

Erika Palomäki

SPONTAANI KOMMUNIKOINTI JA AUTISMI

Tapaustutkimus kolmen pojan aloitteista päivähoitossa

Erityispedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2013

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Palomäki, Erika. SPONTAANI KOMMUNIKOINTI JA AUTISMI. Tapaustutkimus kolmen pojan aloitteista päivähoitossa. Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 97 sivua. Julkaisematon.

Tämä tutkielma tarkastelee millaista on spontaani kommunikointi autistisilla lapsilla päivähoitossa. Aihetta lähestytään selvittämällä, miten, miksi ja millaisissa tilanteissa lapset tekevät spontaaneja kommunikaatioaloitteita. Lisäksi tarkastellaan kenelle aloitteet on suunnattu ja miten niihin vastataan. Aihetta selvittämällä pyritään lisäämään autististen lasten kanssa työskentelevien ja elävien ihmisten tietoutta spontaanista kommunikoinnista ja kannustamaan heitä kommunikoinnin tukemisessa.

Aihetta tutkittiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa oli kolme tapausta. Tapaukset olivat 5–6 -vuotiaita poikia. Aineisto kerättiin havainnoimalla sekä haastattelemalla työntekijöitä ja lasten vanhempia. Aineiston analysoinnissa käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia.

Tulokset osoittavat, että jokainen lapsi tuottaa spontaania kommunikointia omalla tavallaan. Lapset käyttivät useampaa eri menetelmää kommunikointiin, mutta jokaisella oli jokin menetelmä, jolla suurin osa aloitteista tehtiin. On tärkeää tuntea lapsen tapa kommunikoida, jotta aloitteet voidaan huomioida ja kehitystä tukea. Aloitteita tehtiin suurimmaksi osaksi pyyntötarkoituksessa. Spontaani kommunikointi oli runsasta, kun lapsi oli motivoitunut. Taitojen harjoittelussa kannattaakin huomioida lapsen kiinnostuksen kohteet, jotta lapsi on motivoitunut kommunikoimaan. Spontaania kommunikointia esiintyi eniten aikuisen ollessa lähellä esimerkiksi ohjatuilla tuokioilla. Aloitteet myös suunnattiin lähes aina aikuiselle. Aikuisella on merkittävä rooli kommunikoinnin tukemisessa ja on tärkeä varmistaa, että heillä on tarvittavat taidot kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen edistämiseen. Suurimmaksi osaksi lapsen aloitteisiin vastattiin vahvistamalla aloite jollain tapaa. Näin lapsi näkee kommunikoinnin olevan merkityksellistä.

Spontaani kommunikointi, aloite, autismi, päivähoito, tapaustutkimus

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	5
2. AUTISMI	7
2.1. Autismin kirjo	7
2.2. Lapsuusiän autismi.....	9
3. PÄIVÄHOITO KUNTOUTUKSELLISENA TOIMENPITEENÄ	12
4. VUOROVAIKUTUSTAITOT	15
4.1. Vuorovaikutustaidot.....	15
4.2. Ei-kielellinen kommunikaatio.....	17
4.3. Sosiaalisen vuorovaikutuksen luokittelua	19
5. KIELI JA KOMMUNIKOINTI	21
5.1. Kommunikointi	21
5.2. Kommunikointitaitojen kehitys autistisilla lapsilla.....	22
5.3. Ekolalia	25
5.4. AAC -menetelmät	26
6. SPONTAANI KOMMUNIKOINTI	29
6.1. Spontaani kommunikointi	29
6.2. Spontaani kommunikointi autistisilla.....	30
6.3. Spontaanin kommunikoinnin tukeminen	35
6.4. Spontaanin kommunikoinnin puutteiden selitysmalleja	36
6.5. Aikuisten merkitys kommunikaation tulkinnessa	38
8. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
8.1. Tutkimusmenetelmä.....	41
8.2. Tutkimuksen eteneminen ja osallistujat	42
8.4. Tutkimusympäristö	44

