ainoa, joka käyttää AAC:tä. Ilmaisukieliryhmään luokitellaan tyypillisesti esimerkiksi CP-vammaiset lapset, joille puheen tuottaminen on motorisesti haastavaa. *Tukikieliryhmä* jakautuu kahteen alaryhmään: kehitykselliseen ja tilanteiseen ryhmään. Kehityksellisen ryhmän osalta AAC toimii lapsen normaalin puheen kehityksen tukena vahvistamalla puheen ymmärtämistä ja ilmaisua. Tähän ryhmään kuuluvat lapset, joiden kielen kehitys on viivästynyt, ja jotka todennäköisesti alkavat vähitellen puhua. Tyypiesimerkkejä ovat kehityksellisen dysfasian ja Downin oireyhtymän omaavat lapset. Tilanteiseen luokkaan lasketaan henkilöt, jotka ovat oppineet puhumaan, mutta joiden on vaikea saada itseään ymmärretyksi puheen avulla tietyissä tilanteissa. Heidän kohdallaan ilmaisun ymmärrettävyys riippuu esimerkiksi keskusteluaiheesta, ympäristötekijöistä ja siitä kuinka hyvin keskustelukumppani tuntee puhujan. Kolmannelle käyttäjäryhmälle, *korvaavan kielen ryhmälle*, AAC:stä muodostuu puhutun kielen korvaava kommunikointimuoto koko loppuelämäksi. Heille AAC toimii äidinkielen tapaan sekä ilmaisussa, että ymmärtämisessä. Tällöin myös heidän lähipiirinsä tulisi käyttää korvaavaa kommunikointitapaa heidän kanssaan. Korvaavana kielenään AAC:tä käyttäviin kuuluu muun muassa autistisia ja syvästi kehitysvammaisia ihmisiä. (von Tetzchner ja Martinsen 1999, 80–83, 314.)

Kuten edellä esitetystä käyttäjäryhmäjaottelusta käy ilmi, puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin tarve vaihtelee riippuen lapsesta. Osa lapsista tarvitsee AAC:tä vain jonkin aikaa kommunikointinsa tueksi: ymmärtämisen ja oman puheensa ymmärrettävyyden takia, tai puheen opettelu vaiheessa. Tällöin puheen yleistymisen myötä menetelmistä voidaan vähitellen luopua. Osa taasen tulee tarvitsemaan

menetelmiä koko elämänsä ajan. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 14, 20.)

Entäpä mitä tilastot kertovat AAC:n käyttäjistä? Binger ja Light (2006, 203-205) kartoittivat esikouluikäisten (3v - 5v 11 kk ikäisten) lasten AAC:n käyttäjien määrää ja piirteitä Pennsylvanian osavaltiossa. Tutkimuksen mukaan noin 12% erityisopetusta saavista esikouluikäisistä tarvitsi puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä. Enemmistö heistä oli poikia (noin 71 %). Menetelmiä käyttävillä lapsilla oli erilaisia vammoja tai tuen tarpeita, joista suurimmaksi osaksi esiintyi kehityksellistä viivästymää, autismia/PDD:tä, kielen tai puheen vaikeuksia ja monivammaisuutta.

Huolimatta siitä, että AAC:n käytölle on selkeä tarve varhaiskasvatusikäisten lasten parissa, sitä kohtaan on ollut epäröintiä muun muassa siksi, että sen on pelätty häiritsevän lasten puheen kehitystä. Tutkimusten ja kuntoutuskokemusten mukaan tilanne on kuitenkin päinvastainen; AAC pikemminkin edistää, kuin estää puheen kehitystä. (Cress & Marvin 2003, 255–257; Launonen 2007, 159.) On myös todettu, että menetelmien käyttäjät suosivat puhetta aina kun mahdollista. Tutkimusten mukaan AAC:n käyttö ei edellytä mitään tiettyä kommunikatiivista tai kielellistä tasoa lapselta, vaan AAC sopii käytettäväksi kaiken ikäisten kanssa. Uusien käsitteiden käyttöönotto ei edellytä, että lapsen tulisi pystyä ymmärtämään käsite ennen sen käyttämistä. Lapsi oppiikin käsitteitä yritysten ja erehdysten kautta käyttämällä niitä mielekkäissä kommunikointitilanteissa ja erilaisissa tarkoituksissa, aivan kuten luonnollista kieltäkin opitaan. Tällöin oppimisessa korostuvat rutiinit ja oikeiden roolien ja käyttäytymisen sisäistäminen aidossa vuorovaikutuksessa. (Cress & Marvin 2003, 254-261.)

Vaikka AAC:n käytön aloittamiselle ei ole mitään suositusikärajaa, on tärkeää muistaa, että myös AAC:n avulla kommunikointia opetteleva lapsi tarvitsee puheen kehityksen pohjalle toimivan varhaisen vuorovaikutuksen. Jos lapsi ei jostain syystä alakaan heti oppia valittua AAC-menetelmää, voi kyse olla siitä, että hän tarvitsee lisää vahvempia kokemuksia vuorovaikutuksesta olemuskielen avulla. Tällöin ei tulisi jättää AAC:n käyttöä pois tai vaihtaa valittua menetelmää harkitsematta toiseen, vaan vahvistaa olemuskieltä menetelmän rinnalla. (Launonen 2007, 160.) AAC:n aloittaminen mahdollisimman varhain on tärkeää, koska tutkimusten mukaan AAC:n käytön lykkääminen voi edistää lapsen passiivisuutta, jos muuta toimivaa vuorovaikutuskeinoa ei ole. Suosituksena onkin, että AAC otettaisiin käyttöön mahdollisimman varhain, eli heti kun huomataan vaikeuksia lapsen kommunikoinnin yrityksissä. (Cress & Marvin 2003, 259–261.) Loppujen lopuksi suurin este AAC:n käytölle on usein se, että lähipiiri pitää sitä enemmänkin kuntoutusmenetelmänä, kuin

aitona viestinnän keinona. Lapselle AAC on kuitenkin ensisijaisesti kommunikoinnin keino, jonka avulla hän on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Launonen 2007, 161.)

2.2 AAC-menetelmät

Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi voidaan jakaa kahteen luokkaan sen perusteella, miten käytettävät merkit tuotetaan. *Avusteisessa kommunikoinnissa* merkit ovat käyttäjästään erillisiä konkreettisia merkkejä, joita kommunikoija valitsee käyttöönsä. Näihin kuuluvat graafiset ja kosketeltavat merkit, muut kuvat ja apuvälineet, sekä esineiden käyttö signaalimerkkeinä. Graafiset merkit käsittävät muun muassa PCS-kuvat ja piktogrammit. Osoitustaulujen, puhelaitteiden ja tietokoneen käyttö ovat esimerkkejä avusteisesta kommunikoinnista apuvälineillä. *Ei-avusteisessa kommunikoinnissa* puolestaan merkit tuotetaan itse omalla keholla. (Huuhtanen 2001, 15; von Tetzchner & Martinsen 1999, 44.) Yleisin muoto tällaisista merkeistä on viittomat. Avusteiseen kommunikointiin lasketaan kuuluvaksi myös morsetus ja esimerkiksi silmänräpäytyksien käyttö ja osoittaminen kommunikatiivisena keinona (von Tetzchner & Martinsen 1999, 21). Merkkien lisäksi AAC:n käytössä on oleellista hyödyntää kaikenlaista kommunikointia tukevaa toimintaa, kuten ei-äänteellisiä toimintoja, katsetta, eleitä ja ilmeitä, kehon asentoja ja äännähdyksiä (Cress & Marvin 2003, 255; Huuhtanen 2001, 14).

Suomessa yleisimmin käytössä olevia AAC-menetelmiä ovat PCS-kuvat, pictogrammit sekä tukiviittomat. Menetelmien valinnan ja käytön tulisi aina perustua yksilöllisiin tarpeisiin ja vahvuuksiin. (Launonen 2007, 158; von Tetzchner & Martinsen 1999, 40.) Aina ei ole perusteltua valita vain yhtä menetelmää käyttöön, vaan menetelmiä voidaan myös yhdistää ja soveltaa tarpeen mukaan. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 44–46, Huuhtanen 2001, 19). Seuraavaksi esitellään tarkemmin niitä AAC-menetelmiä, joita tämän tutkimuksen tutkimuskohteessa oli käytössä. Niiden lisäksi on olemassa myös lukuisia muita puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä, joista lukija voi halutessaan lukea muista lähteistä (esim. von Tetzchner & Martinsen 1999, 20–78).

Tukiviittomat on yleisin varhaiskuntoutuksessa käytetty AAC-menetelmä Suomessa (Launonen 2007, 158). Maassamme käytettävät tukiviittomat ovat suomalaisesta viittomakielestä lainattuja viittomamerkkejä, joita käytetään yhtä aikaa puheen kanssa. Kyseessä ei siis ole viittomakieli, joka on itsenäinen kielensä omine lauserakenteineen ja kielioppeineen. Tukiviittomisessa viitotaan vain avainsanat, eli viestin tärkeimmät sanat suomen kielen lausejärjestyksessä puheen tukena. Kommunikoinnissa on oleellista muistaa käyttää puhetta, koska samanaikainen puhuminen ja avainsanojen viittominen voi edistää puheen kehitystä ja helpottaa puheen ymmärtämistä. Viestin välittymistä edistää myös se, että puhuja usein automaattisesti hidastaa ja selkeyttää puhettaan käyttäessään tukiviittomia. (Huuhtanen 2001, 26-27.) Tässä tutkimusraportissa käytetään tukiviittomista puhuttaessa myös pelkkää termiä *viittoma*, koska se on lyhyempi ja siten sujuvoittaa tekstin lukemista.

Yleensä viittominen on luontevin valinta AAC-menetelmäksi sellaiselle lapselle, jonka odotetaan alkavan puhua jonkin ajan kuluttua. Viittomien käyttö ohjaa lasta heti itsenäisempään kommunikointiin kuin graafisten merkkien käyttö, koska siihen ei tarvita apuvälineitä. Viittomat toisaalta vaativat tietyt motoriset valmiudet ja taidot, joten kaikille lapsille ne eivät välttämättä sovellu. (Launonen 2007, 158.) Tarvittaessa viittomia voidaan myös muokata lapsen käyttöön helpommiksi, jos esimerkiksi motoriset vaikeudet tai riittämättömät kognitiiviset valmiudet vaikeuttavat liikaa viittomakielestä lainattujen viittomien tuottamista (Huuhtanen 2001, 28). Tällaisia mukautettuja viittomia on kutsuttu myös nimillä selko- ja nalle-viittomat. Ne ovat kuitenkin eräänlaista lasten kieltä, joten aidot viittomat ovat parempia kielen malleja. (Takala 2005, 34–35.)

Joidenkin määritelmien mukaan AAC-menetelmiin kuuluu myös *viittomakieli* (esim. ASHA 2010). Käsitys on kuitenkin vahvasti ristiriidassa kielitieteellisen ja kulttuurisen määrittelyn kanssa, koska viittomakielet on luokiteltu luonnollisiin kieliin kuuluviksi kieliksi (Rissanen 1985, 5–9). Ne ovat siis puhuttujen kielten veroisia kieliä, joita kuurot ihmiset kautta maailman puhuvat äidinkielenään (Lappi & Malm 2001, 39). Viittomakielillä on omat, puhutuista kielistä riippumattomat rakenteensa ja niitä käytetään puhuttujen kielten tapaan kaikenlaisessa kielellisessä ja kulttuurisessa ilmaisussa (Rissanen 1985, 5–9).

Viitotun puheen (tai Suomessa toiselta nimeltään viitotun suomen) sen sijaan voidaan ajatella toimivan puhetta tukevana tai korvaavana menetelmänä, koska se perustuu puhutun kielen rakenteeseen ja sanajärjestykseen, eikä ole itsenäinen kieli.

Kuten tukiviittomisessakin, viitotussa puheessa viittomamerkit on lainattu viittomakielestä, mutta poikkeavuutena on se, että kaikki sanat viitotaan. (Lonka & Linkola 1998, 137.) Viitotussa puheessa käytetään joskus myös menetelmää varten luotuja suomenkielen kieliopillisia merkityksiä kuvaavia viittomia, kuten viitottuja sijapääätteitä, jotka suomalaisessa viittomakielessä ilmaistaan aivan toisella tavalla. Viitotussa puheessa joko puhutaan ääneen tai vaihtoehtoisesti ilman ääntä muodostamalla huulilla puhutun kielen sanat. Ilman ääntä viitottaessa vastaanottajan on hallittava hyvin huulitaluku ja puhuttu kieli, jotta kommunikointi voi onnistua. (Lappi & Malm 2001, 46.) Viitottua puhetta käyttävät usein etenkin sellaiset kuuroutuneet tai huonokuuloiset ihmiset, joille puhuttu kieli on ensikieli.

Kuvakommunikointi käsittää graafisten merkkien ja muiden kuvien käyttämisen puhetta tukevana tai korvaavana kommunikointina. *PCS-kuvat* (Picture Communication Symbols) ovat yksinkertaistettuja mustavalkoisia, tai värillisiä ääriiviapiirroksia, joissa on kuvan ylä- tai alapuolelle kirjoitettuna merkitysvastine. PCS-kuvien lisäksi on olemassa myös muita erilaisia graafisia merkkejä. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 30-31.) Valmiiden graafisten merkkien tapaan AAC:n keinoina voidaan käyttää myös *muuta kuvia*, kuten piirroksia ja valokuvia. Kuvien käytössä tulisi huomioida, auttaako kuvan visuaalinen informaatio kielihäiriöistä lasta ymmärtämään ja käyttämään kuvaa kommunikatiivisesti. Esimerkiksi pienet lapset ja monet kehitysvammaiset ihmiset ymmärtävät kuvia rajallisesti. Vaikkapa valokuva tutusta esineestä ei välttämättä auta lasta yleistämään käsitettä kaikkiin samoihin esineisiin. Valokuvat voivatkin toimia parhaiten henkilöniminä, jolloin ne viittaavat vain yhteen olemassa olevaan kohteeseen. Jos lapsen on mahdollista ymmärtää graafinen merkki yhtä hyvin kuin aito kuva, ei liene perusteltua valita kuvaa, jota ei yleensä pidetä ”kielenä”. Tavallisen kuvan ymmärtämiseen voi liittyä myös hahmottamisvaikeuksia, kuten värien erottamisen vaikeutta, mitä voidaan välttää graafisten merkkien käytössä. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 35–37.)

Myös esineitä voidaan käyttää AAC-menetelmänä. *Esinekommunikointia* hyödynnetään lähinnä varhaisella kehitystasolla olevien tai aistivammaisten kanssa, joiden on vaikea viestiä sanojen, kuvien tai graafisten merkkien avulla. Esineet on helppo kytkeä tilanteeseen, koska ne ovat hyvin konkreettisia. Siksi niitä käytetäänkin signaalinomaisesti esimerkiksi tilannevihjeinä tulevasta toiminnasta. Esineiden käytölle voidaan luoda myös kommunikatiivisia merkityksiä siten, että esimerkiksi tietyn esineen valitseminen tai ottaminen on merkki tietyn toiminnan alkamisesta tai tietyn

asian haluamisesta. (Huuhtanen 2001, 48, 56.) Esinekommunikoinnilla on rajoitteensa ja siitä pyritäänkin yleensä siirtymään mahdollisimman pian graafisiin merkkeihin tai viittomiin, jotta lapsi ei alkaisi sekoittaa viestinnässä käytettyjä esineitä tavallisiin esineisiin (von Tetzchner & Martinsen 1999, 47).

2.3 AAC:n käyttö päiväkodin erilaisissa konteksteissa

2.3.1 Strukturointi ja toiminnanohjaus apuna useissa haasteissa

Strukturointi on yleisesti erityiskasvatuksessa ja -opetuksessa käytetty menetelmä, jossa hyödynnetään puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia. Kyse on toiminnan ja tilanteiden toteuttamisesta ja esittämisestä visuaalisesti selkeällä rakenteella, eli struktuurilla. Struktuurin voi helpottaa lasta hahmottamaan aikaa, paikkaa ja toiminnan sisältöä, sekä tapahtumien välisiä suhteita. (Kerola 2001, 14–16.) Strukturoidussa opetuksessa päivän ohjelma on ainakin karkeasti etukäteen suunniteltu. Struktuuri voi käsittää päivän kokonaisrakenteen (kehysrakenne), johon kuuluu erilaiset päivän toiminnot, tarkemman tilannekohtaisen struktuurin (tilannerakenne) eri toiminnoista ja yksityiskohtaisemmat tilannevihjeet, joiden avulla lapsi voi ymmärtää ja hahmottaa mistä yksittäisessä toiminnassa on kyse (von Tetzchner & Martinsen 1999, 151–154.)

Strukturoinnilla on havaittu olevan useita hyötyjä. Sitä käytetään erityisen paljon etenkin autististen lasten kanssa. Tilanteiden strukturointi auttaa lasta muun muassa kommunikaation, kognitiivisten taitojen ja omatoimisuustaitojen oppimisessa. (Kerola 1998, 178–182.) *Päiväjärjestyksistä* voi olla erityistä hyötyä etenkin siirtymätilanteissa (Downing & Peckham-Hardin 2001, 62). Jos lapsen toiminnanohjaukselliset taidot ovat vielä sellaiset, että päätöksenteko on hänelle vaikeaa, tulisi hänen kuitenkin saada tietää, mitä aikuinen ohjaa seuraavaksi tapahtuvan (von Tetzchner & Martinsen 1999, 162). Strukturoinnin avulla lapsen ennakointimahdollisuus ja tilanteiden ymmärtäminen paranee. Vaikeavammaiselle ihmiselle toistuvat rutiinit voivat antaa kaoottiseen maailmaan luotettavuutta ja ennakoimisen mahdollisuuksia. Tutun ja turvallisen kehysrakenteen sisällä voi uskaltaa toimia itsekin aktiivisemmin ja olla rohkeampi uusille kokemuksille. Rutiineihin ei

tulisi kuitenkin nojata liikaa, vaan tarvitaan mahdollisuuksia vaihteluun ja uusiin arkipäivän sisältöihin. (Launonen 2007, 164.) Parhaimmillaan strukturointi edistää passiivisen lapsen omatoimisuutta tarjoamalla mahdollisuuksia tehdä aloitteita ja valintoja. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 180-181.)

Päiväjärjestykset voivat edistää myös kommunikaatiota ja sosiaalisia taitoja. Opettaja voi houkuttaa lapsia keskustelemaan päivän ohjelmasta kysymällä mitä seuraavaksi tapahtuu, tai lapsi voi kommentoida tapahtunutta jälkikäteen struktuurin avulla. Näin struktuuria voidaan käyttää vertaiskommunikoinnin tukemiseen tai vaikkapa päivän tapahtumien jakamiseen myöhemmin kotona, jos päiväjärjestys on sielläkin käytössä. (Downing & Peckham-Hardin 2001, 62.)

Strukturointiin voidaan upottaa myös akateemisten taitojen oppimista. Päiväohjelman kuviin kannattaa sisällyttää symbolia vastaavat kirjalliset nimet, jolloin kuvia voidaan hyödyntää lukemaan oppimisessa. Kirjoittamisen taitoja voidaan opettaa antamalla lasten itse suunnitella ja valmistaa päivä- ja viikkojärjestyksiä. Matemaattisten taitojenkin harjoitteluun strukturi antaa loogisen puitteen, koska strukturoidut tapahtumat perustuvat ajallisesti eteneviin tapahtumajaksoihin. (Downing & Peckham-Hardin 2001, 65–66.)

Strukturoinnilla voi siis olla useita hyötyjä, mutta niiden saavuttamiseen ei kuitenkaan riitä pelkkä kuvien esillepano, vaan struktuurin pitää olla mielekäs, merkityksellinen ja toistuvasti käytössä. Esimerkiksi päiväjärjestys tukee lasta parhaiten, kun se kulkee lapsen mukana päivän aikana paikasta toiseen. Silloin lapsi voi käyttää kuvia aidoissa tilanteissa oikeissa konteksteissa. Struktuurin käyttö vaatii myös jatkuvaa ohjausta. Lasta voi kehottaa katsomaan struktuuria ja riippuen lapsen taidoista nimeämään, osoittamaan tai valitsemaan struktuurista menneiden ja tulevien tapahtumien symboleja kommunikointitarkoituksessa. Struktuurin tulee olla modifioitavissa muuttuvissa tilanteissa ja sitä pitää kehittää lapsen taitotason kehittymisen mukaan (Downing & Peckham-Hardin 2001, 62–67.) Strukturointi tulisikin nähdä apuvälineenä, josta voidaan vähitellen luopua, kun lapsi alkaa ymmärtää toiminnan rakennetta ja toiminta etenee sujuvasti (von Tetzchner & Martinsen 1999, 181).

Rantalan (2007), sekä Hildénin ja Merikosken (2006) tutkimusten mukaan strukturointi on yksi keskeinen AAC:n käytön konteksti suomalaisissa päiväkodeissa. Heidän tutkimustulostensa perusteella kuvia käytetään päiväkodeissa lähinnä *ajan ja paikan strukturoinnissa*. Rantalan (2007, 20-22) tutkimuksessa ajan jäsentämistä tukivat

päiväkodin eteis- ja oleskelutiloihin sijoitetut kuvitetut päivä- ja viikkojärjestykset, ja Hildénin ja Merikosken (2006) tutkimuksessa strukturointi tuli esille päiväjärjestyksen läpikäymisessä yhdessä lasten kanssa. Rantalan (2007, 20-22) tutkimuksessa toiminnanohjaus oli toinen keskeinen kuvakommunikaation käytön konteksti strukturoinnin ohella. Toiminnanohjauksellisena keinona kuvia käytettiin päiväkodeissa esimerkiksi ruokailu-, pukeutumis- ja peseytymistilanteissa, sekä ohjatuissa tilanteissa toiminnan etenemistä kuvaavina.