8.5. Havainnoinnin toteutus	46
8.6. Haastattelun toteutus	49
8.7. Aineiston analysointi.....	52
8.9. Luotettavuus ja eettisyys	54
9. TULOKSET	59
9.1. Miten lapset tekevät spontaaneja aloitteita?.....	59
9.2. Miksi lapset tekevät spontaaneja aloitteita?	66
9.3. Minkälaisissa tilanteissa aloitteita tehdään?.....	71
9.4. Kenelle aloitteet on suunnattu?	73
9.5. Miten lasten tekemiin spontaaneihin kommunikaatioaloitteisiin vastataan?	75
10. POHDINTA	78
11. LÄHTEET	83
12. LIITTEET	92
Liite 1: Tutkimuslupa kaupungilta	92
Liite 2: Tutkimuslupa autististen lasten vanhemmilta	94
Liite 3: Tutkimuslupa ryhmän muiden lasten vanhemmilta	95
Liite 4: Suostumus tutkimukseen osallistumiseen työntekijöille	96
Liite 5: Havainnointikaavake	96
Liite 6: Haastattelurunko vanhemmille	97
Liite 7: Haastattelurunko työntekijöille	97

1. JOHDANTO

”Myös autistilla on asiaa!” Näin päättyy artikkeli, jossa käsitellään spontaanin kommunikoinnin kehittämistä ja tukemista autistisilla lapsilla (Manninen 2005). Autismiin liittyy tyypillisesti sekä sanallisten että sanattomien spontaanien kommunikaatioaloitteiden puute (Koegel 2000). Aloitteiden teko ei kuitenkaan ole täysin puutteellista, vaan autistiset löytävät kyllä keinoja ilmaista itseään. Heidän tapansa kommunikoida voi poiketa yleisesti totutuista muodoista, mutta se on heidän kielensä, jota meidän muiden tulisi ymmärtää.

Olen jo pitkään ollut kiinnostunut kommunikoinnista ja etenkin vaihtoehtoisista kommunikointimenetelmistä. Niinpä oli luontevaa etsiä tutkimusaihetta siltä kentältä. Autismi on minulle läheinen aihe, koska veljelläni diagnosoitiin lapsuusiän autismi kolmevuotiaana, 19 vuotta sitten. Kiinnostukseni tutkimaani aiheeseen on vain kasvanut, kun olen tutkielman teon myötä saanut samalla seurata, miten oma veljeni kommunikoi spontaanisti. Hänen kommunikointia seurattaessa olen myös nähnyt, kuinka helposti tehdyt aloitteet voivat jäädä huomaamatta. Uskon tämän olevan totta myös muiden autististen kohdalla. Jotta tehdyt aloitteet tulevat huomatuksi ja ymmärretyksi, on tunnettava lapsen tapa kommunikoida. Siksi on tärkeää tutkia, minkälaista on autististen lasten spontaani kommunikointi.

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, minkälaista on spontaani kommunikointi autistisilla lapsilla päivähoitossa. Aihetta on tutkittu jonkin verran ulkomailla, mutta ei juurikaan Suomessa. Tutkimuksissa on myös paljon käsitelty spontaanin kommunikoinnin tukemista ja keinoja lisätä sitä. Tässä tutkielmassa haluan kuitenkin keskittyä näyttämään konkreettisesti, minkälaista kommunikointi on autistisilla. Tutkielman tavoitteena on saatujen tuloksien kautta edistää spontaanin kommunikoinnin huomaamista ja tukea tehtyihin aloitteisiin reagoimista. Tutkimuksessa selvitetään, miten, miksi ja millaisissa tilanteissa autistiset lapset tekevät spontaaneja aloitteita. Lisäksi tarkastellaan kenelle aloitteet on suunnattu ja miten niihin vastataan.

Tutkimus suoritettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa tutkimuskohteina olivat kolme autistista poikaa. Aineisto kerättiin havainnoimalla poikia päiväkodissa sekä

haastattelemalla lasten kanssa työskenteleviä henkilöitä sekä poikien äitejä. Aineisto on analysoitu teoriasidonnaisen sisällönanalyysin menetelmin.