2.3.2 AAC opetuksessa

AAC:n käytön opetus kontekstit voidaan jaotella erityisharjoitteluun ja luonnollisissa tilanteissa harjoitteluun. Kahdenkeskisiä, arjen toiminnasta ja tavallisesta ympäristöstä eristettyjä harjoittelutilanteita kutsutaan *erityisharjoitteluksi*. Tällaiset harjoittelutilanteet ovat yleensä etukäteen tarkasti suunniteltuja. *Luonnollisissa tilanteissa harjoittelu* puolestaan sulautetaan arjen normaaliin toimintaan sellaisiin tilanteisiin, joissa merkeistä uskotaan olevan eniten hyötyä. Luonnollisissa tilanteissa harjoittelu voi olla eriasteisesti suunniteltua, tai spontaania. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 146–147.)

Hildén ja Merikoski (2006) käsittelevät tutkimuksessaan puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen tukena päiväkodin integroiduissa ryhmätilanteissa. Heidän tutkimuksensa mukaan AAC:tä käytetään päiväkodissa helposti *opetuksellisessa mielessä* tenttaamalla lapselta yksittäisiä viittomia tai pyytämällä valitsemaan ja näyttämään tiettyjä kuvia, eikä niinkään aidoissa viestintätilanteissa. Tutkimuksen mukaan vuorovaikutustyyli ja -kulttuuri olivat tilanteissa aikuisjohtoisia ja ne sisälsivät paljon aikuisen esittämiä suoria kysymyksiä, joihin lapset vastailivat. Lapset, joiden vuorovaikutustaidot olivat hyvät, saivat tällaisessa vuorovaikutuksessa paljon mahdollisuuksia vuorotteluun aikuisen kanssa. Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin käyttö oli kuitenkin vähäistä ryhmätuokioilla, joten kielihäiriöisten lasten oli vaikeampi osallistua keskusteluun.

Jos tarkastellaan Hildénin ja Merikosken havainnoimaa ”aikuinen kysyy – lapsi vastaa” -vuorovaikutustyyliä kommunikatiivisesta näkökulmasta, on tärkeää huomioida aikuisten esittämien kysymysten luonne. Burkhart (2010, Laineen 2010, 3 mukaan)

korostaa, että aitoa kommunikointia edistävät kysymykset, jotka tähtäävät sellaisen tiedon saamiseen, mitä kysyjä itse ei vielä tiedä. Tosiasiassa Burkhartin mukaan aikuiset kysyvät kuitenkin usein lapsilta asioita, joihin he jo tietävät vastauksen, jolloin on oikeastaan kyse arvioinnista tai testauksesta, eikä kommunikoinnista. Tästä näkökulmasta esimerkiksi viikonpäivien ja sään kysely ei ole aitoa kommunikointia.

Myös von Tetzchner & Martinsen (1999, 179–180) korostavat, että kielellisen kuntoutuksen ensisijainen tavoite ei ole oppia vastaamaan oikein kysymyksiin, vaikka sellaisestakin taidosta on hyötyä. Kysymysten esittämistä voi kuitenkin hyödyntää sopivassa määrin tietyissä tilanteissa, kuten *nimeämisen* opettamisessa. Nimeämistä voidaan käyttää asioiden ja kuvien nimien opettamiseen, mutta ei varsinaiseen AAC:n käytön kommunikatiiviseen opettamiseen. Nimeämisen opettaminen tapahtuu yleensä erityisharjoitteluna, jossa lapsen tulee kysyttäessä osoittaa tiettyä graafista merkkiä tai tehdä tietty viittoma. Nimeäminen voi olla hyvä tapa uusien merkkien oppimiseen silloin kun lapsella on jo niin hyvät taidot AAC:ssä, että hän on oppinut käyttämään ilmaisussaan monia merkkejä ja pystyy siirtämään oppimansa merkit toiminnalliseen käyttöön. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 179–180.)

2.3.3 AAC vuorovaikutuksen ja jaetun kommunikoinnin mahdollistamisessa

Calculatorin (2009) mukaan AAC:n käytössä yleisenä ongelmana on se, että menetelmiä käytetään pääasiassa tiettyjen opetustuokioiden ja –tilanteiden yhteydessä, eikä niinkään niiden ulkopuolella. Jotta menetelmien käyttötaidot voisivat yleistyä eri tilanteisiin, niitä olisi käytettävä mahdollisimman monissa luonnollisissa arkipäivän tilanteissa. AAC:n käytön opetuksen tulisikin tähdätä menetelmien teknisestä osaamisesta kommunikoinnin välineiksi aidoissa, erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Calculator 2009, 110.) Tutkimusten mukaan tilanne ei kuitenkaan ole tällainen suomalaisissa päiväkodeissa. Rantalan (2007, 22) tutkimuksessa kuvakommunikaation käytöstä kuvia ei juurikaan hyödynnetty *spontaaneissa vuorovaikutustilanteissa*, vaan lähinnä strukturoinnissa ja toiminnanohjauksessa. Kuten aikaisemmin mainittiin, myöskin Hildénin ja Merikosken (2006) tutkimustulokset viittasivat AAC:n käyttöön opetuksellisessa mielessä enemmän kuin aidossa vuorovaikutuksellisessa tarkoituksessa.

Siitä, tulkitaanko AAC todellisuudessa vastavuoroisen kommunikoinnin välineeksi, kertonee jotain myös AAC:n määrittely erilaisten käyttäjäryhmien kautta. Luvussa 2.1 esitellyt määritelmät AAC:n käyttötärpeesta pohjautuvat yksilökeskeiseen näkökulmaan, jonka mukaan tietyt ominaisuudet omaava *yksilö* tarvitsee AAC:tä kommunikoinnissaan. Vuorovaikutus ja kommunikaatio on kuitenkin aidoimmillaan vastavuoroista, vähintään kahden ihmisen välistä viestien vaihtoa. Kommunikointikeino koskeekin molempia osapuolia ja vuorovaikutuskumppanin osuus on sitä tärkeämpää, mitä vakavampia kommunikoinnin häiriöitä lapsella on (Launonen 2004, 155).

Uusimpien käsitysten mukaan AAC pitäisi nähdä yhteisen kommunikoinnin muotona. Yksilökeskeisestä kuntoutuksesta tulisikin siirtyä kohti yhteisesti jaetun kommunikoinnin kehittämistä, jolloin kuntoutuksen tavoitteena on lapsen kommunikointi oman sosiaalisen ympäristönsä ihmisten kanssa. Unohtamatta lapsen yksilöllisiä taitoja, kuntoutuksessa tulisi pitää lähtökohtana toimintatilannetta: pohtia, miten kommunikointitilanteita voidaan rakentaa niin että ne tukevat yhteistä kommunikointia ja edistävät oppimista. Huomio olisi siirrettävä välineistä menetelmän toiminnalliseen käyttöön arkipäivän erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Heinänen 2001, 22; Hildén, Merikoski & Launonen 2001, 113; Pulli 2001, 107–108.) Tällöin esimerkiksi kuvilla kommunikointiin ei riitä kuvien kiinnittäminen seinille tai kommunikointitauluun, vaan lapsen ympäristön ihmisten tulee myös aktiivisesti käyttää kuvia arjessa. Kommunikoinnin kehittämistä voidaan tukea esimerkiksi kirjaamalla lapsen kuntoutussuunnitelmaan niitä toimintatapoja, joilla luodaan tietoisesti AAC:n käyttötilanteita. (Pulli 2001, 107–108.)

Eräs kuntoutuksellinen näkökulma ja toimintamalli puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin yhteisöllisempään käyttöön on niin sanottu *yhteisöpohjainen kuntoutus*. Suomessa yhteisöpohjaista kielellistä kuntoutusta on toteutettu Espoossa Kilon päiväkodissa. Toimintamallissa korostuu lähipiirin aikuisten rooli lapsen AAC:n käytön omaksumisessa. Terapeuttien työn painopisteenä on lapsen lähi-ihmisten, eli lasten ja aikuisten, ohjaaminen ja koulutus, päinvastoin kuin yksilökeskeisessä kuntoutuksessa. Yhteisöpohjaisessa kuntoutuksessa aikuisen tulee osoittaa innostusta ja lapsen pitää käytännössä nähdä ja kokea vuorovaikutuksen onnistumista AAC:n avulla. Yhteisöpohjaisen toimintamallin mukaan kielellisessä kuntoutuksessa tulisi suosia yhteisiä toimintatilanteita erillisten yksilötehtävien sijaan. (Hildén, Merikoski & Launonen 2001, 115-117.)

Kommunikoinnissa on kyse siitä, että kaksi tai useampi henkilö yhdessä jakaa tarkkaavaisuutensa tietyn asian kohdalla. Kuntoutuksellisen määritelmän mukaan kommunikointitilanteen osapuolista ainakin yksi pyrkii aktiivisesti välittämään tietoa, tai ottamaan osaa johonkin muuhun kielelliseen toimintaan. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 143.) Ei ole itsestään selvää, että kaikki ihmiset pääsevät kokemaan vuorovaikutuksessa jakamisen kokemusta. Etenkin vaikeavammaiset ihmiset joutuvat helposti passiiviseen ja riippuvaiseen rooliin, ja tottuvat siihen, että muut kyselevät heidän kuulumisiaan ja tunteitaan, mutta eivät pääse aidosti jakamaan kuulumisiaan ja tunteitaan kysyjien kanssa. Yhteisöllisesti kuntouttavan arjen tulisi tarjota mahdollisuuksia, joissa lapset pääsevät ja joutuvat jakamaan myös muiden kokemuksia ja tunnetiloja, sekä auttamaan muita ainaisen avun kohteena olemisen sijaan. (Launonen 2007, 165.) Vastavuoroinen kommunikointi edellyttää, että kuntoutus mahdollistaa jaetun tarkkaavaisuuden tietyn asian äärellä. Jaettua tarkkaavaisuutta voidaan edistää suuntaamalla lapsen huomio tilannevihjeisiin, jotka auttavat lasta havaitsemaan muiden ihmisten oleelliset ilmaukset. Vastavuoroisen kommunikoinnin saavuttaminen edellyttää, että kommunikointikumppani huomioi kielihäiriöisen lapsen kiinnostuksen kohteet, tietopohjan ja odotukset. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 145–146.)

Jotta yhteisen kommunikoinnin ihanne saavutettaisiin, päiväkotiryhmän aikuiset, kielihäiriöinen lapsi ja ikätoverit tarvitsevat aktiivista ohjausta kielihäiriöisen lapsen kielellisten ja sosiaalisten taitojen edistämiseksi (Heinänen 2001, 22; Hildén, Merikoski & Launonen 2001, 116–117). Tutkimusten mukaan lapsen kommunikatiivisia ja kielellisiä taitoja, sekä jaettua kommunikointia voidaan edistää *ohjaamalla aikuisille ja ikätovereille erilaisia vuorovaikutusstrategioita* (esim. Cress & Marvin 2003; Girolametto, Weitzman ja Greenberg 2003; Goldstein, English, Shafer ja Kaczmarek 1997; Schuele, Rice ja Wilcox 1995; von Tetzchner, Brekke, Sjøthun & Grindheim 2005).

Inklusiivinen ympäristö voi toimia usealla tavalla AAC:tä käyttävän lapsen kielen kehityksen ja enkulturaation tukena, kun useimmilla ryhmän aikuisista ja lapsista on ainakin perustaidot puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa (von Tetzchner, Brekke, Sjøthun & Grindheim 2005, 83–84). Tällöin ympäristön ihmiset voivat tukea kielellistä kuntoutusta toimimalla *kielimalleina* AAC:n käytössä. Useissa ryhmissä, joissa on viittomakommunikaatiota käyttäviä lapsia, myös ikätoverit usein käyttävät jonkin verran viittomia. Graafisten merkkien käyttöön he tarvitsisivat kuitenkin jonkin verran opetusta, koska kuvien lukutaito symboleina ei ole

automaattinen taito. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 316.) Inklusiivisen ympäristön pätevät kielimallit eivät ole itsestäänselvyys. Usein lähtötilanne on se, että päiväkotiympäristön aikuisilla saattaa olla vain hiukan paremmat taidot AAC:ssä kuin kielihäiriöisellä lapsella, tai jopa huonommat. Todellinen inklusio voi toteutua vain silloin, kun lapsella on jaetun kommunikoinnin mahdollisuus ryhmässä, eli myös ryhmän muut lapset hallitsevat AAC:n. Aikuiset toimivat ryhmässä kommunikoinnin mallina kaikille ryhmän lapsille. Jos vain muutama päivähoiton aikuisista käyttää AAC:tä ja ainoastaan kommunikoidessaan kielihäiriöisen lapsen kanssa, on todennäköistä, että normaalisti puhuvat lapset eivät käytä AAC:tä. Ryhmän aikuiset ja lapset tarvitsevatkin todennäköisesti koulutusta AAC:n käytössä yhtä paljon kuin kielihäiriöinen lapsi. Luonnolliset vuorovaikutustilanteet luovat mahdollisuuksia tukea menetelmien oppimista useilla tavoilla. (von Tetzchner, Brekke, Sjøthun ja Grindheim 2005, 82–86.)

Girolametto, Weitzman ja Greenberg (2003) selvittivät tutkimuksessaan, miten päivähoiton *aikuisia kouluttamalla* voidaan edistää normaalin kielenkehityksen omaavien lasten kommunikointia ja vuorovaikutuksellisempaa toimintaa. Tutkimuksen mukaan hoitajien vuorovaikutustyyliä muuttamalla voidaan luoda rikkaampaa kielen oppimisen ympäristöä, joka johtaa korkeamman tason kielen tuottamiseen lapsilla. Tutkimuksessa aikuisille opetettiin *vuorovaikutuksellisen kielen stimulointi* -mallin (interactive language stimulation) mukaisia toimintatapoja. Strategioihin kuului lapsen aloitteisiin tarttuminen, tasapainoiseen ja vastavuoroiseen vuorovaikutukseen rohkaiseminen ja osallistaminen ikätovereiden kanssa, sekä yksinkertaistettujen, lapsen tasolle sopivien kielimallien tarjoaminen. Tuloksena koeryhmän aikuiset lisäsivät puheliaisuuttaan, tulivat lapsikeskeisemmiksi, edistivät lasten aktiivista osallisuutta ja vuoronottoa kontrolliryhmää useammin. Strategioiden käyttöön vaikutti kuitenkin vuorovaikutuksen konteksti ja yksilötasolla aikuiset olivat valikoivia opettajien strategioiden suhteen. Aikuiset eivät myöskään muokanneet kieltään riittävän lähelle lapsen tasoa: aikuisten ilmaukset olivat pituudeltaan kaksinkertaisia lasten ilmauksiin nähden. Kaiken kaikkiaan lasten puheliaisuus aikuisille ja muille lapsille kuitenkin lisääntyi ja he käyttivät enemmän monisanailmauksia. (Girolametto, Weitzman ja Greenberg 2003, 299–300; 307–308.)

Sosiaalinen vuorovaikutus käy käsi kädessä kielen kehityksen kanssa. *Ikätoverit ovatkin usein paras malli* kielen oppimiseen. Useilla kielihäiriöisillä lapsilla on kuitenkin vaikeuksia vuorovaikutuksessa ikätovereiden kanssa. Tutkimusten mukaan

lapset, joiden kommunikointitaidot ovat rajoittuneet, tekevät mieluummin aloitteita aikuisille, kuin ryhmän muille, normaalisti kielellisesti kehittyneille ikätovereille (esim. Rice, Sell & Hadley 1991). Jotta lapsen aloitteellisuutta voidaan tukea, kommunikointitilanteiden olisi oltava merkityksellisiä lapselle ja lapsen yrityksiin pitäisi reagoida. AAC:n käytön opettamisessa tulisi siksi suosia luonnollisia tilanteita strukturoitujen harjoittelutilanteiden sijaan. Aikuinen voi kannustaa lasta aloitteellisuuteen opettamalla lasta tunnistamaan kommunikoinnin mahdollisuuksia ja muokkaamaan viestiään ymmärrettäväksi. (Cress & Marvin 2003, 265–266.)

Ikätovereita kouluttamalla voidaan useiden tutkimusten mukaan edistää kielellistä tukea tarvitsevien lasten kommunikointia ja osallisuutta ryhmässä. Aloitteellisuuden tukemisen strategioita ovat tutkineet esimerkiksi Schuele, Rice ja Wilcox (1995). He kokeilivat tutkimuksessaan *aloitteiden uudelleensuuntaamisen tekniikkaa* (redirect strategy), jonka käyttöä ohjattiin kielipainotteisen integroidun ryhmän opettajille. Tutkimuksen konteksteina toimivat leikkihetket, jotka mahdollistivat spontaanin vuorovaikutuksen lasten välillä. Kielihäiriöisen lapsen motivaatiota vuorovaikutukseen tuettiin tarttumalla lapsen omaan aloitteeseen. Kun kielihäiriöinen lapsi teki aloitteen aikuiselle, aikuinen ohjasikin lasta suuntamaan aloitteen edelleen lapsen ikätoverille. Suuntaamalla lapsen aloite muille lapsille edistettiin lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Tutkijoiden mukaan toimintamallia kannattaa toteuttaa tavallisten päivätoimintojen yhteydessä, jolloin voidaan välttää opitun taidon yleistymisen vaikeuksia, koska taidot opitaan luonnollisissa tilanteissa. Tulosten mukaan vuorovaikutus kielihäiriöisten ja ikätoverien välillä lisääntyi ja osa lapsista alkoi tehdä myös enemmän spontaaneja aloitteita suoraan toisille lapsille. (Schuele, Rice ja Wilcox 1995.)

Goldsteinin, Englishin, Shaferin ja Kaczmarekin (1997) tutkimuksen mukaan normaalisti kehittyneitä ikätovereita ohjaamalla voidaan parantaa esikouluikäisten lapsiryhmien kielihäiriöisten lasten vuorovaikutustaitoja. Tutkimukseen osallistuneen integroidun ryhmän erityisen tuen tarpeessa olevat lapset olivat kehityksessään viivästyneitä ja Down syndrooma -lapsia. Normaalisti kehittyneitä lapsia ohjattiin vuorovaikutusstrategioiden käyttöön ja kehityksessään viivästyneiden lasten aloitteiden huomiomiseen erilaisissa tilanteissa (vapaa leikki, välipala ja ohjatut tuokiot). Lapsia kehoitettiin pysymään kielihäiriöisten lasten rinnalla, kehittämään yhteistä leikkiä ja keskustelemaan siitä lasten kanssa ja pysymään lasten rinnalla. Ohjauksen myötä lasten välinen vuorovaikutus parani huomattavasti ja kehityksessään viivästyneiden lasten

kommunikointi lisääntyi. (Goldstein, English, Shafer ja Kaczmarek 1997.) Myös autististen lasten kommunikointiympäristön on havaittu parantuvan integroidussa ryhmässä, kun ikätovereille opetetaan kuinka heidän kommunikointiyrityksiinsä voi reagoida ja miten voi aloittaa vuorovaikutusta. Tutkimuksessa ikätovereille opetettiin jaettava tarkkaavaisuutta leikkitoiminnassa, kommentoimaan meneillään olevaa toimintaa, ja huomiomaan autistisen lapsen kommunikointi vuorovaikutustilanteissa. (Goldstein, Kaczmarek, Pennington ja Shafer 1992.)

Edellä esiteltyjen henkilökunnalle opettujen strategioiden lisäksi tutkimuksissa on havaittu myös muita, jo olemassa olevia strategioita, joilla aikuiset ohjaavat ryhmän muita lapsia oppimaan AAC:tä ja toimimaan kielellistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Eräs yleinen opettajien käyttämä toimintatapa on esitellä lapsille viittomia ja graafisia merkkejä ryhmän yhteisillä kokoontumisilla (Goosens', Crain & Elder 1992, von Tetzchnerin, Brekken, Sjøthunin & Grindheimin 2005, 86 mukaan). AAC:tä opetetaan ikätoverille myös vastaamalla lasten AAC:tä koskeviin kysymyksiin, kertomalla mitä graafiset merkit tai viittomat tarkoittavat ja näyttämällä miten lapsen kysymä sana ilmaistaan viittomalla tai kuvakommunikaatiolla (Beukelman, Mirenda & Sturm 1998, von Tetzchnerin, Brekken, Sjøthunin & Grindheimin 2005, 86 mukaan). AAC:n käyttöä lapsiryhmässä on edistetty lisäksi vaikuttamalla lasten asenteisiin AAC:tä kohtaan (Beck & Fritz-Verticchio 2003) ja ohjaamalla ikätovereita reagoimaan ja ymmärtämään AAC:tä käyttävän lapsen kommunikointia (Blischak, Loncke & Waller 1997 von Tetzchnerin, Brekken, Sjøthunin & Grindheimin 2005, 86 mukaan).

3 TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää AAC:n käyttöä päiväkodin integroidun ryhmän opetus- ja ohjaustilanteissa. Kuten laadullisessa tutkimuksessa usein on, myös tässäkin tutkimuksessa tutkimusongelma muotoutui vähitellen tutkimusproessin aikana (Kiviniemi 2010, 71). Aivan aluksi tarkoitukseni oli tutkia tukiviittomien käyttöä päiväkodeissa. Tutkimuksen aihe laajeni kuitenkin tukiviittomista AAC:n käytön tutkimiseksi, kun erityispedagogiikan opiskelijoille avautui Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikössä mahdollisuus osallistua yksikön omaan tutkimustyöhön. Kyseisessä yksikön tutkimuksessa tarkastellaan kielen selkiyttämistä sekä puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin käyttöä päiväkodin ohjatuissa ryhmätilanteissa ja koulun luokkahuonetilanteissa. Oma tutkimukseni rajautui koskemaan AAC:n käyttöä päiväkodin integroidun ryhmän ohjaus- ja opetustilanteissa. Todellisuudessa tukiviittomia käytetään päiväkodeissa usein rinnakkain kuvakommunikaation kanssa. Siksi tutkimukseni aiheen laajentaminen tukiviittomista myös muuhun puhetta tukevaan korvaavaan kommunikointiin tuntui mielekkäältä.

Tutkimuksen alkuperäisenä tarkoituksena oli tarkastella etenkin erityislastentarhanopettajan AAC:n käyttöä ja sitä miten hän tukee toiminnallaan lasten kielellistä kehitystä, kommunikointia ja vuorovaikutusta. Aiempien tutkimusten innoittamana päätin kuitenkin laajentaa näkökulmaa AAC:n käyttöön koko ryhmän yhteisen kommunikoinnin muotona. Tarkoituksena ei siis ollut vertailla yksittäisten lasten kielitaitoa, kommunikointia, oppimista tai AAC:n käytön laatua tai määrää lasten välillä.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat vähitellen teoriaan ja aineistoon perehtymisen myötä. Kysymysten rajaus ja muotoilu oli pitkä prosessi. Lopulta tutkimuksen tavoitteeksi tuli selvittää, millaisia tehtäviä AAC saa ryhmässä ja miten sitä konkreettisesti käytetään näissä tarkoituksissa. Vasta aineiston luokittelun myötä muotoilin lopulliset tutkimuskysymykset, joista käy ilmi analyysissä muodostetut erilaiset AAC:n tehtävät. Tutkimuskysymykset olivat seuraavanlaiset:

Miten AAC:tä käytetään päiväkodin integroidun ryhmän opetus- ja ohjaustilanteissa?

- a. Miten AAC:tä käytetään strukturoinnissa?
- b. Miten AAC:tä käytetään toiminnanohjauksessa?
- c. Miten AAC:tä käytetään kommunikoinnissa ja vuorovaikutuksessa?
- d. Miten AAC:tä käytetään kielen ja AAC:n opetuksessa?
- e. Miten AAC:tä käytetään ryhmän yhteisissä tavoissa ja rutiineissa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerron, kuinka tutkimusprosessini eteni ja mitä menetelmiä käytin tutkimuksessani. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista prosessiluonteisuus. Tutkimuksen vaiheet menevät limittäin toistensa päälle ja osia voidaan työstää rinnakkain ja vuorotellen. Tutkimuksen osat kehittyvät vähitellen prosessin aikana, siten, että esimerkiksi tutkimustehtävälle, teorialle ja aineiston analyysille löydetään vähitellen oikea muotonsa. (Kiviniemi 2010, 70.) Tällainen prosessiluonteisuus kuvaa hyvin myös omaa tutkimustani.

4.1 Tutkimuksen kohde

Tämä tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus, jonka kohteena oli erään jyvaskyläläisen päiväkodin integroitu ryhmä. Tutkimuksen aineistonkeruun toteutin osana Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikön laajempaa tutkimusta. Yksikkö oli gradua aloittaessani jo löytänyt tutkimuskohteet, joista aineisto tulitisiin keräämään. Tutkimuskohteista valtaosa oli koululuokkia ja ainoastaan yksi kohteista oli päiväkotiryhmä. Toteutin aineistonkeruuni tuossa integroidussa päiväkotiryhmässä, koska halusin opintojeni suuntautumisen mukaisesti tutkia nimenomaan varhaiserityisopetuksessa tapahtuvaa AAC:n käyttöä. Aloittaessani tutkimuksen tekemisen oli erityispedagogiikan yksikön tutkimusta varten jo saatu lupa Jyväskylän kaupungilta, sekä toimitettu asianmukaiset lupahakemukset lasten vanhemmille ennen aineiston keruuta (LIITE 3). Tutkimuspyyntö oli toimitettu kaikkiin Jyväskylän kaupungin päiväkodeissa toimiviin integroituihin erityisryhmiin, mutta vain yksi päiväkodeista osoitti suostumuksensa tutkimukseen.

Ryhmän lapset olivat iältään 3-5 –vuotiaita. Lapsia, joille oli myönnetty tutkimuslupa, osallistui tutkimukseen yhteensä kymmenen. Lasten lisäksi tutkimukseen osallistui ryhmän elto eli erityislastentarhanopettaja. Lasten joukossa oli erityistä tukea tarvitsevia lapsia, joilla oli kielen kehityksen haasteita, sekä niin sanottuja tukilapsia, joiden kielen kehitys oli ikätason mukaista. Lasten kielelliset haasteet olivat

luonteeltaan kokonaiskehitykseen liittyvää kielen oppimisen vaikeutta tai maahanmuuttajataustasta johtuvaa kielen vaikeutta. Ryhmästä 4-5 lapsella oli eriasteisia kielellisiä haasteita: puheen ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeuksia, puheen ja viittomisen epäselvyyttä (esimerkiksi äänteiden assimiloitumista tai korvautumista toisilla äänteillä), kieliopillisesti väärien taivutusmuotojen käyttöä sekä ilmaisun ja sanavaraston niukkuutta. En pyytänyt päiväkodista erikseen tutkimusta varten määrittelyä siitä, kenellä ryhmän lapsista kielellisiä haasteita esiintyy, koska tarkoitukseni oli tutkia AAC:n käyttöä yleisellä tasolla koko ryhmän toiminnan näkökulmasta.

Tapaustutkimuksen tavoitteena on perehtyä yhteen tutkimuskohteeseen, tapaukseen, mahdollisimman perusteellisesti. Analyysin tarkoituksena on tuottaa intensiivistä ja yksityiskohtaista tietoa tapauksesta. Tapaustutkimukselle on useita erilaisia määritelmiä ja sitä voidaan toteuttaa monella tavoin. Yleensä tutkimuksen kohteena on vain yksi tapaus, mutta tapaustutkimus voi muodostua myös useasta toisiinsa kytköksissä olevista tapauksista. (Eskola & Suoranta 2001, 65; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 184–185.) Määritelmästä riippumatta oleellista on se, että tutkimusaineisto muodostaa jollakin tavalla kokonaisuuden, eli tapauksen. Tutkimuksessa tapauksesta etsitään yleensä vastauksia kysymyksiin *kuinka* ja *miksi*. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185–186.) Tässä pro gradu -tutkimuksessa tapauksen voidaan ajatella olevan päiväkodin integroitu ryhmä, tai tarkemmin määriteltynä päiväkodin integroidun ryhmän opetus- ja ohjaustilanteet. Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka AAC:tä käytetään näissä tilanteissa. Miksi –kysymystä ei määritelty tutkimustehtävään, mutta luonnollisesti tutkimusraportin pohdinta-osiossa pohditaan myös AAC:n käytön syitä.

4.2 Videoidun aineiston havainnointi

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytin videointia, jonka pohjalta havainnoin AAC:n käyttöä ryhmässä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 81) mukaan havainnointia pidetään haastattelun ohella yleisenä laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä. Havainnointi tuli mahdolliseksi tässä tutkimuksessa erityispedagogiikan yksikön

tutkimushankkeen myötä. Miksi sitten halusin valita tutkimukseeni juuri tuon tarjolla olleen menetelmän enkä esimerkiksi haastattelua tai kyselyä? Grönforsin (2007, 154–155) esittämät havainnoinnin edut tukevat hyvin omaa valintaperustaani. Ensinnäkin havainnointi sopii Grönforsin mukaan hyvin sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joista tiedetään vähän tai ei lainkaan. Kuten aiemmin tässä tutkimusraportissa on todettu, AAC:n käyttöä päiväkodissa ei ole juurikaan tutkittu Suomessa. Toisekseen Grönfors toteaa, että havainnointi mahdollistaa tutkittavan ilmiön näkemisen oikeassa kontekstissaan. Kolmanneksi kyselyyn tai haastatteluun verrattuna havainnoinnissa päästään paremmin käsiksi todelliseen käyttäytymiseen: Haastattelulla ja kyselyllä saadaan useammin tietoa käyttäytymiseen liittyvistä normeista. Havainnointi puolestaan paljastaa myös mahdollisia normeista poikkeavia toimintatapoja. Lopuksi, havainnointi sopii Grönforsin mukaan myös erityisen hyvin tutkimuksiin, joissa tavoitellaan monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa. Tässä yhteydessä Grönfors viittaa esimerkiksi lasten päiväkodin arkeen tutkimuskohteena. (Grönfors 2007, 154–155.)

Nimenomaan näitä edellä mainittuja havainnoinnin etuja pidin erityisen tärkeänä syynä menetelmän valintaan. Opiskeluharjoittelusta saamani kokemusten mukaan päiväkotien työntekijät usein sanovat käyttävänsä AAC:tä ja he tietävät, että tutkimustieto tukee AAC:n käyttöä ryhmässä. Pedagogisella alalla työskentelevillä on usein vahvat käsitykset siitä, miten hyvän opettajan kuuluisi toimia. Halusin kuitenkin selvittää sitä, miten todellisuudessa toimitaan. Tähän kysymykseen en uskonut saavani kattavaa vastausta haastattelulla tai kyselyllä. Näistä näkökulmista katsottuna havainnointi vaikutti sopivalta menetelmältä aiheen tutkimiseen. Toki haittapuoliakin havainnointimenetelmässä oli, sillä että se on työläs ja aikaa vievä menetelmä, kuten useissa yhteyksissä on todettu (esim. Grönfors 2007, 156; Tuomi & Sarajärvi 2009, 81).

Havainnoinnin erilaisia muotoja ovat piilohavainnointi, havainnointi ilman tutkijan osallistumista havaittavaan ilmiöön, osallistuva havainnointi ja osallistava havainnointi (Grönfors 2007, 156–159; Tuomi & Sarajärvi 2009, 81–83). Tässä tutkimuksessa toteutui havainnointi ilman tutkijan osallistumista havainnoitavaan ilmiöön. Tällöin tutkijan roolin tulisi Grönforsin mukaan olla mahdollisimman näkymätön. Lyhyellä havainnointijaksolla on huomioitava, että tutkijan läsnäolo saattaa muuttaa tutkittavien käyttäytymistä, kun taas pidemmissä havainnoinneissa tutkittavat helpommin tottuvat tilanteeseen. (Grönfors 2007, 157.) Tässä tutkimuksessa oma roolini oli tilanteissa lähinnä tekninen, eli olin paikalla varmistaakseni kuvauksen onnistumisen. Toki aineiston kuvaamisesta itse oli se hyöty, että sain samalla

ensimmäisen kosketuksen analysoitavaan aineistoon.

Tutkimusaineiston kuvasin tavallisella päiväkotiviikolla kolmen aamupäivän aikana 22.-25.2.2010. Aamupäivän toiminnoista kuvasin systemaattisesti elton ohjaamat aamu- ja päiväpiirit. Lisäksi kuvasin mahdollisuuksien mukaan muuta vaihtuvaa toimintaa aamupäivien aikana: pienryhmä- ja yksilötuokioita, vapaata leikkiä ja siirtymätilanteita. Tätä tutkimusta varten kuvatussa materiaalista karsin pois vapaat leikkihetket ja siirtymätilanteet, koska rajasin tutkimustehtävän ohjaus- ja opetustilanteisiin. Näiden tilanteiden ulkopuolella olin kuvannut satunnaisesti: kuvasin leikkihetkiä ja siirtymiä valikoiden, silloin kun tilanteissa näytti esiintyvän AAC:n käyttöä. Totesin, että tällainen kuvaustapa ei ole riittävän luotettava aineistonkeruutapa, joten rajasin tutkimusaineiston ohjaus- ja opetustilanteisiin, jotka olin kuvannut systemaattisesti. Näin sain selkeän ja yhtenäisen linjan kuvatussa aineistossa osille. Tutkimusaineisto käsitti siten loppujen lopuksi yhteensä yhdeksän erilaista tuokiota, jotka olivat kaikki opetus- ja ohjaustilanteita. Tutkimukseen osallistuneista kymmenestä lapsesta läsnä olevien lasten määrä vaihteli tuokioilla.

Analysoiduista tuokioista enemmistö oli luonteeltaan koko ryhmän yhteisiä ohjattuja tuokioita. Nämä olivat niin sanottuja aamu- ja päiväpiirejä, jotka kuuluvat oleellisena osana yleiseen päiväkotitoimintaan. Aamu- ja päiväpiirit ovat yleensä koko ryhmän yhteisiä kokoontumishetkiä, jotka sisältävät erilaista toimintaa, kuten keskustelua, leikkejä, lauluja, kirjan lukua jne. Molempia tuokiomuotoja oli aineistossa kolme kappaletta. Lisäksi joukossa oli kaksi yksilötuokiota, joissa erityislastentarhanopettaja ohjasi erityistä tukea tarvitsevaa lasta: toinen näistä oli piirustushetki ja toinen pelihetki, jossa harjoiteltiin toisiaan vastaavien esineiden ja kuvien yhdistämisen avulla käsitteitä. Lisäksi kuvasin ja analysoin yhden ohjatun pienryhmätuokion, joka oli nimeltään kielikerho. Kielikerhossa oli mukana ryhmästä kolme lasta ja elto. Tuokion aikana keskusteltiin lasten viikonlopun tapahtumista, käytiin läpi sanoja kuvien avulla ja kuunneltiin elton kertomaa tarinaa, johon kytkeytyi tuokiolla käsiteltyjä sanoja.

Seuraavalla sivulla on nähtävissä aineiston tiedot taulukkomuodossa (ks. Taulukko 1). Taulukosta käy ilmi tuokion teema, kuvauspäivämäärä, kesto, paikallaolijat ja tuokiota vastaavan litteraatin pituus. Tuokiot on esitetty taulukossa kronologisessa kuvausjärjestyksessä.

TAULUKKO 1. Tutkimuksessa analysoidut tuokiot

Tuokion teema	Kuvauspäivämäärä	Kesto minuutteina	Paikallaolijat	Litteraatti riveinä
Aamupiiri	22.2.2010	12	Elto ja 7 lasta	355
Kielikerho	22.2.2010	25	Elto ja 3 lasta	664
Yksilötuokio ”pelihetki”	22.2.2010	12	Elto ja 1 lapsi	194
Päiväpiiri	22.2.2010	21	Elto ja 8 lasta	464
Aamupiiri	24.2.2010	26	Elto ja 6 lasta	609
Yksilötuokio ”piirtämishetki”	24.2.2010	4	Elto ja 1 lapsi	47
Päiväpiiri	24.2.2010	20	Elto ja 6 lasta	426
Aamupiiri	25.2.2010	31	Elto ja 6 lasta	867
Päiväpiiri	25.2.2010	15	Elto ja 5 lasta	338

Tuokioiden kuvauksissa käytin pääasiassa kahta kameraa siten, että toinen kameroista, joka oli iso liikkuva kamera, kuvasi eltoa ja toisen, kiinteän kameran suuntasin kuvaamaan lapsiryhmää. Yksilötuokioilla kuvasin vain isolla kameralla, koska tällöin paikallaolijoista molemmat, elto ja lapsi, mahtuivat samaan kuvaan. Osalla kuvatuista tuokioista oli mukana myös yksi ryhmän lapsi ja muutamia aikuisia, joille ei saatu kuvauslupaa. Heidät pyrin rajaamaan jo kuvausvaiheessa pois kuvauskentästä ja heidän mahdollisia kommenttejaan tai toimintaansa en ottanut mukaan tähän tutkimukseen. Ryhmän elto oli kuvatuilla tuokioilla vastuussa opetuksesta, joten muut mahdolliset läsnä olleet aikuiset eivät osallistuneet aktiivisesti ryhmän opetus- ja ohjastilanteisiin ja heidän vuorovaikutuksensa tuokioilla oli erittäin vähäistä. Tästä syystä en kokenut, että tutkimusluvan puuttuminen muilta aikuisilta olisi haitannut tutkimuksen tekoa, tai vaikuttanut oleellisesti tutkimustuloksiin.

4.3 Tutkimusprosessin teoriaosuus ja tiedonhaku

Tässä laadullisessa tutkimuksessa aiempiin tutkimuksiin perehtyminen, aineiston analyysi ja tulosten työstäminen tapahtui osittain lomittain. Määrällisessä tutkimuksessa teoria kasataan yleensä ennen analyysyä ja tulosten kirjoittamista, ja analyysissä testataan etukäteen hahmotetun teorian paikkansapitävyyttä suhteessa otokseen. Vaikka näin ei yleensä toimita laadullisessa tutkimuksessa, ei voida kuitenkaan sanoa, etteikö tutkijalla olisi työtä aloittaessaan tutkimusaihetta koskevia näkemyksiä, jotka suuntaavat tutkimuksen kulkua. Tutkimuksen työstäminen ja käsitteellistäminen onkin usein teorian ja aineistosta havaittavien käytännön näkökulmien vuoropuhelua. (Kiviniemi 2010, 74.)

Tässäkään tutkimuksessa ei lähdetty analysoimaan aineistoa täysin puhtaalta pöydältä. Ensinnäkin minulla oli tiettyjä odotuksia, jotka olivat muodostuneet käytännön kokemuksistani päiväkodeissa. Lisäksi olin perehtynyt aihetta koskevaan aiempaan tutkimustietoon jo jonkin verran ennen kuin aloitin kuvatun aineiston analysoinnin. Koska tarkoitukseni ei ollut kuitenkaan perustaa analyysiani kokonaan aiemmille teorioille, työstin lopullisen tutkimuksen teoriaosuuden vasta aineistosta muodostamieni tulosten jälkeen. Tässä vaiheessa tutkimusprosessia etsin etenkin löytämiini tuloksiin liittyvää teoratietoa. Kiviniemen (2010, 76) mukaan laadullisessa tutkimuksessa analyysi antaakin tutkijalle usein uusia mielenkiintoisia aiheita, jotka suuntaavat teoreettisiin näkemyksiin perehtymistä.

Lopulta, teoriaosuuden kirjoittamisen jälkeen tein yhteenvetoa siitä, miten tutkimukseni tulokset linkittyvät aiempiin tutkimuksiin: millaisia uusia havaintoja tein ja miten tulokset tukivat tai erosivat aiempien tutkimusten tuloksista. Yhteenvetona voisi todeta, että tutkimusprosessini oli osittain *teoriasidonnainen* (Eskola 2010, 182), tai toiselta nimeltään *teoriaohjaava* (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96, 108, 117): analyysissä oli joitakin teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei pohjannut kokonaan olemassa olevaan teoratietoon. Tutkimukseni varsinaisesta analyysistä kerron tarkemmin tuonnempana (ks. luku 4.5).

4.4 Aineiston litterointi

Kuvaton aineiston muutin helpommin tarkasteltavaan muotoon litteroimalla. Anonymiteetin turvaamiseksi käytin litteroinnissa ja tutkimusraportin tulososion esimerkkilainauksissa lapsille luotuja peitenimiä ja erityislastentarhanopettajan kohdalla käytin ammattinimikkeen vakiintunutta *elto*-lyhennettä. Tuokiot, jotka olin kuvannut kahta kameraa käyttäen, litteroin lähtökohtaisesti isolla kameralla kuvatuista aineistoista käsin. Silloin kun lasten kommentit ja ilmaisut eivät näkyneet riittävän hyvin isolla kameralla kuvatussa aineistossa, tein litterointiin tarvittaessa tarkistuksia kiinteällä kameralla kuvatusta materiaalista.

Litterointitapoja on monenlaisia, mutta oleellisinta valinnassa lienee se, millaista analyysiä aikoo työssään toteuttaa (Eskola 2010, 179). Koska keräsin aineistoni erityispedagogiikan yksikölle, noudatin myös litteroinnissa yksikön antamia ohjeita, jotka olivat hyvin tarkat. Merkitsin litteraatteihin AAC:n käytön kohdalla, milloin puhuja käytti viittomia ja/tai kuvakommunikaatiota ja tapahtuiko tämä AAC:n käyttö yhtä aikaa puheen kanssa vai puhetta ennen tai sen jälkeen (ks. LIITE 1. Litterointimerkit). Koska tutkimusaineistoni sisälsi jonkin verran myös esinekommunikaation käyttöä, huomioin lisäksi tämänkin litteroinnissa kirjoittamalla sulkuihin kyseisiin kohtiin esinekommunikaation olevan käytössä. Puheen kirjoitin litteraatteihin siinä muodossa kuin sen todellisuudessa kuulin. Tutkimusraportin tulososioon olen poiminut litteraatista tuloksia havainnollistavia esimerkkejä. Tulososion esimerkkilainauksista olen poistanut tutkimuksen kannalta tarpeettoman yksityiskohtaiset litteraattimerkinnät, kuten päällekkäispuhunnan, äänen voimistumisen, hymyillen sanotun jakson ja muut erityismerkinnät, joita käytin litteroinnissa erityispedagogiikan yksikön tutkimushankkeen vuoksi.