2. AUTISMI

2.1. Autismin kirjo

Vuonna 1943 Leo Kanner tutki 11:tä lasta, joilla oli vaikeuksia luoda tunnekontaktia muihin ihmisiin. Lapset eivät vastanneet kysymyksiin eivätkä välittäneet keskusteluista ja heillä oli vaikeuksia tulla toimeen sekä samaistua muihin ihmisiin ja tilanteisiin. Heillä oli taipumusta rutiineihin, kun taas spontaanien aktiviteettien monipuolisuudessa oli vajavuutta. Monet olivat sulkeutuneita. Kommunikointi oli poikkeavaa ja lapsilla esiintyi muun muassa ekolaliaa, sanojen ymmärtämistä ensin opitussa merkityksessä sekä persoonapronominien vaihtuvuutta. Syöminen tuotti haasteita ja muun muassa kovat äänet saattoivat aiheuttaa paniikkia. (Kanner 1943.) Kanner erotti autismin omaksi oireyhtymäksi ja määritteli kriteerit lapsuusiän autismille. Hänen työnsä on edelleen pohjana autismin määrittelyssä ja lapsuusiän autismista on toisinaan käytetty käsitettä Kannerin autismi. (Moilanen, Räsänen, Tamminen, Almqvist, Piha, Kumpulainen 2004, 289.)

Nykyään käytetään myös käsitettä autismin kirjo, johon kuuluu erilaisia oireyhtymiä. Kansainvälisissä tautiluokituksissa International Classification of Diseases, World Health Organization (ICD-10, 2012) sekä Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, American Psychiatric Association (DSM IV, 2000) kirjo tunnetaan laaja-alaisten kehityshäiriöiden ryhmänä. Autismin lisäksi siihen kuuluvat laaja-alainen kehityshäiriö, Aspergerin oireyhtymä, Rettin oireyhtymä sekä disintegratiivinen kehityshäiriö. Laaja-alaisten kehityshäiriöiden ryhmäjaottelu ei ole täysin vakiintunut, ja ICD-10-luokituksessa ryhmään kuuluvat edellisten lisäksi epätyypillinen autismi sekä älylliseen kehitysvammaisuuteen ja kaavamaisiin liikkeisiin liittyvä hyperaktiivisuushäiriö. American Psychiatric Association on julkaisemassa toukokuussa 2013 uuden manuaalin DSM-5:n. Uudessa versiossa eri laaja-alaiset kehityshäiriöt on sulautettu yhteen autismin kirjoksi (Autism spectrum disorder), jotta diagnosointi olisi tarkempaa. (American Psychiatric Association 2012.)

Yhteistä eri oireyhtymiin kuuluville ovat pulmat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa, oudot käyttäytymispiirteet sekä poikkeava reagointi aistiärsykkeisiin (Kerola, Kujanpää & Timonen 2009). Kirjolle tyypilliset

piirteet ovat selvästi poikkeavia suhteessa lapsen kehitystasoon sekä älykkyytikään ja niitä esiintyy kaikissa tilanteissa sekä ympäristöissä. (National Research Council 2001, 11.) Autismin kirjon henkilöt voivat erota suurestikin älykkyydeltään sekä oireiden esiintymisen ja vakavuuden tasolta. Esimerkiksi yksilöllä, jolla on Aspergerin oireyhtymä, älykkyys voi olla normaalitasoista ja kielenkäyttö sivistynyttä. Toisessa ääripäässä voi olla yksilö, jolla on kokonaisvaltaisia oireita, alhainen älykkyys sekä puutteelliset kommunikointitaidot. Autismin kirjioon kuuluukin monenlaisia ihmisiä, joilla esiintyy erilaisia oireita, taitoja ja tarpeita. Kirjoa on kuvattu hyvin sanonnalla ”If you know one child with Autism, you know one child with Autism”. (Conroy, Sticher & Gage 2011, 288.)