Litterointi oli erittäin työläs ja hidas vaihe tutkimusprosessissani ja se vaati paljon videoiden kelaamista edestakaisin. Eskola (2010, 179) toteaa, että nopeimmillaankin yhden haastattelutunnin purkamiseen voi kulua yksi työpäivä. Toisaalta, hän jatkaa, etuna työläydessä on se, että aineistoon tulee perehdyttyä kunnolla jo purkuvaiheessa. Oman videoaineistoni litterointiin kului huomattavasti enemmän aikaa. Opinnäytetöistä saamieni kokemusten mukaan havainnoitavaa videoaineistoa, jossa esiintyy useita ihmisiä, on selvästi hitaampaa litteroida, kuin kahdenkeskistä haastattelua. Aineistossani etenkin kuvatuilla aamu- ja päiväpiireillä esiintyi paljon pienille lapsille luonteenomaista päällekkäispuhuntaa ja taustajutustelua. Lapsia oli

yhteisillä tuokioilla paikalla parhaimmillaan kymmenkunta, joten litteroidessa puheen kohdistaminen oikeaan lapseen oli ajoittain hidasta. Myös lasten kielihäiriöt ja erityispedagogiikan yksiköltä saamani tarkat litterointiohjeet hidastivat litterointia. Koska kyseessä oli videomateriaalin litterointi, kuullun lisäksi piti tehdä havaintoja ja litteroida myös visuaalista materiaalia, kuten viittomien, kuvien ja konkreettien käyttöä ryhmässä.

4.5 Aineiston sisällönanalyysi

Tarkastelin AAC:n käyttöä ryhmässä kuvatun materiaalin litteraatin pohjalta. Analysoin tutkimukseni aineiston käyttäen laadullista sisällönanalyysiä. Tuomi & Sarajärvi (2009, 108) luonnehtivat sisällönanalyysiä menetelmäksi, jossa järjestetään aineistoa tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Näin pyritään luomaan sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi eroaakin oleellisesti sisällönerittelystä, jossa on tarkoituksena aineiston kuvaaminen kvantitatiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 106, 108.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 108-118) erottelevat sisällönanalyysin kolmeen eri muotoon: *aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä* edetään aineistosta käsin, *teorialähtöisessä* jo olemassa olevasta teoreettisesta viitekehystä käsin, ja *teoriaohjaavassa* sekä teoriasta, että aineistosta käsin. Kuten aiemmin mainitsin, oma tutkimukseni oli luonteeltaan teoriaohjaava, tai kuten esimerkiksi Eskola (2010, 182) lähestymistapaa kutsuu, teoriasidonnainen.

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin työskentelytapa ja tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimuksen edetessä. Ennen aineiston analyysiä tutustuin tarkemmin aihetta käsittelevään teorian tietoon ja aiempiin tutkimuksiin. Kokosin eri lähteistä kahdenlaista listaa itselleni aiheen hahmottamisen ja tutkimuskysymysten rajaamisen tueksi: 1. Millaisia tarpeita ja oikeuksia lapsella on kommunikoinnin suhteen? Ja 2. Millaisiin tarkoituksiin ja millaisin keinoin AAC:tä käytetään? Hyödynsin listoja myös varsinaisen analyysin alkuvaiheessa, vaikkakin analyysi eteni lopulta pääasiassa aineistolähtöisesti. Teoriaohjaavan analyysin luonteen mukaan jo olemassa oleva tieto siis auttoi minua eteenpäin analyysissä, mutta tarkoituksenani ei ollut testata aiempaa tutkimustietoa, vaan teoria pikemminkin ohjasi ja viritti minua analyysissä erilaisiin

näkökulmiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97). Päätin jo varhaisessa vaiheessa analyysiä jättää sivuun kommunikoinnin tarpeiden ja oikeuksien analysoinnin ja rajata tutkimuksen siihen, miten AAC:tä käytetään ryhmässä erilaisissa tarkoituksissa. Näin tutkimuskysymykset tarkentuivat kokonaisuudessaan aineistoon perehtymisen myötä ja samalla myös rajasin aihetta. Analysoin aineistoa kokonaisuutena ja tarkoituksenani ei ollut vertailla erilaisten tuokioiden sisältöjä.

Laadullinen tutkimusprosessi esitetään usein luonteeltaan *induktiiviseksi* prosessiksi. Tällöin aineiston analyysi etenee yksittäisistä havainnoista kohti yleisempiä ja kokonaisvaltaisempia havaintoja. Vastakohtaksi induktiiviselle prosessille nähdään *deduktiivinen* päättelykulku, jossa yleisestä edetään yksittäisiin havaintoihin. (Eskola & Suoranta 2001, 83.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 95–97) mukaan teoriaohjaavan analyysin kohdalla tällainen luonnehdinta ja kahtiajako on puutteellinen. Heidän mukaansa teoriaohjaavassa analyysissä kyse on pikemminkin *abduktiivisesta* päättelystä. Tällöin tutkija ei etene suoraviivaisesti yksittäisistä aineiston havainnoista kohti yleistyksiä ja kokonaan uutta teoriaa, vaan työskentelyprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit teoriamallit. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 95–97.) Tämä esimerkki eri lähteissä esiintyvistä tulkintojen ristiriidoista kertoo siitä, miten erilaisia käsityksiä tutkimusmetodeista ja analyysiprosesseista metodikentällä on. Siksi tutkimusraportissa onkin tärkeää kuvailla konkreettisesti, kuinka analyysi eteni, koska pelkkä analyysitavan nimeäminen ei välttämättä avaa prosessin luonnetta lukijalle. Seuraavaksi kuvailenkin mahdollisimman tarkkaan analyysiprosessiani, jotta lukija voi arvioida tutkimukseni kulkua ja hahmottaa paremmin, kuinka tulokset muotoutuivat.

Hyödynsin konkreettisesti analyysityössä tulostettuja litteraatteja, joihin tein merkintöjä. Koodasin kutakin tuokiota vastaavat litteraattiniput aakkostamalla ne kirjaimin A-I. Aloitin työn etsimällä litteroidusta aineistosta kaikki ne kohdat, joissa AAC:tä esiintyi: Väritin aineistosta omilla väreillään tukiviittomien erillisen ja samanaikaisen käytön puheen kanssa, kuvien erillisen ja samanaikaisen käytön puheen kanssa sekä esineiden käytön AAC:n muotona. Näin järjestin aineistoa sellaiseksi, että siitä näki selkeästi, missä kohdissa litteraattia AAC:tä käytettiin ja mistä menetelmistä oli kyse. Aineiston pelkistäminen lähti vähitellen liikkeelle. Annoin myös jokaiselle yksikölle eli kohdalle, jossa AAC:tä esiintyi, oman koodinsa, joka muodostui litteraattinipun kirjaimesta ja juoksevasta numerosta: A1, A2, A3... B1, B2, B3... Näin pystyin palaamaan tutkimusyksiköihin tarvittaessa myöhemmin. Koodeista oli hyötyä erityisesti tutkimusraportin kirjoittamisessa, kun halusin liittää tekstiin

esimerkkilainauksia aineistosta. Samaan aikaan tein merkintöjä ja hahmotelmaa litteraattitulosteiden marginaaleihin siitä, millaisia mahdollisia tehtäviä tai tarkoituksia AAC:n käytöllä kyseisissä yhteyksissä oli.

Sitten alkoi aineiston tiivistäminen ja luokittelu. Kävin aineiston uudelleen läpi merkitsemällä litteraatteihin systemaattisesti, millaisesta AAC:n käytöstä kussakin tilanteessa mielestäni oli kyse. Näin aineistosta alkoi vähitellen muodostua erilaisia teemoja. Teemoittelu on yksi sisällönanalyysin muoto, jossa pilkotaan ja ryhmitellään aineistoa erilaisten aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Tavoitteena on löytää ja erotella aineistosta tutkimustehtävän kannalta olennaisia aiheita, eli teemoja (Eskola & Suoranta 2001, 174). Aineistoni teemoitteluun vaikutti osittain tutkimustieto, johon olin perehtynyt ennen analyysin aloittamista. Eskolan ja Suorannan (2001, 175) mukaan onnistuneessa teemoittelussa näkyikin empirian ja teorian vuoropuhelu, joka on luettavissa tutkimusraportista. Puhtaasti aineistolähtöisessä tutkimuksessa lienee toisin.

Aineiston teemoittelun pohjalta muodostin analyysin *alaluokat*. Loin kullekin alaluokalle oman Word-tiedostonsa ja sijoittelin kaikki litteraatista löytämäni yksiköt omiin alaluokkiinsa. Osa aineistoyksiköistä sijoittui useamman alaluokan alle. Tätä en kuitenkaan kokenut haitalliseksi, koska tulkitsin, että kommunikoinnissa yhdellä ilmauksella voi olla useampia tarkoituksia. Aineiston tiivistäminen jatkui alaluokkia yhdistäviä tekijöitä analysoimalla. Alaluokkia yhdistelemällä muodostin näin edelleen *yläluokkia* sen mukaan, millaisia laajempia tehtäviä AAC:n käytöllä tulkitsin olevan.

Lopulta päädyin analyysissä viiteen yläluokkaan, jotka kuvastavat sitä, millaisissa tarkoituksissa tutkimuskohteessa käytettiin AAC:tä. Nämä yläluokat vastaavat seuraavassa tulosten raportoinnissa ylälukuja, joita ovat: 1. *Strukturointi*, 2. *Toiminnanohjaus*, 3. *Kommunikointi ja vuorovaikutus*, 4. *Kielen ja AAC:n opetus*, sekä 5. *Yhteiset tavat ja rutiinit*. Analyysin yhdistävä luokka, tai pääluokka, *AAC:n käyttö päiväkodin integroidun ryhmän opetus- ja ohjaustilanteissa*, sai nimensä tutkimuskysymyksestä. Luokittelun jälkeen aineiston analyysi jatkui vielä kirjoitusprosessissa, kun tein kuvailuja ja tulkintoja siitä, miten erilaiset teemat näkyivät aineistossa.

5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Laadullisen tutkimuksen analyysi ja raportti ovat tutkijan henkilökohtaisia konstruktioita tutkimusilmioista (Kiviniemi 2010, 80–81). Tutkimuksen teko on jatkuvaa valintojen ja rajausten tekemistä (Eskola 2010, 181), sekä tulkintaa, jonka pohjalta tutkija päättää, mitä raporttiinsa kirjoittaa. Toinen tutkija saattaisi luokitella saman aineiston eri tavalla ja tuoda raportissaan esille erilaisia tulkintoja. (Kiviniemi 2010, 80–83.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa tuleekin esille väistämättä tutkijan *subjektiivisuuden* osuus. Tuomen ja Sarajärven (2009, 67–68) mukaan on tärkeää muistaa, että tutkijan uskomukset vaikuttavat jo tutkimusongelman muotoilussa, ja ihmisellä on taipumusta tutkimustyössä hakea perusteluja uskomuksilleen. Tähän tutkimukseen on varmasti vaikuttanut taustakokemukseni AAC:n käytöstä päiväkodeissa. Opiskeluvuosieni aikana olen tutustunut usean päiväkodin toimintaan ja todennut, että menetelmien käyttö on niissä hyvin samansuuntaista. Tutkimusta tehdessäni pyrin tekemään havainnoinnin ja analyysiin kuitenkin mahdollisimman puhtaalta pöydältä.

Subjektiivisuuden pohdinta vie tutkijan peruskysymyksen juurelle: Miten voin ymmärtää toista? Kysymys on kaksisuuntainen sikäli, että toisaalta tutkija pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdettaan ja toisaalta tutkimusraportin lukija pyrkii ymmärtämään, mitä tutkija tekstillään kertoo. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68–69.) Tutkimukseni analyysivaiheessa jouduin usein kriittisesti pohtimaan, millaisia tulkintoja teen ryhmän toiminnasta. Tutkimusraportissa esitetyt tulokset ovatkin vain yksi tulkinta siitä, miten AAC:tä käytetään ryhmässä, vaikka aikaisemmasta tutkimustiedosta on pyritty löytämään vahvistusta ja perusteluja tulkinnoille. Kysymykseen siitä, miten lukija voi ymmärtää tutkimusprosessiani ja sen tuloksia, pyrin vastaamaan kirjoittamalla mahdollisimman seikkaperäisesti ja tarkasti tutkimuksen menetelmällisen etenemisen.

Pohdin tutkimuksessani kysymystä toisen ihmisen ymmärtämisestä myös tutkittavan näkökulmasta: Millaisia odotuksia tutkittavat kenties kokivat tutkijan taholta ja miten he ymmärsivät tutkijan intressit ja intentiot? Tutkimusta varten päiväkotiin lähetettiin tutkimussuunnitelma, jossa informoitiin henkilökuntaa tutkimusaiheesta. On mahdollista, että tutkittavat kokevat tutkijan taholta tiettyjä odotuksia, jotka vaikuttavat heidän toimintaansa. Kameran läsnäolo ryhmässä ja tietoisuus siitä, että omia

toimintatapoja tullaan analysoimaan voinee vaikuttaa esimerkiksi opetusmenetelmiin ja vuorovaikutukseen ryhmässä. Havainnoimani aineisto on vain pieni siivu päiväkodin arkea, enkä voi sen perusteella olla varma siitä, miten tutkimusilmiö ilmenee ryhmässä niin sanotussa normaalissa arjessa, jolloin paikalla ei ole tutkijaa ja kameraa. Käytetäänkö AAC:tä arjessa samassa määrin ja samalla tavoin kuin kuvaushetkellä?

Tätä tutkimusta varten kysyttiin tutkimuslupa koko ryhmältä, mutta kuvauslupaa ei saatu kaikilta ryhmään kuuluvilta. Ainoa kuvausluvan antanut ryhmän aikuinen oli erityislastentarhanopettaja. Tarkasti määriteltynä ei siis tutkittu *koko* ryhmän AAC:n käyttöä, koska ryhmän muut aikuiset eivät osallistuneet tutkimukseen. Miksi he eivät antaneet suostumustaan osallistumiselle? Eivätkö he vain halunneet ylipäättään tulla kuvatuiksi? Kokivatko he kenties tulevansa arvostelun kohteeksi AAC:n käytön taidoissaan tutkimusluopin alla? Syytä kieltäytymiseen ei tiedetä, mutta se on pohtimisen arvoinen asia, ottaen huomioon senkin seikan, että tutkimukseen osallistunut ryhmä oli ainoa päiväkodin integroitu ryhmä, joka kaupungin alueella ylipäättään suostui tutkimukseen osallistumiseen.

On mahdollista, että päiväkotien tutkimuslupien saamisen vaikeus voi olla haasteena myös muissa AAC:tä koskevissa tutkimuksissa. Tämä voi heijastua uuden tutkimustiedon saamiseen AAC:n käytöstä päiväkodeissa. Kun halukas osallistujajoukko on näinkin suppea, herää kysymys, eroaako yksi ainoa luvan antanut lapsiryhmä, työntekijä ja heidän AAC:n käyttönsä mahdollisesti muista päiväkotiryhmistä ja työntekijöistä. Toki kieltäytymisen kohdalla kyseessä voi olla luonnolliset arjen syyt, kuten ajanpuute ja halu välttää toistuvia ulkopuolisten aikuisten vierailuja ryhmässä. Tulokset olisivat kuitenkin saattaneet olla erilaisia, jos tutkimukseen olisi osallistunut useampi integroitu ryhmä. Toisaalta silloin kustakin ryhmästä kerättyjen aineistojen analysointiin ei olisi ollut mahdollisuutta perehtyä yhtä syvällisesti kuin nyt. Tapaustutkimuksen etuna onkin, että tietystä kohteesta saadaan yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa.

Kameran ja tutkijan läsnäolo saattoivat luonnollisesti vaikuttaa myös ryhmän lasten toimintaan. Tutkimusta varten kysyttiin luvat lasten osallistumiseen vanhemmilta (ks. LIITE 3), mutta varhaiskasvatusikäisen lapsen informoiminen tutkimuksesta ei ole yhtä yksioikoista. Tutkimukseen osallistuvina lapset ja erityistä tukea tarvitsevat ihmiset ovat erilaisessa asemassa kuin täysi-ikäiset, tai niin sanotut ”normaalit ihmiset”: he eivät ole vielä lukutaitoisia, eikä heillä ole asian ymmärtämiseen samalla tavoin valmiuksia, kuin aikuisilla (Mäkinen 2006, 65). Tutkimukseni kohdalla lasten

informoimisen hoiti lapsille tuttu aikuinen, ryhmän elto. Ensimmäisen kuvauspäiväni alussa elto esitteli minut lapsille ja selitti, mistä on kyse: ”Anni kuvaa, se on Annin työ. Meidän ei tarvitse välittää siitä, me tehdään täällä omaa työtämme”. Itse pyrin tutkijana toimimaan kuvauspäivinä samaan aikaan mahdollisimman luonnollisesti, mutta ”näkyvästi”. Päiväkotiryhmien lapset ovat yleensä hyvin tottuneita siihen, että ryhmissä käy vieraita aikuisia, kuten harjoittelijoita ja sijaisia, enkä tutkimushetkellä huomannutkaan erityistä ihmettelyä läsnäolostani. Ainoastaan muutamia lyhyitä kommentteja kamerasta sain lapsilta kuulla.

Tutkimuslupien ja tutkittavien informoimisen ohella tutkimusetiikkaan kuuluu oleellisesti tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden *anonymiteetin* säilyttäminen. Tapaustutkimuksen kohdalla tunnistettavuuden riski on suurempi kuin muissa tutkimuksissa, koska tutkimuskohteesta annettavat tiedot ovat usein niin yksityiskohtaisia, että ainakin tutkittavien lähipiiri saattaa tunnistaa kohteen tutkimusraportista. (Eskola & Suoranta 2001, 56–57.) Tässä tutkimusraportissa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetti on pyritty turvaamaan muuttamalla lasten nimet peitenimiksi esimerkkilainauksissa ja kertomalla vain tutkimusaiheen kannalta välttämättömät tiedot tutkimuskohteesta. Siksi ei esimerkiksi eritelty tarkasti ryhmän rakennetta tai kielellisen tuen tarpeiden syitä, vaan annettiin yleiskuvaus haasteiden luonteesta yksilöllisten lapsikuvausten sijaan. Koska tutkimuksen tavoitteena ei ollut tehdä vertailua AAC:n käytöstä yksilöiden välillä, vaan luoda kuvaus koko ryhmän AAC:n käytöstä, tällainen taustatietojen tarkkuus koettiin riittäväksi.

Yleistettävyys määritellään usein yhdeksi tutkimuksen luotettavuuden kriteeriksi. Yleistettävyuden käsite on kuitenkin laadullisen ja etenkin tapaustutkimuksen kohdalla pulmallinen. Tapaustutkimuksissa ei ole tavoitteena tilastollisten yleistysten teko, koska se ei käytännössä ole mahdollista. (Eskola & Suoranta 2001, 65; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 184.) Siksi analyysissä ja tulosten raportoinnissa onkin pyrittävä mahdollisimman monipuoliseen tapauksen erittelyyn ja kuvailuun, sekä hyvään käsitteellistämiseen. (Eskola & Suoranta 2001, 64–65.) Analyttisessä yleistämisessä pyritään myös teorioiden yleistämiseen ja laajentamiseen vertailemalla uusia tutkimustuloksia aiempiin tutkimuksiin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi pyrittiin tekemään mahdollisimman syvällisesti ja kuvailemaan analyysin kulku tutkimusraportissa selkeästi lukijalle. Analyysin tuloksena tehtyjä tutkimustuloksia verrattiin aiempiin

tutkimustuloksiin.

Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2007, 185, 194) mukaan tapauksen monipuolinen ja perusteellinen kuvaus edellyttää useiden tiedonkeruu- ja analyysimenetelmien käyttöä: tutkimusmenetelminä voidaan käyttää esimerkiksi haastatteluja, havainnointia ja kyselyitä täydentämään toisiaan. Monimenetelmällisyys on yksi osa *triangulaatiota*, joka tarkoittaa tutkimusaiheen lähestymistä mahdollisimman monesta näkökulmasta. Monipuolisuutta ja kattavuutta aiheen tutkimiseen saadaan esimerkiksi useammilla teorioilla, tutkimusmenetelmillä, aineistoilla ja tutkijoilla. Näin tutkimuksen luotettavuus kasvaa. Triangulaation toteuttaminen voi kuitenkin olla kallista ja aikaa vievää, eikä sen siksi tulisi olla itsetarkoitus. (Eskola & Suoranta 2001, 68, 70.) Tässä tutkimuksessa ei ollut valitettavasti resursseja käyttää useampaa aineistonkeruumenetelmää tai tutkijaa. Havainnoinnin teko oli jo itsessään hyvin työläs ja aikaa vievä työvaihe. Myös aineiston analyysissä päädyttiin yhteen analyysimenetelmään, koska sisällönanalyysin uskottiin mahdollistavan monipuolisten näkökulmien muodostamisen ja esittämisen aineistosta ja sopivan aiheen tutkimiseen. Sen sijaan tiedonhaussa pyrittiin useiden teoreettisten näkökulmien huomioimiseen.

6 AAC:N KÄYTTÖ PÄIVÄKODIN INTEGROIDUN RYHMÄN OPETUS- JA OHJAUSTILANTEISSA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset aloittamalla lyhyellä yleiskuvauksella AAC:n käytöstä ryhmässä. Johdattelun jälkeen esittelen varsinaiset tutkimustulokset alaluvuissa tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä, joten lukijan on helppo seurata, millaisia vastauksia löysin kysymyksiin. Tutkimuskohteena olleessa ryhmässä käytettiin useita AAC-menetelmiä. Elton kertoman mukaan ryhmässä tuettiin puhetta tukiviittomilla, kuvilla, käyttämällä selkokieltä ja konkreettisia esineitä, rooleja, liikkeitä, sekä mallia tukemaan ymmärtämistä ja lapsen ilmaisun kehitystä. Tässä tutkimuksessa keskityttiin niin sanottujen varsinaisten AAC-menetelmien käyttöön, joten selkokieli ja muut kielen kehitystä ja puhetta tukevat keinot, kuten ilmeet ja eleet, rajattiin pois.

Aineistossa AAC-menetelmistä esiintyi pääasiassa tukiviittomia ja kuvakommunikaatiota. *Tukiviittomia* elto hyödynsi suurimmassa osassa aineistoa yleisesti ymmärtämisen tukena, mutta myös muissa tarkoituksissa, kuten tuloksista käy ilmi. Hän käytti tukiviittomia avainsanojen yhteydessä samaan aikaan puheen kanssa. Elto käytti jonkin verran myös viittomia erillään puheesta. Lukija voi huomata tuloksista, että myös lapset käyttivät viittomia jonkin verran, mutta huomattavasti vähemmän kuin elto. Samoin kuva- ja esinekommunikaatiossa painottui elton osuus. *Kuvakommunikaatiota* esiintyi aineistossa useilla eri tavoilla. Kuvia käytettiin pääasiassa yhtä aikaa sanojen kanssa, mutta myös puheesta erillään pelkkänä kuvakommunikaationa. Kuvia oli lisäksi pysyvästi esillä päiväkodissa aamu- ja päiväpiirihuoneen seinällä viikko- ja päivästruktuurin muodossa, sekä eteisessä yksilökohtaisina struktuureina. Tässä tutkimuksessa eteisessä olevien struktuurien käyttö rajattiin pois, koska se ei sisällynyt kuvattuihin opetus- ja ohjaustilanteisiin.

Kuvakommunikaatiossa hyödynnettiin PCS-kuvia (Picture Communication System), itse piirrettyjä kuvia ja muita valmiita kuvia, jotka eivät varsinaisesti ole virallisia graafisia merkkejä. Eniten erilaisista kuvista käytettiin PCS-kuvia. Tässä tutkimuksessa tulkittiin myös sanalappujen käyttö eräänlaisena kuvakommunikaation muotona, silloin kun sanat voitiin tulkita merkeiksi, joita lapsi ymmärtää, vaikka ei osaa vielä varsinaisesti lukea. Tällaisia olivat strukturoinnissa käytetyt lasten nimilaput ja

viikonpäiviä vastaavat sanalapot. Tutkimustehtävän kannalta en kokenut merkitykselliseksi eritellä kuvakommunikaation yhteydessä, millaisia graafisia merkkejä kussakin tilanteessa ja tarkoituksessa käytetään. Tästä syystä puhun yleisesti kuvien, tai kuvakommunikaation käytöstä. Viittomien ja kuvien lisäksi ryhmässä hyödynnettiin jonkin verran *esineitä* puhetta tukevana ja korvaavana kommunikointina. Kaiken kaikkiaan elto käytti kommunikoinnissaan ilmaisunsa tukena huomattavasti enemmän AAC:tä, kuin ryhmän lapset. Lasten kohdalla AAC näkyikin enemmän viestin vastaanottamisessa, kuin ilmaisussa. Tästä syystä tuloksissa painottuu elton AAC:n käytön raportointi.

Tutkimuskysymykset ja tulosten raportoinnin rakenne on luotu sisällönanalyysin luokittelun pohjalta. Luokittelu on nähtävissä kokonaisuudessaan kuviona tulosten yhteenvedossa luvussa 7. Luokkien sisältö on paikoitellen päällekkäistä, joten tulosten esittelyssä voi esiintyä jonkin verran toistoa, vaikka pyrin välttämään sitä. Kommunikaatio on luonteeltaan sellaista, että se voi sisältää yhtä aikaa useita merkityksiä. Tutkimustuloksia havainnollistamaan olen liittänyt mahdollisimman kuvaavia esimerkkejä aineistosta. Esimerkkilainauksissa erilaisten AAC-menetelmien käyttö on esitetty merkintätavoilla, jotka lukija voi katsoa liitteestä 1. Tulos -luvun jälkeen kokoa tuloksia yhteenvedonomaaisesti pohdintaan, jossa käsittelen tulosten merkityksiä, sekä niiden kytkeytymistä aiempaan tutkimustietoon.

6.1 Strukturointi

Strukturointi oli selkeä ja toistuva konteksti AAC:n käytölle ryhmässä. Aineistosta löydettiin sekä ajan, että henkilöiden ja paikan strukturointia. **Ajan strukturoinnissa** AAC:tä hyödynnettiin ryhmässä *viikko- ja päiväjärjestyksen* kohdalla. Ajan strukturointia esiintyi aineistossa jokaisella aamupiirillä. Poikkeuksena elto viittasi ajan strukturiin myös kerran päiväpiirin aikana kysymällä lapsilta, mitä he olivat tehneet aamupäivän aikana. Kysyessään elto ohjasi lapsia katsomaan päiväjärjestyksestä aamupäivän ohjelmaa. Ryhmän yhteisillä aamupiireillä elto ohjasi lapsia viikon hahmottamisessa kysymällä mikä on meneillään oleva viikonpäivä ja sen suhde muihin viikonpäiviin. Eri viikonpäiviä vastasivat kunkin päivän nimeä kantavat sanalapot, joilla oli omat värinsä. Vaikka kyseessä ei siis ollut puhdas kuva, tässä tutkimuksessa

sanalappujen käyttö rinnastettiin kuvien käyttöön, koska ne tulkittiin visuaalisiksi kokosanasymboleiksi, joiden tunnistamista tuettiin eri väreillä. Päiväjärjestys sisälsi tulevan päivän tapahtumien läpikäymistä kuvien avulla. Strukturoinnin yhteydessä elto käytti yleensä myös viittomia puheen tukena.

Elto: Nyt. Nyt {on ollu} jo, katsokaas tätä viikkoa. {"maanantai" on ollu}. {"Tiistai" on ollu. {"Keskiviikko on ollut} ja nyt on ^torstai^, Eetu, mikä päivä? (Lapset toistavat puhuen viikonpäiviä elton perässä, Konsta tapailee viikonpäivien viittomia.)

Eetu: Torstai.

Elto: {"Torstai"}. {"Ruskea päivä} on {"torstai"}.

...

Elto: Taas. ^Aamupala^ (kääntää torstain kohdalta ensimmäisen kuvan) ja ensimmäisenä täällä on ^aamupala^?

(Lapset puhuvat päällekkäin, ei saa selvää.)

Elto: {"Aamupala"}.

Edellä esitetty esimerkki edustaa hyvin ajan strukturointia aineistossa. Kuten esimerkistä näkyy, vuorovaikutus oli luonteeltaan pitkälti ”aikuinen kysyy – lapsi vastaa” -kommunikointia. Samanlaisia huomioita tekivät myös Hildén ja Merikoski (2006) tutkiessaan integroitujen ryhmätilanteiden vuorovaikutusta. Elton kysymysten kautta ajan strukturointiin liittyvät tilanteet sisälsivät paljon nimeämiseen ja tulevien tapahtumien hahmottamiseen tähtäävää kommunikointia. AAC:n käyttöä erilaisissa kysymyksissä käsitellään tuloksissa vielä myöhemmin tarkemmin (ks. luvut 6.3 ja 6.4).

Henkilöiden ja paikan strukturoinniksi käsitettiin tässä tutkimuksessa tilanteet, joissa käytettiin kuvakommunikaatiota ja/tai tukiviittomia henkilöiden sijainnin hahmottamiseen. Tällaista strukturointia löytyi aineistosta aamupiirituokioista kahdessa muodossa: Ensinnäkin struktuuria hyödynnettiin keskusteltaessa, *kuka on paikalla* yhteisellä tuokiolla ja missä poissaolijat ovat. Elto käytti strukturoinnin tukena kuvakommunikaatiota: hän viittasi puheessaan ja ohjasi lapsia katsomaan taululla oleviin lasten nimilappuihin, jotka ryhmiteltiin taululle lasten olinpaikkojen mukaan. Yhteisen keskustelun tuloksena elto sijoitti paikalla olevien lasten nimilaput omaksi ryhmäkseen taululle, samoin kotona olevien nimet kotikuvan yhteyteen omaksi ryhmäkseen ja mahdollisten muiden poissaolijoiden nimilaput sitä paikkaa vastaavan kuvan alle, jossa he olivat parhaillaan (esimerkiksi puheterapia –kuvan alle).

Elto: Onkos täällä tänään ”Ronja”?

Niilo: Jo. (lyö kädet yhteen innoissaan).

Muut lapset kuorossa: Ei.

Elto: (Elto puistelee päätään). Ei Ronja ole -

Eetu: Ronja on sairas.

Konsta: Onks se ki-

Elto: Taitaa olla sairaana. On siis kotona.

(...) (Elto kiinnittää Ronjan nimilapun seinälle kotikuvan viereen ja puhuu samalla.)

Toisekseen elto hyödynsi henkilöiden ja paikan strukturointia aamupiirin päätteeksi ryhmäjakotilanteissa selventämällä lapsille, mihin toimintaan kukin lapsi seuraavaksi siirtyy. Päiväkodeille on luonteenomaista pienryhmätoiminta ja usein koko lapsiryhmä jaetaan pienempiin ryhmiin vaihtuvien toimintatuokioiden ajaksi. Tämän tutkimuksen aineistossa ryhmäjako toteutui pääasiassa aikuisjohtoisesti: elto kertoi, mihin toimintaan kukin lapsi seuraavaksi siirtyy ja havainnollisti ryhmäjakoa kiinnittämällä lasten nimilaput kutakin toimintaa vastaavien kuvien alle omiin ryhmiinsä.

Elto: ...Sitte kirjaa menee tuon Oilin kanssa lukemaan (...). ^Lukea^ (elto kiinnittää lukea – kuvan taululle Viivin, Pihlan, Eetun ja Konstan nimilappujen ylle) "Viivi", "Pihla", "Eetu" ja "Konsta" (elto osoittaa lapsen nimilappua ja lasta sanoessaan nimet).

Muutamissa ryhmäjakotilanteissa mahdollistui myös osittain lasten oma valinta: leikkimään menijät saivat vaikuttaa leikin valintaan itse toivomalla taululla olevista kuvista leikkiä. Kutakin leikkiä symboloivat kuvat tukivat lapsen käsitteen ymmärtämistä ja toiminnan valintaa. Tällainen ryhmäjako voitaneen tulkita luonteeltaan lapsilähtöisemmäksi kuin edellä mainittu aikuisjohtoinen ryhmäjako. Toimintatapa tukee lapsen kommunikoinnin tarpeista (Launonen 2002, 17) mahdollisuutta tehdä valintoja. Tällöin lapsi pääsee itse käyttämään AAC:tä, eikä vain vastaanottamaan AAC:llä tuettua viestiä.

Elto: ...Sitte mä laitan tänne (taululle) ^palapeli^.

Viivi: Palapeli.

Neea: Palapeli.

Elto: {Palapelin}. ^Legopalikka^.

Neea: Mikä se on?

Elto: Mitäs täällä on ^legopalikka^? {Lego}, tai dublo. ^Nukke^.

Neea: Leikki. Nukke.

Elto: {Nukke}leikki. ^Eläinleikki^.

Viivi: Eläinleikki.

Elto: {Eläinleikki}. ^Ritarileikki^.

Neea: -leikki.

Elto: {Linna}. ^Pelit^ |peli| (sanoo jotain yhtä aikaa, muttei saa selvää). Mitäs

Iris haluaa? Mitä {näistä} haluat?

Iris: Nukkeleikki.

Elto: "Nukkeleikki". (Laittaa Iriksen nimen nukkeleikki -kuvan alle.)

6.2 Toiminnanohjaus

Toiminnanohjauksellisessa tarkoituksessa AAC esiintyi aineistossa kahdella tavalla. Ensinnäkin elto käytti AAC:tä **toimintaan kehotuksessa**, eli pyytäessään lasta toimimaan tietyllä tavalla. Nämä kehotukset olivat yksilöllisesti kohdistettuja. Tällaisessa tarkoituksessa AAC:n käyttöä esiintyi aineistossa verrattain vähän. Tilanteissa esiintyi sekä tukiviittomien, että kuvien käyttöä. Toimintaan pyytäessään elton puheessa esiintyi toistoa, joka vahvisti ymmärtämisen tukemista. Lapsen näkökulmasta tällaisen toiminnanohjauksen ei tulkittu erityisesti tukevan mitään tiettyä kommunikoinnin tarvetta. Tarkoituksena oli lähinnä saada lapsi ymmärtämään, miten hänen tulisi toimia. Tässä merkityksessä AAC:n käytön tulkittiinkin tukevan lähinnä yksisuuntaista kommunikointia, jossa tavoitteena on aikuisen viestin välitys lapselle.

Elto: Atte, ota {sormet pois suusta}, ei viitti {laittaa sormia, ei nenää eikä suuhu}.

Elto: ^Piirtää^ |sinä| {piirretään}. Täällä on kyniä. {Sinä piirät}. Piirrä poika. ^poika^. Tämmönen ^poika^ {poika}. No nii. (Elto laittaa paperin pöydälle. Niilo alkaa piirtää).

Elto: ^Piirtää^ (Elto laittaa kuvan Niilon eteen).

Analyysin tuloksena myös toiminta **ryhmäjakotilanteissa** nähtiin yhtenä toiminnanohjauksen muotona, koska tällöin AAC:n käyttö tuki lasten siirtymistä uuteen toimintaan. Tässä kohdassa ei toisteta AAC:n käyttöä ryhmäjakotilanteissa, vaan lukija voi halutessaan palata siihen katsomalla lukua 6.1.

6.3 Kommunikointi ja vuorovaikutus

Kuvatuissa opetus- ja ohjaustilanteissa vuorovaikutus sisälsi paljon elton lapsille esittämiä kysymyksiä, joiden yhteydessä hän käytti AAC:tä. Analyysissä kysymykset luokiteltiin kahdenlaisiksi luonteensa perusteella. Ensinnäkin aineistosta löytyi kysymyksiä, jotka tulkittiin kommunikointiin ja vuorovaikutukseen houkutteleviksi kysymyksiksi. Toista kysymystyyppiä edustivat kysymykset, jotka olivat luonteeltaan opetukseen ja oppimiseen tähtääviä kysymyksiä. Jälkimmäistä kysymystyyppiä käsitellään tarkemmin luvussa 6.4.

Kommunikointiin ja vuorovaikutukseen houkuttelevat kysymykset tulkittiin yhdeksi keinoksi saada ja välittää uutta tietoa, koska ne olivat luonteeltaan kysymyksiä, joihin kysyjä, eli tässä tapauksessa elto, ei tiennyt vastausta. Nämä kysymykset mahdollistivat lapselle aktiivisen ja tasavertaisen roolin vuorovaikutuksessa. Ne tukivat siis tavallaan paremmin aitoa kommunikointia, kuin opetukseen ja oppimiseen tähtäävät kysymykset. Kysymysten kautta elto ja muut lapset saivat tietoa toisista lapsista ja vastaajat saivat jakaa tietoa itsestään.

Erityisen paljon tällaisia uuden tiedon välittämiseen tähtääviä kysymyksiä esiintyi kommunikointikansion kuvista keskusteltaessa. Yhdellä ryhmän lapsista oli käytössään oma kansio, jota hyödynnettiin kielikerhossa kyseisen lapsen viikonlopun tapahtumista keskusteltaessa. Elto ohjasi ja tuki lasta kertomaan viikonlopustaan kysymällä menneistä tapahtumista viittomien ja kansion kuvien tukemana. Kysymysten avulla elto siis houkutteli ja kehotti lasta kielelliseen ilmaisuun ja opasti kansion käyttöä. Näin hän edisti lapsen mahdollisuutta kertoa itsestään muille. Tällöin kyseessä ei ollut pelkästään kielellisten taitojen oppimistilanne, vaan aito tiedon jakamisen ja kuulumisten kertomisen hetki. Kommunikointikansion äärellä lapsi kertoi viikonlopustaan elton rohkaisemana.

Elto: Tää on nyt tällaset (elto näyttää kansion kuvia) kuvat, mitäs olet tehnyt? (Kansio on lapsiin päin, siten että se on Aten edessä.)

Atte: Mää osaan jo iteki (ottaa kansion) pitää käessä.

Elto: Kyllä. Kerroppa meille.

Atte: hmm.. (katsoo kansion kuvia) oliko.. mää.. mää kävin ”kuokkakaupassa”.

Samalla tavoin lapsikeskeisyys näkyi kysymyksissä, joita elto osoitti lapsille selvittääkseen heidän mielipiteensä jossain asiassa. Mielipidettä elto kysyi esimerkiksi

viittomilla tukien halutessaan saada tietoa siitä, miten lapset olivat kokeneet aiemman toiminnan: oliko leikkaaminen ollut askartelussa helppoa vai vaikeaa, maistuivatko puurohiutaleet samalta kuin puuro jne. Nämä mielipidettä selvittävät kysymykset olivat luonteeltaan kyllä/ei -kysymyksiä. Elto hyödynsi mielipidettä selvittävässä kysymyksissä myös kuvia kysyessään ryhmäjakotilanteissa, mikä leikki kutakin lasta kiinnostaisi. AAC:n käyttö antoi tällöin lapsille mahdollisuuden tehdä valintoja, joka on Launosen (2002, 17) mukaan yksi kommunikoinnin tehtävistä.

Elto: -- Mitäs Atte haluaa tehdä?

Atte: Yyyy....

Elto: Tuupas katsoo näistä (kuvista). Mitähän haluat? Mitä sää haluat? Tääl on "palapeli" {palapeli}, sitten on {dubloja}, tai "legoja", {nukkeleikki} "nukkeleikki", {eläinleikki} "eläinleikki", {linna}, {linnaleikki} "linnaleikki" (-) "peli" {peli}. Minkä haluat?

AAC näkyi ryhmän toiminnassa kommunikatiivisessa mielessä varsinaisen menetelmien käytön lisäksi muillakin tavoilla. Ryhmässä myös **kommentoitiin kuvia ja viittomia ja keskusteltiin niistä**. Tätä tapahtui niin elton aloitteesta kuin lasten spontaanista aloitteestakin. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan käsitellä kaikkea elton aloitteesta tapahtunutta kommentointia ja keskustelua, koska osa siitä oli luonteeltaan opetukseen ja oppimiseen tähtäävää toimintaa (ks. luku 6.4). Kuvia katsottaessa keskusteltiin esimerkiksi siitä, miltä kuva näyttää ja mitä siinä tapahtuu. Tällaista keskustelua ilmeni muun muassa silloin, kun uusi kuva tuli käyttöön. Tällöin elto ohjasi keskustellen lapsia kiinnittämään huomiota kuviin. Näin avattiin kuvan merkitystä.

Elto: ... Tämä (näyttää kuvaa Atelle) on sellanen, että yhdistetään kuva. Ja mitähän tässä tämä (ihminen) tekee? (Käsin piirrettyssä kuvassa on kasvot ja suusta tuleva puhekupla ilman tekstiä).

Atte: Se puhaltaa pa-oa (palloa).

Elto: Niin se näyttäs, että se puhaltaa palloa. Mutta se – sieltä suusta (piirtää sormella puhekuplan ääri viivoja) tuleekin {puhetta}. Se puhuu = Meil on tänään semmonen {kielikerho}päivä. Tämmönen kuva on ku {puhuu} (näyttää kuvaa Niilolle).

Atte: Pah – puhuu.

Joku lapsi: Puhuu.

Elto: Niin. He he. Vähän niinku pallo tulee suusta (osoittaa kuvaa).

Pihla: Vähän niinku semmonen puhekupla.

Elto: Niin (nyökkää), se on puhekupla ihan totta.

Opetus- ja ohjaustuokioiden aikana myös lapset itse saattoivat spontaanisti kommentoida jotain esillä olevasta kuvasta. He kommentoivat esimerkiksi uusia kuvia, kuvien paikkoja tai lukumääriä, tai vaikkapa rikkinäisen kuvan vaihtumista uuteen kuvaan.

Neea: Hei miks perjantaissa on sairaalakuva? (Lapsi viittaa viikkojärjestykseen.)

Elto: No niin on. Laitetaas ... (Elto kääntää sairaalakuvan nurinpäin.)

Neea: Hi hih hi hi hi. Eihän perjantaina mennä sairaalaan.

Elto: Ei mennä sairaalaan.

Kuvista keskustelun lisäksi myös viittomista keskusteltiin muutaman kerran lasten aloitteesta, kun lapset halusivat tietää, miten jokin sana viitotaan, tai varmistaessaan mitä elton käyttämä viittoma tarkoitti. Lasten spontaani kommentointi kuvista ja viittomista osoitti, että lapset olivat kiinnostuneita AAC:stä ja kiinnittivät niiden käyttöön huomiota, vaikka eivät itse käyttäneetkään menetelmiä aktiivisesti omassa kommunikoinnissaan. Pohtimisen arvoista on, onko tällainen kiinnostus sitten vielä itsestään selvä merkki siitä, että lapsi ymmärtää ja käsittää kuvan tai viittoman merkityksen kommunikoinnin välineenä.