Kerola on esittänyt autismin syy-yhteyksiä Happén (1994, 2000) esitysten pohjalta laatimassaan kuviossa (ks. Kerola & Timonen 2002, 310). Perimmäisenä syynä nähdään häiriö neurobiologisessa kehityksessä, joka voi olla esimerkiksi geenivirheen, vamman tai aivojen aineenvaihdunnan häiriöstä johtuvaa. (Kerola & Timonen 2002.) Tarkkaa tietoa autismin syistä ei ole, mutta nykyään autismin ajatellaan johtuvan biologisesta poikkeavuudesta hermojärjestelmässä. Vanhakantaisesti häiriötä vuorovaikutussuhteissa on myös pidetty autismin syynä, ja edelleen jotkut puoltavat tätä selitystä. Todennäköisintä on kuitenkin, että autismi on seurausta vaurioista usealla eri aivojen alueella. (Gillberg 1999; 87–88, 103.) Häiriö neurobiologisessa kehityksessä vaikuttaa aistihavaintoihin, aistimusten käsittelyyn ja kognitiiviseen kehitykseen (Kerola & Timonen 2002).

Kerola ja Timonen (2002) esittelevät kolme teoriaa kognitiivisen kehityksen pulmista: mielen teorian, koherenssiteorian sekä eksekutiivisen teorian. Mielen teoriolla tarkoitetaan vaikeutta ymmärtää toisten mieltä, tunteita ja ajatuksia. Koherenssiteorian mukaan autistisilla on vaikeuksia muodostaa kokonaisuuksia, sillä heidän ajattelunsa on pirstaleista ja havainnoissaan he keskittyvät yksityiskohtiin. Eksekutiivinen teoria kuvaa vaikeuksia toimeenpanemisessa sekä oman toiminnan aloittamisessa ja ohjaamisessa. (Kerola & Timonen 2002.) Kognitiivisessa kehityksessä esiintyvistä pulmista seuraa autismin kolme perusongelmaa, joita ovat ongelmat sosiaalisessa kehityksessä, kommunikoinnissa sekä kuvitteellisessa ajattelussa. Oppimisella voidaan vaikuttaa oireiden esiintymiseen, joko lisäämällä tai vähentämällä niitä. Oppimiseen vaikuttavina tekijöinä nähdään muun muassa kypsymisprosessi, harjaantuminen ja motivaatio.

Lopulta neurobiologisen kehityksen häiriö ilmenee autistisena käyttäytymisenä oireiden muodossa, joita ovat muun muassa omissa oloissa oleminen, sosiaalisten taitojen puute, ääntely, ilmeettömyys, järjestämisspakko sekä käsien räpyttely. (Kerola & Timonen 2002.)

2.2. Lapsuusiän autismi

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan lapsuusiän autismia. Tutkimukseen osallistuneista kolmesta lapsesta kahdella oli lapsuusiän autismin diagnoosi ja yhdellä laaja-alainen autististyyppinen häiriö. Se kuuluu oireiden puolesta autismin kirjoon, mutta joko ristiriitaisten löydösten tai informaation puutteen vuoksi oireet eivät täytä muiden ryhmien kriteerejä (ICD-10, 2012). Käsitteiden käytössä on hiukan vaihtelevuutta, sillä samaan oireyhtymään voidaan viitata useilla käsitteillä, voidaan esimerkiksi puhua lapsuusiän autismista tai pelkästään autismista.

Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan paljon autismin kirjosta (autism spectrum disorder, ASD). Ei olekaan aina selvää, minkä tyyppisiä autistisia on tutkittu. Tässä olen kuitenkin pyrkinyt tekemään eron autismin ja Aspergerin oireyhtymien välille. Keskityn siis autismiin ja siksi esimerkiksi Aspergerin oireyhtymään liittyvät tutkimukset olen jättänyt huomiotta.

Autismin määrittelyssä yleisimmin käytettyjä kriteeristöjä ovat ICD-10 sekä DSM IV -luokitukset (Lord & Bailey 2002). Näissä autismin kriteereiksi määritellään:

1. Laadulliset poikkeavuudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa
2. Laadulliset poikkeavuudet kommunikoinnissa
3. Rajoittunut, toistuva, kaavamainen käyttäytyminen sekä kiinnostuksen kohteet
4. Esiintyminen ennen kolmen vuoden ikää.

Lisäksi on poissuljettava muiden sairauksien, kuten lapsuusiän skitsofrenian ja Rettin oireyhtymän, mahdollisuus. (ICD-