Elto: Tais olla vähän sellasta karvasta. {karvas} maku.

Konsta: Karvas maku.

Elto: Yyym.

Konsta: Ai. Tälleikö viitotaan {karvas}?

Elto: Tai oikeastaan hapan. Mää |hapan| en tiiä miten karvas –

Konsta: No miten viitotaan robotti?

Elto: Nyt en viito muuta kun viiton nyt, että mustikoita syödään. Iris.

{Mustikka}.

Konsta: miten se mustikka viitotaan? (elto ei vastaa, vaan jatkaa puhumista)

Vastavuoroiseen kommunikaation kuuluu oleellisesti palautteenantaminen keskustelukumppanille. Tässä tutkimuksessa AAC:n käyttö **palautteenannossa** tulkittiinkin yhdeksi kommunikaatiota ja vuorovaikutusta edistäväksi toiminnaksi. Suurin osa kielellisestä palautteesta, jossa elto käytti AAC:tä, oli *vahvistavaa palautetta*. Tällaista palautetta esiintyi runsaasti ”suora kysymys – suora vastaus” - tyyliisissä tilanteissa, joissa lapsi vastasi elton kysymykseen. Käytännössä vahvistava palaute tarkoitti sitä, että elto vahvisti lapsen oikean vastauksen toistamalla ilmauksen ja käyttämällä toiston yhteydessä viittomaa, kuvaa tai molempia. Mikäli kyseessä oli

esimerkiksi tilanne, jossa lapsen tuli nimetä, mitä päiväjärjestyksen kuva tarkoittaa, elto useimmiten vahvistavassa palautteessa toisti lapsen vastauksen tukiviittomaa käyttäen. Näin käsite tuli ilmaistua useaan kertaan, ensin kuvana, sitten puhuttuna lapsen ja aikuisen sanomana ja vielä viitottuna. Tällä tavoin elto pystyi varmistamaan, että kaikki läsnä olevat lapset ymmärsivät, mistä puhuttiin. Vahvistavassa palautteessa elto saattoi myös laajentaa lapsen ilmausta käyttäen samalla tukiviittomia. Laajennus toi vastaukselle jotain lisäarvoa tai kytki sen kysytyyn kontekstiin tarkemmin.

*Elto: Mitäs tehdään? On {nuhaa} monella ja sitte kun {kaivaa nenää} ja {niistää} nii mitäs sitte pitäis tehdä? Mitä {tehdään} sitte {sen jälkeen}? Viivi?
Viivi: Pyy- pestään kädet.
Elto: {Pestään kädet. Lämpösellä vedellä pestään kädet}.*

Vahvistavan palautteen lisäksi aineistossa esiintyi jonkin verran palautetta, jossa elto *korjasi lapsen ilmaisua*. Korjausta tapahtui esimerkiksi silloin, kun lapsi kysyttäessä nimesi kuvan kokonaan väärin. Tällöin elto sanoi oikean vastauksen käyttäen samalla kuvaa tai viittomaa. Elto saattoi myös korjata lapsen vaillinaista tai puutteellista ilmaisua. Tällöin elto sanallisti palautteessaan oikean ilmaisutavan samalla viittoon tai käyttäen kuvaa.

*Elto: Mitäs muuta oot tehny kotona?
Iris: Kato video.
Elto: {Katsoit videota}.*

Kommunikointiin ja vuorovaikutukseen kuuluu oleellisena osana viestin vastaanottaminen. **Ymmärtämisen varmistus** AAC:tä hyödyntäen oli keino, jolla elto tuki yhteistä kommunikointia ja vuorovaikutusta. Kaiken kaikkiaan aineistossa esiintyi laajasti, kuvatausta tuokiosta riippumatta, ymmärtämisen varmistamista etenkin elton käyttämien tukiviittomien avulla. Ymmärtämisen varmistamisessa elto hyödynsi kuvia ja viittomia *toistamalla saman asian usealla eri kommunikointitavalla*. Hän toisti etenkin avainsanoja ja oleellisia käsitteitä. Toistot toimivat usein kokonaisen viestin ymmärtämisen tuen lisäksi yksittäisen sanan nimeämisen tukena. Käsitteen nimeämisen toistoa erilaisilla kommunikointitavoilla esiintyi etenkin yksilötuokiolla erään lapsen kanssa.

Elto: ^Piirtää^. |Sinä|. {Piirretään}. Täällä on kyniä. {Sinä piirret}. Piirrä poika. ^Poika^. Tämmönen ^poika^, {poika}. No nii. (Laittaa paperin pöydälle.

Niilo alkaa piirtää).

Elto: ^Piirtää^. (Jättää kuvan Niilon eteen).

Vaikka tutkimuksessa ei keskitytty erittelemään menetelmien käyttöä lapsikohtaisesti, voidaan todeta, että elto kohdisti tukiviittomilla toistamista selvästi etenkin tietyille lapsille. Tämä näkyi siten, että puhuessaan lapsiryhmälle hän joissakin tilanteissa viittoessaan otti katsekontaktin tiettyyn lapseen ja nojautui tätä kohti. Hän myös saattoi ensin sanoa jotain yhteisesti koko lapsiryhmälle ja sitten toistaa saman asian tietylle lapselle, käyttäen samalla tukiviittomia. Oman puheensa toistamisen lisäksi elto toisti jonkin verran myös lasten puhetta toisille lapsille AAC:tä hyödyntäen.

Neea: Mää oon tänä yö ollu, koko, melkein koko yön valveilla ku mää oon ollu nuha.

Elto: Niin. {Nuha}. Neealla on nuha. (Puhuu ja viittoon Niiloon päin.)

Elto toimi näin eräällä tavoin tulkkina toistaessaan puhetta tukevilla ja korvaavilla menetelmillä viestin tietyille lapselle, tai koko lapsiryhmälle. Eräällä tuokiolla esiintyi jopa tulkkaukseksi tulkittava tilanne. Ryhmän yhteisessä nukkeleikissä oli mielikuvitusperheeseen syntynyt vauva, ja yksi lapsista halusi esittää laulun vauvalle ja lapsiryhmälle. Lapsen laulaessa elto viittoi perässä lapsen laulun sanoja. Koska ryhmän lapset eivät käyttäneet itse ilmaisussaan AAC:tä juuri lainkaan, lasten viestien välittyminen koko ryhmälle oli osittain riippuvaista tällaisesta elton toiminnasta. Toistamalla omaa ja lasten puhetta AAC:llä elto tuki ryhmän yhteistä kommunikointia ja osallisuutta. Tällöin myös kielihäiriöiset lapset saivat paremman mahdollisuuden ymmärtää, mistä puhutussa viestissä oli kyse.

6.4 Kielen ja AAC:n opetus

Koska tutkimusaineisto muodostui opetus- ja ohjaustilanteista, löytyi aineistosta luonnollisesti paljon AAC:n käyttöä opetustarkoituksessa. Aiemmin luvussa 6.3 kerrottiin, että aineistosta eriteltiin kahdenlaisia kysymystyyppejä, joissa elto käytti hyväkseen AAC:tä. Jo esiteltyjen kommunikointiin ja vuorovaikutukseen houkuttelevien kysymysten lisäksi elto käytti tuokiolla **oppimiseen tähtäviä kysymyksiä**. Nämä määriteltiin luonteeltaan lasten tietoa testaaviksi kysymyksiksi,

joihin elto tiesi vastauksen.

Oppimiseen tähtäviä kysymyksiä esiintyi paljon strukturoinnin yhteydessä, jolloin elto opetti lapsille *ajan, paikan ja henkilöiden jäsentämistä* kysymällä mitä struktuuria tukevat kuvat tarkoittavat. Aamupiiri saatettiin aloittaa esimerkiksi siten, että elto kysyi lapsilta, ketä on paikalla. Tällöin paikallaolijoiden hahmottamisen tukena käytettiin lasten nimilappuja, mikä tässä tutkimuksessa tulkittiin kuvien käytöksi, koska lapset oppivat tunnistamaan nimet visuaalisina kokosanamerkkeinä.

Elto: Onko täällä tänään ^Viivi^? (Elto näyttää lapsille nimilappua, jossa on Viivin nimi tikkukirjaimilla.)

Yksi kysymysten yleisimmistä tavoitteista oli saada lapsi *nimeämään* haluttu käsite. Tällaisia kysymyksiä esiintyi erityisen paljon aamupiireillä strukturoinnin yhteydessä, sekä yksilötuokioilla ja kielikerhossa, joissa korostui oppimiseen tähtäävä toiminta. Ajan strukturoinnin yhteydessä elto esitti esimerkiksi kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli saada lapset nimeämään viikonpäiviä. Viikonpäivien hahmottaminen on oleellinen osa viikkostruktuuria. Näissäkin tilanteissa käytettiin päivän nimeä vastaavaa nimilappua, mutta ymmärtämistä ja merkinomaisuutta tuettiin lisäksi siten, että jokaiselle viikonpäivälle oli annettu oma värinsä.

Elto: Katotaanpas. Viikonpäivä, mikä viikonpäivä? (Osoittaa seinällä olevaa viikkojärjestystä) Nyt on... {maanantai on ollut, tiistai on ollut. Tänään} on?

Elto: Tässä ^keskiviikko^. {Valkoinen}. Mikä viikonpäivä on valkoinen?

Strukturoinnin yhteydessä esiintyi myös päiväjärjestystä koskevia kysymyksiä, joilla elto ohjasi lapsia nimeämään tulevia, tai menneitä päivän tapahtumia. Päivästruktuurista käytiin esimerkiksi yhdessä läpi, millaisia asioita tuleva päivä sisältää. Tällöin elto kysyi suorilla kysymyksillä, mitä päiväjärjestyksen kuvat tarkoittavat.

Elto: Hei, nyt mä kysyn täältä jokaiselta. Mitä Atte sitten tehdään?

Atte: Yyyy..

Elto: Mitä ruokailun jälkeen ^nukkua^?

Iris: Nukkumaan.

Elto: {Nukkumaan} mennään. Sitten Iris ^välipala^?

Iris: Välipala.

Elto: {Välipala}.

Elto esitti nimeämiseen tähtääviä kysymyksiä lapsille myös muulloin kuin struktuurin yhteydessä. Niiden käyttö korostui etenkin pienryhmätuokiolla kielikerhossa. Eräissä kielikerhon harjoituksessa lapsen tuli nimetä, mitä taululla oleva kuva tarkoittaa. Elto pyysi lapsia vuorotellen luettelemaan taululla olevien kuvien vastaavat nimet. Hän antoi jokaisen vastauksen jälkeen vielä viitotun nimen käsitteelle.

*Elto: Tehdääs sillai, että E- Eetu lukee ensin nämä sa- nämä kuvat täältä.
^kissa^ ?*

Eetu: Kissa.

Elto: |Kissa|. ^Kala^ ?

Eetu: Kala.

Elto: |Kala|. ^Puu^?

Eetu: Jaaa... puu.

Elto: |Puu|. ^Pupu^?

Nimeämiseen tähtäävien kysymysten lisäksi elto käytti AAC:tä myös kysymyksissä, jotka tähtäsivät *käsitteen ymmärtämiseen*. Tällaisia kysymyksiä esiintyi etenkin toisella yksilötuokiolla, ”pelihetkellä”, jolla elto hyödynsi kuvien ja viittomien lisäksi esineitä puhetta tukevana ja korvaavana menetelmänä. Elto opetti lapselle käsitteitä kysymällä pöydällä olevien esineiden ja kuvien yhteenkuuluvuutta.

Elto: Niilo? Missä on sama? (Elto näyttää oikeaa lego-palikkaa, joka on samavärinen kuin kuvassa.)

Elto: Katso, Niilo. Missä on {sama}? {Missä}? Missä on sama? (Elto antaa legon Niilon käteen. Niilo siirtää legon kampa-kuvan päälle.)

Elto: Onko sama? (Elto osoittaa kampa-kuvaa ja legoa.) Katso, onko sama? (Niilo siirtää legon lego-kuvan päälle.)

Elto: Siellä. Täällä on {sama}. {Hyvä}.

Itse **AAC:n käytön opetusta** esiintyi aineistossa kolmella tavalla: sanallisen ja fyysisen ohjauksen muodossa, sekä mallittamalla. Yleensä elto hyödynsi rinnakkain useita näistä keinoista. AAC:n opetusta esiintyi aineistossa erilaisissa tilanteissa: esimerkiksi päivä- ja viikkojärjestyksen hahmottamisen opettelussa, uusien kuvien ja viittomien yhteydessä, sekä opetettaessa lasta ilmaisemaan itseään ja tekemään valintoja. Erityisen paljon AAC:n käytön opetusta esiintyi yksilötuokiolla, ”pelihetkellä”, jolla elto opetti lasta käsitteiden ymmärtämisessä ohjaamalla lasta yhdistämään vastaava kuva ja esine.

Sanallinen ohjaus sisälsi usein lasten huomion suuntaamisen AAC:hen. Elto pyysi lapsia katsomaan mikä kuva tai esine on käytössä, missä kuvan paikka on ja millaisia kuvia on näkyvillä. Käytännössä tätä tapahtui erilaisissa tilanteissa.

Kysyessään viikonpäivää elto saattoi ohjata lapsia katsomaan viikkojärjestyksestä mikä esillä olevista päivistä on kyseessä. Vastaavasti henkilöiden strukturoinnin kohdalla elto saattoi kiinnittää lasten huomion siihen, minkä toiminnan kohdalla lapsen nimi on taululla, tai mihin paikkaan lapsen nimi laitetaan taululla, kun katsotaan ketä päiväkodissa on paikalla ja ketkä ovat poissa.

Elto: Onkos meillä tänään ”Neea”? (Elto näyttää nimilappua lapsille.)

Lapset kuorossa: Ei.

Elto: Ei oo Neea tullu. Katotaan tuleeko Neea. Neean nimi jätetään nyt tuonne. (Elto laittaa nimilapun taulun alalaitaan). Ei tiedetä.

Kuten edellisestä esimerkistä käy ilmi, sanallinen ohjaus oli osittain luonteeltaan sellaista, että elto sanallisti omaa toimintaansa käyttäessään AAC:tä, kuten sanomalla laittavansa kuvan tiettyyn paikkaan, tai ottamalla tietyn kuvan mukaan uuteen toimintaan. Tämä tulkittiin yhdeksi tavaksi kiinnittää lasten huomio AAC:hen. Opettajan oman toiminnan sanallistamisen voisi ajatella tukevan tilanteeseen kuuluvan viestin ymmärtämistä, sekä lasten menetelmien käytön oppimista.

Huomion suuntaamisen lisäksi elto antoi jonkin verran sanallisia ohjeita lapsille siitä, miten AAC:tä käytetään: mitä esimerkiksi tietyn kuvan näyttäminen tarkoittaa, tai miten lapsi voi itse kuvaa käyttämällä ilmaista itseään. Tällaista sanallista ohjaamista esiintyi esimerkiksi ryhmäjakotilanteissa lapsen valitessa leikkiä. Toisena esimerkkinä mainittakoon kuvien käytön opettaminen leikin avulla: Eräällä päiväpiirillä ryhmässä leikittiin ”kapteeni käskee” –leikkiä, jonka leikkiminen tulkittiin tässä tutkimuksessa eräänlaiseksi lapsiläheiseksi tavaksi opetella kuvien käyttöä. Leikissä lapset saivat vuorotellen tulla ryhmän eteen ”kapteeniksi” ja sanoa mitä haluavat muiden tekevän. Tukena leikissä käytettiin kuvia, joihin oli piirretty määrättyjä toimintoja (”istua”, ”hyppiä”, ”seistä kädet ylhäällä”). Leikkiä opettaessaan elto ohjasi lapsia sanallisesti ja näyttäen mallia kuvien käytössä. Kuvat olivat esillä edessä pöydällä ja lapset saivat kapteenin roolissa käyttää niitä määrätessään muita toimimaan haluamallaan tavalla. Käytännössä lapset leikin alussa kapteenina sekä näyttivät kuvaa, että sanoivat määräyksensä, mutta vähitellen leikin aikana lopettivat kuvien näyttämisen muille ja ainoastaan saattoivat katsoa kuvia oman muistinsa tueksi.

Elto: Mitä jos kapteeni sanoo, mitä, jos ja näyttää tämmöstä korttia ^istua^, mitä pitää tehdä?

Konsta: Istua tuolissa.

Elto: Istua. Sillon on istuttava. Kapteeni sanoo istu.

...

Elto: Se, joka täällä on kapteenina, pitää osata sanoa "istu", "hyppää", "seiso, ja "kädet ylös".

Elton sanallisessa ohjauksessa esiintyi ajoittain niin sanottua ”ohjaavaa kehotusta”, vaikkakin suhteellisen vähän. Tällaisia kehotuksia elto osoitti pääasiassa tietylle lapselle yksilötuokiolla, ”pelihetkellä”, joka sisälsi käsitteiden opetusta yhdistämällä samaa tarkoittavia kuvia ja konkreetteja. Käytännössä elto kehotti lasta valitsemaan ja laittamaan oikean esineen käsitettä vastaavan kuvan päälle. Kyseisen tuokion aikana esiintyi myös *fyysistä ohjausta* AAC:n opetustarkoituksessa. Tällöin elto ohjasi lasta kädestä pitäen, kuinka kuvia ja esineitä käytetään, eli miten lapsen tulisi tilanteessa näyttää, mitkä kuvat ja esineet vastaavat toisiaan. Fyysinen ohjaus sisälsi aina myös sanallista ohjausta ja mallittamista. Alla olevasta esimerkistä näkyy näiden kaikkien kolmen eri ohjauksen muodon hyödyntäminen. Fyysistä ohjausta AAC:n käytössä ei esiintynyt muiden tuokioiden aikana tai muiden lasten kanssa.

Elto: Tässä on ^juna^, {juna}, on ^muki^, {muki} ja on ^pallo^, {pallo}. (Elto nostaa muovimukin pöydälle:) Mihin laitetaan?

(Niilo ottaa mukin ja on juovinaan siitä.)

Elto: Missä {sama} on? Siitä {juodaan}. Laitetaan (elto ohjaa Niilon kädestä pitäen mukin muki-kuvan päälle). Tässä. Tässä on {sama}. Hyvä. Kiitos.

Fyysisen ja sanallisen ohjauksen lisäksi AAC:n opetusta tapahtui *mallittamalla*. Mallittaessaan elto näytti tietoisesti opettavan AAC:tä näyttämällä mallia AAC:n käytössä. Mallittamisen seurauksena tapahtunut oppiminen määriteltiin ohjatuksi mallioppimiseksi. Äsken sivuttiin jo mallittamista AAC:n opetuksessa sanallisen ja fyysisen ohjauksen kohdalla leikin ja pelihetken yhteydessä. Elto toimi mallittajana myös esimerkiksi rutiininomaisissa viittomistilanteissa, kuten aamutervehdyksen, ruokaloron ja yhdessä laulettavan laulun yhteydessä. Näissä tilanteissa lapset viittoivat vaihtelevalla menestyksellä seuraten samalla elton viittomista.

Elto: Ja nyt lähdetään, kohta, mutta hei... arvatkaapas, kuinka viitotaan lusikka?

Konsta: |Lusikka|.

Elto: Hyvä. {lusikka}.

Lapset: |Lusikka|.

Elto: Kun ne pienet linnut jakaa niitä lusikoita, niin me voidaan viittoa että {lusikka}. Te ootte viittonu tällai näi (näyttää miten ennen on viitottu). Lusikat

jakoi. Mut nyt voidaan viittoja ihan että {lusikat jakoi}. (Elton näyttämä viittoma on virallinen lusikan viittoma.)

Aiemmin tässä luvussa kuvailtiin, kuinka elto kysymyksiä esittämällä ja samalla AAC:tä hyödyntäen pyrki saamaan lapset nimeämään tiettyjä käsitteitä. Elto hyödynsi AAC:n opetuksessa myös nimeämisen mallittamista. Elto käytti puheessaan ilmaisuja ”tämä/tässä/täällä/se on...”. Hän tuki käsitteiden nimeämistä kuvien, viittomien ja esineiden avulla. Elto saattoi esimerkiksi ensin näyttää käsitettä vastaavaa kuvaa ja sitten toistaa vielä puhuen ja tukiviittomaa käyttäen käsitteen, kuten seuraavassa esimerkissä ryhmän yhteisestä tarinankerrontahetkestä käy ilmi:

Elto: ^Sairaala^. Täällä on “sairaala”.

...

Elto: No niin, laitetaan tähän (elto kiinnittää sairaala-kuvan pöydän jalkaan), niin tiedetään, että täällä on sairaala.

Nimeämisen mallittamista esiintyi myös silloin, kun elto kysyi lapsilta käsitteen nimeä, jolloin lapsen vastauksen jälkeen elto vielä toisti käsitteen nimeämällä sen itse ja käyttämällä samalla AAC:tä. Mikäli lapsen ilmaisussa oli jokin virhe, elto samalla nimetessään korjasi sen; jos taas lapsen sanoma nimi oli oikea, elto nimetessään antoi lapsen vastaukselle vahvistavan palautteen.

Elto: Katotaanpa mitä tänään leikataan. (Elto näyttää oikeaa paprikaa lapsille.)

Neea, Konsta, Eetu ja Iris: Paprikaa.

Atte: Se on pes-kinä.

Elto: {Paprikaa}. Tämä on {paprika}.

Analyysissä havaittiin, että mallittamisen seurauksena tapahtuneen ohjatun mallioppimisen lisäksi ryhmässä tapahtui spontaania mallioppimista. Tällaisiksi AAC:n oppimistilanteiksi tulkittiin tilanteet, joissa lapsi tai lapset oma-aloitteisesti ja spontaanisti jäljittelivät elton AAC:n käyttöä. Tavallaan elto siis jatkuvasti AAC:tä käyttäessään mallitti menetelmiä, vaikka ei näyttäneenkään tekevän sitä kokoajan tietoisesti. Tämän tutkimuksen aineistossa esiintyi ainoastaan spontaania viittomien jäljittelyä, ei kuvien tai esineiden käytön matkimista. Spontaani mallioppiminen tapahtui aamu- ja päiväpiirien aikana. Kyseessä olevat hetket olivat aikuisjohtoisia, jolloin pääasiassa elto oli äänessä puhuen lapsille ja käyttäen samalla tukiviittomia. Tilanteissa yksi tai useampi lapsi poimi elton puheesta viittoman ja toisti sen samaan

aikaan, kun elto jatkoi puhumista. Yhdessä tilanteessa lapsi käytti eltolta poimittua viittomaa sanoen kokonaisen lauseen, jossa hän käytti viittomaa. Muissa tilanteissa lapsi tai lapset ainoastaan toistivat viittoman hiljaa itsekseen.

Elto: No nii. Nyt jatkuu Järvisen perhe. Katsotaas (-) Mitäs Järvisen perheessä on tapahtunut?

Neea: Vauva syntyny.

Elto: {Vauva syntynyt}. [No oliko poikavauva vai tyttöväuva?]

Viivi: [vauva syntynyt].]

Viivi ja Konsta: Poika.

Kaiken kaikkiaan valtaosa AAC:n käytön opetuksesta koski kuvien käyttöä. Aineistossa esiintyi viittomien käytön opetusta vain muutaman kerran. Kaikki nämä kerrat vaikuttivat spontaaneilta opetustilanteilta. Kaksi näistä oli elton aloitteesta lähteneitä opetustilanteita. Toisessa tilanteessa elto kehotti lasta viittomaan ”valkoinen” vastatakseen tuokiolla kysymykseen mikä viikonpäivä oli (kullakin viikonpäivällä oli ryhmässä käytössä oma värinsä). Toisessa tilanteessa elto halusi korjata lasten käyttämän viittoman. Kyseessä oli ruokaloru, joka tavan mukaan viitottiin ryhmässä ennen ruokailua. Tilanteessa elto ohjasi sanallistaen ja mallittaen, miten ennen oli viitottu ja miten jatkossa viitotaan. Edellä mainittujen tilanteiden lisäksi kahdessa tilanteessa opetus tapahtui lapsen aloitteesta, kun lapsi kiinnitti huomiota elton käyttämään viittomaan ja halusi varmistaa mitä se tarkoitti ja miten se viitotaan. Tällöin elto opetti viittoman mallittamalla, eli näyttämällä viittoman uudelleen.

6.5 Yhteiset tavat ja rutiinit

Lopuksi aineistoanalyysissä havaittiin, että AAC:tä käytettiin ryhmässä myös eräänlaisena rutiininomaisena tapana, joka oli toistuvaa ja tiettyyn kontekstiin sidottua. Ensinnäkin rutiininomaisia tilanteita AAC:n käytölle vaikuttivat olevan aamupiirien *strukturointitilanteet*. Ryhmän yleiseen tapaan kuului, että aamupiirissä katsottiin, ketä päiväkodissa oli paikalla, mikä viikonpäivä oli ja mitä päivän ohjelmaan kuului (ks. luku 6.1).

Strukturointitilanteiden lisäksi aineistosta löydettiin rutiininomaista toimintaa, jossa AAC:n käyttö esiintyi aina samassa muodossa. Ensinnäkin jokaisella päiväpiirillä

viitottiin ja riimiteltiin yhdessä *ruokaruno* ”Kukko puuron keitti” ennen ruokailuun lähtöä. Ruokarunossa AAC:n käyttö poikkesi muusta aineistosta siten, että siinä käytettiin tukiviittomien sijaan viitottua puhetta, eli ei viitottukaan pelkästään avainsanoja, vaan kaikki runon sanat pyrittiin viittomaan.

Elto: No niin, valmiina. Niiloki.

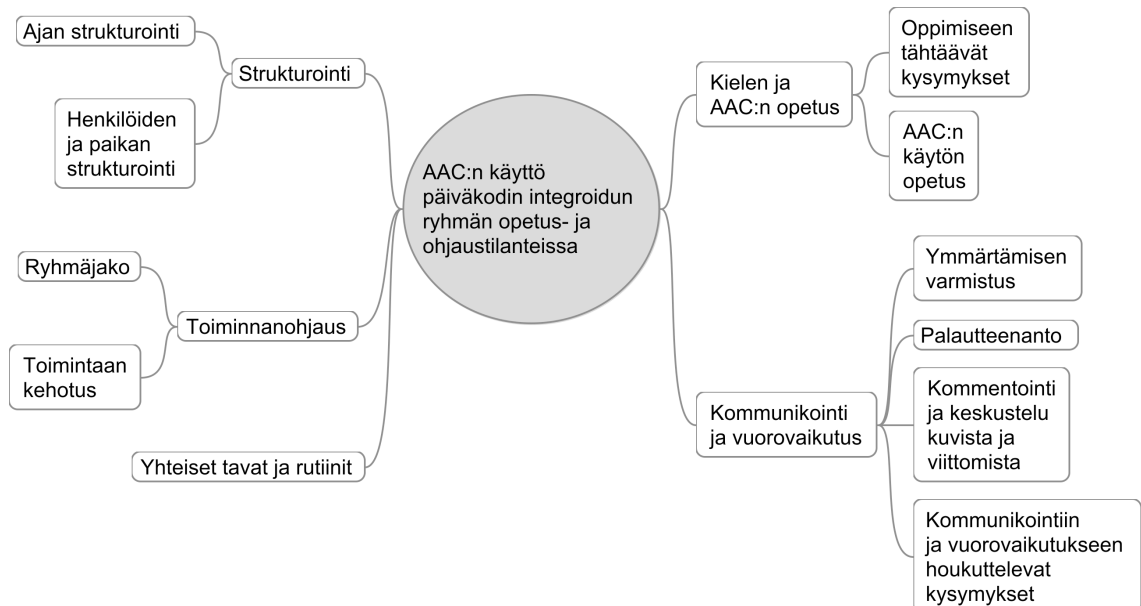
Kaikki yhdessä: {Kukko puuron keitti}. {Kana maidon lämmitti}. {Pienet linnut lusikat jakoi}. {Tulkaapa lapset syömään}. (Litteraatti tehty elton mukaan, lapset viittovat ja riimittelevät vaihtelevasti.)

Toinen tiettyyn kontekstiin sidottu ja muodollisesti toistuva viittomisrutiini oli useilla aamupiireillä puheen kanssa samaan aikaan viitottu *yhteinen aamutervehdys*, ”Hyvää huomenta”. Näiden kahden muodollisesti samalla tavoin toistuvan rutiinin lisäksi aineistossa oli mukana yksi ryhmän yhdessä tukiviittomin viitottu *laulu* ”Koska luistellaan”, joka voisi kuulua samaan kategoriaan – on oletettavaa, että laulua on harjoiteltu ja sitä viitotaan yhdessä useaan kertaan. Tämän tutkimuksen aineisto oli kuitenkin niin suppea, että laulun viittomista ei osunut muille kuin yhdelle päivällä kuvausten aikana.

Kuten aiemmin todettiin, nämä rutiininomaiset viittomistilanteet tulkittiin myös AAC:n opetustilanteiksi ohjatun mallioppimisen keinoin. Elto viittoi ikään kuin esiviittojana ja lapset jäljittelivät elton viittomista vaihtelevalla osallisuudella ja taidoilla. Voisi olettaa, että tilanteiden toistuessa samanlaisena lasten taidot kyseisten rutiinien viittomisessa vähitellen paranevat - toisto ja opittavan asian sitominen tiettyyn kontekstiin kun tunnetusti edistää oppimista. Voidaan kuitenkin pohtia, mikä on tällaisten rutiinien merkitys varsinaisen kommunikatiivisen kielen oppimisen kannalta. Nämä muodoltaan samanlaisina toistuvat yhteiset AAC-rutiinit olivat lähes ainoita tilanteita, joissa lapset itse käyttivät viittomia.

7 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten päiväkodin integroidun ryhmän opetus- ja ohjaustilanteissa käytetään puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia. Tutkimuskohteena olleessa ryhmässä käytettiin erilaisia AAC-menetelmiä: pääasiassa kuvakommunikaatiota ja tukiviittomia ja jonkin verran esinekommunikaatiota. Tulokset osoittavat, että päiväkodin integroidun ryhmän opetus- ja ohjaustilanteet tarjoavat monia mahdollisuuksia AAC:n käytön tukemiseen ja sitä kautta lasten kielelliseen kuntoutukseen. Niistä käy myös ilmi, että AAC:n käyttöön aitona yhteisen kommunikoinnin muotona on vielä matkaa, koska suurin osa aineistossa esiintyneestä AAC:n käytöstä oli elton AAC:n käyttöä. AAC:tä käytettiin opetus- ja ohjaustilanteissa useissa tarkoituksissa. Seuraavassa kuviossa (ks. Kuvio 2) on nähtävissä yhteenveto tuloksista.



KUVIO 2. Yhteenveto tuloksista

Tutkimus osoitti osittain samanlaisia tuloksia, kuin aikaisemmat suomalaiset päiväkodin AAC:tä käsittelevät tutkimukset, mutta toi myös uutta tietoa aiheesta. AAC:tä käytettiin ensinnäkin strukturoinnissa ja toiminnanohjauksessa, kuten Rantala (2007), Hildén ja Merikoskikin (2006) tutkimuksissaan havaitsivat. *Strukturoinnissa* vuorovaikutus oli Hildénin ja Merikosken (2006) tutkimustulosten tapaan luonteeltaan pitkälti ”aikuinen kysyy – lapsi vastaa” –kommunikointia. Uutta näkökulmaa strukturointiin toi henkilöiden strukturointi, jota tapahtui keskustellessa paikallaolijoista, sekä ryhmäjaon yhteydessä.

AAC:n hyödyntäminen ryhmäjaossa toimi opetus- ja ohjaustilanteissa myös *toiminnanohjauksellisessa* tarkoituksessa. Ylipäätään toiminnanohjauksessa AAC:n käyttöä esiintyi aineistossa kuitenkin suhteellisen vähän. Syynä tähän saattaa olla vuorovaikutustilanteiden konteksti: tutkimuksessa analysoitiin opetus- ja ohjaustilanteita, jotka olivat luonteeltaan pääasiassa aikuisjohtoisia. Aikuinen oli äänessä suurimman osan ajasta ja lapsen tehtävänä oli kuunnella, tai osallistua keskusteluun – ei kuitenkaan ryhtyä fyysiseen toimintaan. Toiminnanohjauksellisessa tarkoituksessa AAC:tä käytettäisiin päiväkodin arjessa todennäköisesti enemmän siirtymätilanteissa ja muissa fyysistä toimintaa sisältävissä hetkissä. Arviota tukee myös Rantalan (2007) tutkimus, jossa AAC:n käyttöä toiminnanohjauksessa esiintyi esimerkiksi ruokaillessa, pukeutuessa ja ohjattaessa toiminnan etenemistä. Tässä aineistossa enemmistö toiminnanohjauksesta liittyikin juuri siirtymätilanteisiin, kun elto ohjasi tuokioiden lopussa lapsia jakautumaan erilaisiin pienryhmätoimintoihin.

Tutkimus osoitti osittaisia yhteneväisiä tuloksia aiempien tutkimusten kanssa myös AAC:n käytössä *opetustarkoituksessa*. Aiempien tutkimusten mukaan yksi yleinen opettajien käyttämä AAC:n opetustapa on esitellä lapsille viittomia ja graafisia merkkejä ryhmän yhteisillä kokoontumisilla (Goosens', Crain & Elder 1992, von Tetzchnerin, Brekken, Sjøthunin & Grindheimin 2005, 86 mukaan). Tässä tutkimuksessa suurin osa aineiston tuokioista oli juuri ryhmän yhteisiä tuokioita ja näilläkin tuokioilla tapahtui AAC:n opetusta. Tutkijat ovat aiemmin havainneet, että AAC:tä opetetaan lapsille esimerkiksi vastaamalla lasten AAC:tä koskeviin kysymyksiin, kertomalla mitä graafiset merkit tai viittomat tarkoittavat ja näyttämällä miten lapsen kysymä sana ilmaistaan viittomalla tai kuvakommunikaatiolla (Beukelman, Mirenda & Sturm 1998, von Tetzchnerin, Brekken, Sjøthunin & Grindheimin 2005, 86 mukaan). Tämänkin tutkimuksen aineistosta löydettiin tilanteita, joissa lapset kommentoivat graafisia merkkejä ja viittomia ja kyselivät miten erilaisia

sanoja viitotaan. Näitä lasten aloitteita elto pystyi hyödyntämään myös AAC:n opetukseen. Tällaisia tilanteita tapahtui kuitenkin suhteellisen vähän ja suurin osa AAC:n opetuksesta olikin toisen tyyppistä, aikuisen aloitteesta lähtevää opetusta.

Aikuisjohtoiseen opetukseen lukeutui esimerkiksi AAC:n käyttö lapsen tietoa ja kielellistä taitoa testaavissa kysymyksissä. Samanlaisia havaintoja ovat tehneet myös Hildén ja Merikoski (2006) tutkimuksessaan. He kritisoivat Burkhartin (2010, Laineen, 3 mukaan) ohella, että kyseinen vuorovaikutustapa ei ole luonteeltaan aitoa viestintää ja kommunikointia, vaan ennemminkin lapsen tenttaamista ja arviointia. Erityisen paljon tällaisia kysymyksiä, joihin elto jo tiesi vastauksen, esiintyi aineistossa kielikerhon ja toisen yksilötuokion aikana. Kyseisissä tuokioissa olikin havaittavissa erityisharjoittelun piirteitä: tuokiot vaikuttivat etukäteen tarkkaan suunnitelluilta ja nimenomaan kielen ja AAC:n harjoittelutilanteilta. Nykyhetken suositus näyttäisi olevan, että tällaisista, etenkin kahdenkeskistä erityisharjoittelutilanteista, tulisi siirtyä kohti yhteisöllisempää, luonnollisissa arjen tilanteissa tapahtuvaa harjoittelua (ks. luku 1.1). Olisikin mielenkiintoista ja tärkeää tietää, kuinka paljon erityisharjoittelua edelleen tapahtuu päiväkodeissa ja miten paljon opetus on luonteeltaan aikuisjohtoista lapsen tietoja ja taitoja testaavaa toimintaa.

Opetukseen tähtäävät kysymykset eivät olleet kuitenkaan ainoa aineistosta havaittu AAC:n ja kielen opetuksen tapa. Tutkimuksessa havaittiin, että opetusta tapahtui oikeastaan hyvin monella tavalla, niin sanallisen kuin fyysisen ohjauksen ja mallittamisenkin kautta. Sanallisessa ohjauksessa esimerkiksi elton käyttämä lasten huomion suuntaaminen AAC:hen on merkille pantava asia. von Tetzchnerin ja Martinsenin (1999, 145–146) mukaan jaettu kommunikointi edellyttää jaettua tarkkaavaisuutta yhteisen asian äärellä ja tähänhän juuri huomion suuntaaminen tähtää. Elto siis loi toiminnallaan edellytyksiä yhteiseen AAC:n käyttöön edistämällä jaettua tarkkaavaisuutta. Mallittaminen on puolestaan jo tutkimustiedonkin mukaan erittäin tärkeä keino kielellisten taitojen ja AAC:n oppimisessa, koska ympäristön kielimallit ovat oleellinen osa lapsen kielellistä kuntoutumista (von Tetzchner & Martinsen 1999, 316). Vaikka elto käyttikin AAC:tä huomattavasti enemmän, kuin ryhmän lapset, on kuitenkin syytä huomioda, että hän toiminnallaan mahdollisti AAC:n ja kielen oppimista tarjoamalla lapsille mallioppimisen mahdollisuuksia ja sanallista ja fyysistä ohjausta.

Yhteenvetona erilaisten AAC-menetelmien opetuksesta voidaan todeta, että elto näytti opettavan kuvien käyttöä suhteessa enemmän kuin viittomia.

Esinekommunikaation opetusta tapahtui vain yhdellä yksilötuokiolla. Kuva- ja esinekommunikaation opetus vaikutti tietoiselta, kun taas viittomia opittiin myös ilman tietoista opettamista spontaanin mallioppimisen kautta. Viittomat näyttivät soljuvan luonnollisesti elton puheessa kuvia useammin, mutta elto ei juurikaan tietoisesti, sanallisen tai fyysisen ohjauksen avulla, ohjannut lapsia kiinnittämään viittomiin huomiota, tai käyttämään niitä yhtä usein kuin kuvia. Voidaankin todeta, että viittomien oppiminen jäi ryhmässä pääasiassa mallioppimisen tasolle ja riippui paljolti lasten omista aloitteista ja kiinnostuksesta viittomia kohtaan. Mistä ero menetelmien opetuksessa saattoi johtua? Voisiko syynä olla osittain se, että tukiviittomia on kuva- ja esinekommunikaatiota helpompi oppia, kuten luonnollista kieltä: olemalla alttiina ympäristön kielenkäytölle. Viittomat istuvat käyttäjän käsiin helpommin, kuin kommunikoijasta erilliset kuvat tai esineet (Huuhtanen 2001, 15; von Tetzchner & Martinsen 1999, 44), joten niiden käyttö voi olla sujuvampaa ja luontevampaa. Tarvittaisiinko viittomien oppimiseen kuitenkin mallioppimisen lisäksi enemmän konkreettisempaa viittomien opetusta ja lasten sanallista ja fyysistä ohjausta? Entä miksi spontaani oppiminen koski vain viittomien oppimista, eikä kuva- ja esinekommunikaatiota? Yksi mahdollinen syy on se, että esimerkiksi ryhmän yhteisillä tuokioilla käytetyt kuvat eivät olleet niin helposti käytettävissä lapsilla, koska ne olivat elton ”alueella” lapsiryhmän edessä. Lapsille pitäisikin olla konkreettisesti käytettävissä kuvia käden ulottuvilla, tai sitten kuvakommunikaatiota pitäisi tukea opetus- ja ohjaustilanteissa niin, että lapsia rohkaistaisiin paljon tulemaan kuvien luo ja käyttämään niitä spontaanisti.

Lienee realistista olettaa, että spontaania mallioppimista tapahtui kuvattujen tuokioiden aikana huomattavasti enemmän, mutta se ei vaan näkynyt aineistossa. Tämän tutkimuksen yhteydessä on mahdotonta arvioida, miten paljon lapset oppivat kieltä ja AAC:tä pelkästään aikuista seuraamalla. Esimerkiksi niin sanottu passiivinen viittomavarasto, eli lapsen ymmärtämä viittomisto, voi olla huomattavasti laajempi, kuin aktiivinen viittomavarasto, eli viittomat, joita hän itse käyttää. Koska oma-aloitteista mallioppimista näyttäisi tapahtuvan, olisi tärkeää, että aikuiset käyttäisivät AAC:tä mahdollisimman paljon kaikissa tilanteissa. Henkilökunnan tulisi muistaa mahdollistaa mallioppimista myös ns. vapaammissa tilanteissa, kuten siirtymä-, perushoito- ja leikki-tilanteissa. Tällöin olisi suotavaa, että käytetyt menetelmät olisivat sellaisia, jotka olisivat tarkoituksenmukaisia ja käytännöllisiä lasten käyttöön. Jos päiväkodissa tuettaisiin enemmän myös lapsia aktiivisiksi AAC:n käyttäjiksi, lasten

menetelmien käyttö lisäisi koko ryhmän lasten AAC:n hallintaa ja sitä kautta yhteistä kommunikointia. Tutkimusten mukaan ikätoverit ovat erittäin tärkeä mallioppimisen lähde (esim. Rice, Sell & Hadley 1991). Olisikin tärkeää, että integroidussa ryhmässä kaikki lapset oppisivat käyttämään AAC:tä, jotta vuorovaikutus ja kommunikointi erityistä tukea tarvitsevien ja normaalin kielen kehityksen omaavien lasten välillä lisääntyisi.

Päiväkotiympäristö voi tarjota paljon luonnollisia ja lapsilähtöisiä tapoja AAC:n ja kielen opetukselle. Varhaiskasvatukselle luonteenomainen leikin ja mielikuvituksen hyödyntäminen voinevat osaltaan luoda oivallisia opetusmahdollisuuksia, ja kuvat ja esineet ovat luonnollinen osa pienen lapsen konkreettista maailmaa. Tutkimusaineistossa esimerkiksi yhteisellä tuokiolla leikitty ”Kapteeni käskää” –leikki mahdollisti vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin harjoittelua monilla tavoilla. Kommunikoinnin tehtävien (Launonen 2002, 17) näkökulmasta leikki mahdollisti muun muassa itseilmaisun ja oman tahdon ilmaisun, sekä toisten toiminnan säätelyn harjoittelua kuvia hyödyntäen. Pohtimisen arvoinen kysymys on kuitenkin se, viedäänkö AAC:n opetusta riittävän pitkälle. Ohjataanko lapsia käyttämään menetelmiä muissa vuorovaikutustilanteissa ohjattujen tilanteiden ulkopuolella? Opetetaanko lapsia esimerkiksi viestimään toisilleen kuvien ja viittomien avulla mitä he haluavat? Toisin sanoen: oppiiko ”lapsikapteeni” tekemään aloitteita ”lapsiperämiehelle”? Hyödynnetäänkö AAC:tä vaikkapa lasten sosiaalisten suhteiden pelikentällä leikkitalanteissa, kun lapsi haluaa mennä mukaan leikkiin - Kapteeni kysyy, ”Saanko tulla leikkimään”? Tällaiset kysymykset jäivät tutkimuksen osalta vaille vastausta, koska päivähoiton konteksteista tutkittiin vain opetus- ja ohjaustilanteita. Aihe olisikin tulevissa tutkimuksissa perehtymisen arvoinen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kielihäiriöiset lapset tekevät mieluummin aloitteita ryhmän aikuisille, kuin normaalisti kielellisesti kehittyneille ikätovereille (Rice, Sell & Hadley 1991). Miten oppisimme ohjaamaan lapsia menetelmien käyttöön tuloksellisemmin? Joitakin keinoja kielihäiriöisen lapsen ikätovereiden ohjaamiseen onkin jo tutkittu ja saatu positiivisia tuloksia (Goldstein, English, Shafer & Kaczmarek 1997; Goldstein, Kaczmarek, Pennington & Shafer 1992; Schuele, Rice & Wilcox 1995).

Nykyään korostetaan yhä enemmän AAC:n käyttöä luonnollisissa arjen vuorovaikutustilanteissa opetustilanteiden ulkopuolella, jotta lapset oppisivat AAC:n käyttöä niin sanotusti aidossa kommunikointitarkoituksessa (Calculator 2009, 110).

Tämä tutkimus osoitti, että myös opetus- ja ohjaustilanteissa voi esiintyä sellaista AAC:n käyttöä, joka edistää *kommunikaatiota ja vuorovaikutusta*. Vaikka tilanteet olivatkin usein aikuisjohtoisia ja niissä painottui vuorovaikutustyyli ”aikuinen kysyy - lapsi vastaa”, osa kysymyksistä, joissa elto käytti AAC:tä, oli luonteeltaan kommunikaatiota ja vuorovaikutusta tukevia ja itseilmaisuun houkuttelevia kysymyksiä. Näiden kysymysten voidaan ajatella tukeneen useita lapsen kommunikoinnin tehtäviä ja oikeuksia (Launonen 2002, 17; The National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities 1992): mahdollisuutta itseilmaisuun, tiedon hankkimiseen ja jakamiseen, kommentointiin ja kertomiseen ja valintojen tekemiseen. Kommunikatiivista ja vuorovaikutuksellista AAC:n käyttöä esiintyi aineistossa myös muilla tavoin: Elto käytti AAC:tä vuorovaikutuksessa palautteen antamisessa ja lapsille välitettävän viestin ymmärtämisen tukena.

Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että AAC:n käyttö ryhmän yhteisenä jaetun kommunikoinnin muotona vaatii vielä työtä, jos siihen halutaan tähdätä. Ryhmän lapset käyttivät suhteessa paljon vähemmän AAC:tä kuin elto. Voidaan myös pohtia, missä määrin erityisharjoittelun omaiset yksilötuokiot tai pienryhmätuokio edistävät koko ryhmän lasten keskinäistä AAC:n käyttöä. Tähän tutkimukseen osallistui ryhmän aikuisista vain erityislastentarhanopettaja, joten tutkimus ei oikeastaan mahdollistanut *koko* ryhmän AAC:n käytön tutkimista.

Ei tule myöskään unohtaa, että AAC:n kommunikatiivinen käyttö edellyttää AAC:n käyttöä myös muissa, kuin opetus- ja ohjaustilanteissa. Tarvittaisiin lisää tietoa siitä, missä määrin AAC:tä käytetään ryhmissä aidoissa vuorovaikutustilanteissa ja kuinka paljon AAC:n käyttö on mahdollisesti eräänlaista rutiininomaista kaavamaista toimintaa. Tässä tutkimuksessa havaittiin jonkin verran rutiininomaista toimintaa, jossa AAC:n käyttö esiintyi aina samassa muodossa. Struktuurikuvien läpikäyminen, ruokarunojen ja yhteisten aamutervehdysten viittominen on toki AAC:n käyttöä, mutta voidaan myös pohtia, kuinka paljon lapset hyötyvät tällaisista taidoista arjen luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa, kuten yhteisissä leikeissä. Suunniteltaessa ja toteutettaessa AAC:n käytön koulutusta ja konsultointia ryhmän henkilökunnalle olisi tärkeää pohtia, mitkä olisivat toimivia ja tuloksellisia AAC:n käytön tapoja ja millaisia graafisia merkkejä, viittomia ja muita kommunikointikeinoja ryhmä käytännössä tarvitsisi. Tällöin on luonnollisesti tärkeää muistaa myös yhteistyö lapsen perheen kanssa, jotta toimintatavat kotona ja päiväkodissa tukisivat lapsen kielen kehitystä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Kuten tämän tutkimuksen kohteessa, myös muissa integroiduissa lapsiryhmissä tuen tarpeet ja lasten vahvuudet ovat usein heterogeenisia. AAC:n valinnassa tulisi huomioida ensisijaisesti lapsen yksilölliset tarpeet (von Tetzchner & Martinsen 1999, 44–46; Huuhtanen 2001, 19). Ryhmä on siis helposti tilanteessa, jossa on tarpeen useiden menetelmien rinnakkainen käyttö, jotta kommunikatiiviset edellytykset voidaan luoda kaikille. AAC:n käytön laajuus ja luonne riippuneen ryhmän kokoonpanosta ja siitä millaista yksilöllistä tuen tarvetta ryhmässä on. Käyttö riippuneen myös työntekijöiden taidoista ja asenteista. Tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä arvioidessa pitää muistaa, että tulokset ovat vain yksi näkökulma yhden lapsiryhmän AAC:n käytöstä tietyllä ajalla. Myös tutkimuksen rajaus opetus- ja ohjaustilanteisiin voi vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Opetus- ja ohjaustilanteet ovat luonteeltaan erilaisia, kuin esimerkiksi vapaa leikki, ruokailu ja perushoitotilanteet. AAC:n käyttö saattaa esiintyä erilaisena erilaisissa tilanteissa. Tulevaisuudessa tarvittaisiinkin lisää tietoa siitä, miten AAC:tä käytetään muissa päivähoiton konteksteissa ja luonnollisesti myös vertailevaa tutkimustietoa AAC:n käytöstä opetus- ja ohjaustilanteissa. Voisi olla hyödyllistä saada laadullisten tutkimustulosten lisäksi määrällistä tutkimustietoa AAC:n käytöstä eri konteksteissa: Käytetäänkö AAC:tä kaikissa päivähoiton konteksteissa yhtä paljon, vai rajoittuuko käyttö mahdollisesti tiettyihin tilanteisiin? Käytetäänkö AAC:tä esimerkiksi vapaan leikin ja ulkoilun aikana? Nämä kysymykset jäävät toistaiseksi avoimiksi. Tässä tutkimuksessa löydettiin useita erilaisia käyttötarkoituksia AAC:lle opetus- ja ohjaustilanteissa. Tulevissa tutkimuksissa voitaisiinkin perehtyä tarkemmin yksittäisiin tarkoituksiin erilaisissa päivähoiton konteksteissa, jolloin saataisiin syvällisempää tietoa AAC:n erilaisista tehtävistä.

LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. 2004. Päivähoito. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 304-320.
- Beck, A. R. & Fritz-Verticcio, H. 2003. The Influence of Role-Playing Experiences on Children's Attitudes Towards Peers Who Use AAC. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 51-60.
- Beukelman, D. R., Mirenda, P. & Sturm, J. 1998. Educational Inclusion of AAC Users. Teoksessa D. R. Beukelman, P. & Mirenda (toim.) *Augmentative and Alternative Communication: Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults*. 2. painos. Lontoo, UK: Paul H. Brooks, 391-424. Artikkeleihin viitattu teoksessa von Tetzchner, S., Brekke, K. M., Sjøthun, B. & Grindheim, E. 2005. Constructing Preschool Communities of Learners that Afford Alternative Language Development. *Augmentative and Alternative Communication*, 21 (2), 82-100.
- Binger, C. & Light, J. 2006. Demographics of Preschoolers Who Require AAC. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 37, 200-206.
- Blischak, D. M., Loncke, F. & Waller, A. 1997. Intervention for Persons with Developmental Disabilities. Teoksessa L. L. Lloyd, D. R. Fuller & H. H. Arvidson (toim.) *Augmentative and Alternative Communication. A Handbook of Principles and Practices*. Boston, MD: Allyn & Bacon, 299-339. Artikkeleihin viitattu teoksessa von Tetzchner, S., Brekke, K. M., Sjøthun, B. & Grindheim, E. 2005. Constructing Preschool Communities of Learners that Afford Alternative Language Development. *Augmentative and Alternative Communication*, 21 (2), 82-100.
- Brofenbrenner, U. 1980. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. 3. painos. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burkhart, L. 2010. Sillalla –seminaari 2010. Lähteeseen viitattu julkaisussa Laine, K. 2010. Monivammaisesta lapsesta aktiiviseksi osallistujaksi. *Tikonen* 1, 3.
- Calculator, S. N. 2009. Augmentative and Alternative Communication (AAC) and Inclusive Education for Students with the Most Severe Disabilities. *International*

- Journal of Inclusive Education, 13, 93-113.
- Cress, C.J. & Marvin, C. A. 2003. Common Questions about AAC Services in Early Intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 19, 254-272.
- Downing, J. E. & Peckham-Hardin, K. D. 2001. Daily Schedules: A Helpful Learning Tool. *Teaching Exceptional Children*, 33 (3), 62-68.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analysointi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. 2003. Training Day Care Staff to Facilitate Children's Language. *American Journal of Speech-Language Pathology* 12, 299-311.
- Goldstein, H., English, K., Shafer, K. & Kaczmarek, L. 1997. Interaction Among Preschoolers with and without Disabilities: Effects of Across-the-Day Peer Intervention. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 33-48.
- Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington R. & Shafer, K. 1992. Peer-Mediated Intervention: Attending to, Commenting on, and Acknowledging the Behavior of Preschoolers with Autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 289-305.
- Goosens', C., Crain, S. S. & Elder, P. S. 1992. Engineering the Preschool Environment for Interactive, Symbolic Communication. Birmingham, AL: Southeast Augmentative Communication Conference. Kirjaan viitattu teoksessa von Tetzchner, S., Brekke, Kari M., Sjøthun B. & Grindheim, E. 2005. Constructing Preschool Communities of Learners that Afford Alternative Language Development. *Augmentative and Alternative Communication*, 21 (2), 82-100.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineiston keräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-167.
- Heinänen, K. 2001. Kielihäiriöisen lapsen vuorovaikutus ryhmässä. Teoksessa Launonen, K. & Lehtihalmes, M. (toim.) *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen*

- ongelmat – pragmaattinen näkökulma. Helsinki: Suomen logopedis-foniatrisen yhdistyksen julkaisuja 33, 16-24.
- Hildén, S., Merikoski, H. & Launonen, K. 2001. Yhteisöpohjainen kuntoutus. Teoksessa Launonen, K. & Lehtihalmes, M. (toim.) Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma. Helsinki: Suomen logopedis-foniatrisen yhdistyksen julkaisuja 33, 113-119.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Kerola, K. 1998. Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus – strukturoitu opetus. Teoksessa Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka A.-M. (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 2. painos. Helsinki: Helsingin yliopisto ja Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 167-190.
- Kerola, K. 2001. Strukturoitu opetus. Teoksessa Kerola, K. (toim.) Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-16.
- Korpilahti, P. 1998. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka A.-M. (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 2. painos. Helsinki: Helsingin yliopisto ja Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 39-58.
- Lappi, P. & Malm, A. 2001. Suomalainen viittomakieli. Teoksessa Huuhtanen, K. (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhaten taitteessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 39-45.
- Lappi, P. & Malm, A. 2001. Viitottu puhu ja sormiaakkosviestintä. Teoksessa Huuhtanen, K. (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhaten taitteessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 46.
- Launonen, K. 1998. Kehitysvammaisuuteen liittyviä kielen ja kommunikoinnin piirteitä. Teoksessa Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka A.-M. (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 2. painos. Helsinki: Helsingin yliopisto ja Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 143-166.
- Launonen, K. 2002. Tunnen, tiedän ja toteutan. Puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia käyttävän yhteisön ja puheterapeutin yhteistyön edellytykset

- nyky-Suomessa. Puheterapeutti 2, 14–19.
- Launonen, K. 2004. Puhetta korvaavan kommunikoinnin vaikuttavuus. *Puhe ja kieli* 24 (3), 155-167.
- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Launonen, K. & Lehtihalmes, M. 2001. Logopedinen tutkimus ja kuntoutus: Pragmaattinen näkökulma. Teoksessa Launonen, K. & Lehtihalmes, M. (toim.) *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma*. Helsinki: Suomen logopedis-foniatrisen yhdistyksen julkaisuja 33, 5-9.
- Lonka, E. & Linkola, H. 1998. Kuulovammaisen lapsen kuulon, kielen ja kommunikaation kuntoutus. Teoksessa Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka A.-M. (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. 2. painos. Helsinki: Helsingin yliopisto ja Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 119-142.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Pulli, T. 2001. Vuorovaikutus ja jaettu toiminta kommunikoinnin perustana. Teoksessa Launonen, K. & Lehtihalmes, M. (toim.) *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma*. Helsinki: Suomen logopedis-foniatrisen yhdistyksen julkaisuja 33, 103-111.
- Rantala, A. 2007. Kuvakommunikointi integroidun päiväkotiryhmän arjessa. *Puheterapeutti* 1, 20-23.
- Rice, M. L., Sell, M. A. & Hadley P. A. 1991. Social Interactions of Speech- and Language-Impaired Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1299-1307.
- Rissanen, T. 1985. Viittomakielen perusrakenne. Helsingin yliopisto: Yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 12.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 184-195.
- Salminen, A.-L. 2001. *Daily Life with Computer Augmented Communication. Real Life Experiences from the Lives of Severely Disabled Speech Impaired Children*. Helsinki: STAKES:n tutkimusraportti 119.
- Schuele, C. M., Rice, M. L. & Wilcox K. A. 1995. Redirects: A Strategy to Increase

- Peer Initiations. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38 (6), 1319-1333.
- Takala, M. 2005. Kuulovammaisuus. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. 2. korjattu painos. Helsinki: FINN LECTURA, 25-42.
- The National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities 1992. Guidelines for Meeting the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities. Viitattu 13.12.2010
<http://www.asha.org/docs/pdf/GL1992-00201.pdf>
- The National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities 1992. Guidelines for Meeting the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities. Käänt. Launonen, K. 2002. *Autismi* 1.
- Tolvanen, L. 1998. CP-vamman vaikutus puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon. Teoksessa Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka A.-M. (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. 2. painos. Helsinki: Helsingin yliopisto ja Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 95-118.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 1999. *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- von Tetzchner, S., Brekke, K. M., Sjøthun, B. & Grindheim, E. 2005. Constructing Preschool Communities of Learners that Afford Alternative Language Development. *Augmentative and Alternative Communication*, 21 (2), 82-100.
- The American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). *Augmentative and Alternative Communication*. Viitattu 22.12.2010
<http://www.asha.org/public/speech/disorders/AAC/>
- Viitala, R. 1999. *Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LIITE 1: Litterointimerkit

Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin käyttö:

ajan autoa	ilmaisu viitottu eli käytetty vain viittomia
{ajan autoa}	ilmaisu sekä viitottu että puhuttu (=viitottu puhe)
”ajan autoa”	ilmaisu sekä puhuttu että ilmaistu kuvakommunikaatiota käyttäen
^ajan autoa^	ilmaisu perustuu vain kuvakommunikaation käyttöön

Muut merkitsemistavat:

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(...)	selvästi erottuva, pidempi tauko
°joo°	ympäristöä vaimeampaa puhetta (esim. kuiskaus; voidaan merkitä myös
joo)	
JOO	äänen voimistaminen
he he	nauru
(-)	sana josta ei ole saatu selvää
(- -)	pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
((itkee))	litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta; esim. ((opettaja kävelee Matin luo))
jo-	sana jää kesken
@joo@	äänen laadun muutos (esim. pelleillen sanottu sana tai jakso))
£joo£	hymyillen sanottu sana tai jakso
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
>joo<	nopeutettu jakso
<joo>	hidastettu jakso

LIITE 2: Tiedote vanhemmille ja huoltajille

VIDEONAUHOITUKSET PUHETTA TUKEVIEN JA KORVAAVIEN KOMMUNIKAATIOMENETELMIEN KÄYTTÖÄ JA KIELEN SELKIYTTÄMISTÄ TARKASTELEVAAN TUTKIMUSHANKKEESEEN

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos tekee kevätlukukauden 2010 aikana videonauhoituksia oppituntien kulusta Jyväskylän kaupungin yksilöllisen opetuksen pienryhmissä/ harjaantumislukilla, autismiopetuksessa sekä päiväkodin ohjatuissa ryhmätilanteissa. Nauhoituksia käytetään tutkimusaineistona puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien käyttöä, kielen selkiyttämistä sekä opetus- ja ohjausvuorovaikutusta selvittävässä hankkeessa.

Nauhoituksiin kysytään aina lupa

Ohjattuja tilanteita ja oppitunteja videoidaan vain, mikäli lapsen huoltaja antaa siihen kirjallisen luvan. Ennen luvan kysymistä huoltajilta, lupa on saatu jo rehtorilta/päiväkodinjohtajalta sekä luokassa/ryhmässä toimivilta aikuisilta.

Nauhoituksia käytetään tutkimusaineistona

Nauhoitteita käytetään vain tässä tutkimuksessa ja siihen liittyvässä ohjaamisessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata oppituntien kulkua ja luokkahuonevuorovaikutusta oppitunneilla

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opetus- ja ohjausvuorovaikutusta sekä puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien ja selkiytetyn kielen käyttöä oppitunneilla ja ohjatuissa ryhmätilanteissa. Tutkimusaineistoa kerätään useammasta ryhmästä niin päiväkodeista kuin ala- ja yläkouluista.

Tutkimuksessa tarkastellaan päiväkotiryhmän ja luokkahuoneen toimintaa yleisellä tasolla, ei yksittäisen lapsen oppimista tai henkilökohtaisia ominaisuuksia. Välituntitilanteita, vapaata leikkiä tai muuta oppituntien tai ohjattujen tuokioiden ulkopuolista toimintaa ei kuvata. Videointi suoritetaan tavallisilla oppitunneilla/tuokioilla, joten se ei vaikuta niiden sisältöihin mitenkään. Näin saadaan ohjaustilanteita ja opetustapoja koskevaa uutta tietoa, jota voidaan käyttää hyväksi opetuksen, ohjauksen ja kommunikaation kehittämisessä.

Nimet ja muut tunnistetiedot muutetaan

Nauhojen sisältö muutetaan tekstiksi, jota analysoidaan. Lasten ja opettajien tietosuoja turvataan muuttamalla nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot tutkimustulosten raportoinnissa. Näin taataan kaikkien osapuolten nimettömyys ja ohjaus- ja oppituntitilanteiden luottamuksellisuus.

Tutkimusryhmän osoite

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden laitos / erityispedagogiikka

Anja Rantala / Tanja Vehkakoski

PL 35 (Viveca)

40014 Jyväskylän yliopisto

s-posti: anja.rantala@jyu.fi tai tanja.vehkakoski@jyu.fi

p. (014) 260 1749 tai (014) 260 1647

LIITE 3: Tutkimuslupa

Arvoisat vanhemmat

Lapsenne luokka/päiväkotiryhmä on valittu mukaan puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöä, kielen selkiyttämistä ja opetus- ja ohjausvuorovaikutusta selvittävään tutkimushankkeeseen. Tutkimukseen kuuluu luokkahuonetilanteiden/ohjattujen ryhmätilanteiden videonauhoituksia. Nauhoitukset toteutetaan kolmena päivänä viikolla X. Tutkimukseen on saatu rehtorin/päiväkodin johtajan ja opettajien lupa.

Nauhoitteita käytetään vain tässä tutkimuksessa ja siihen liittyvässä ohjaamisessa. Nauhoitettaville oppitunneille/tuokioille osallistuvien opettajien ja lasten tietosuoja turvataan muuttamalla nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot kaikissa tutkimusraporteissa. Videonauhoitteet tuhotaan käytön jälkeen ja tekstitalenteet arkistoidaan virallisesti.

Näillä ehdoilla annan tutkimusryhmälle luvan videoida oppitunteja/ohjattuja ryhmätilanteita, joissa lapseni on mukana x – x välisenä aikana.

Jyväskylässä __/__/2010

Allekirjoitus

P.S: Tutkimusta jatketaan tarvittaessa vapaaehtoisella haastattelulla, jossa kerätään tietoa vanhempien kokemuksista puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien käytöstä. Mikäli olisit kiinnostunut osallistumaan tällaiseen yksilö- tai ryhmähaastatteluun, laitathan nimesi ja yhteystietosi alla olevaan kohtaan:
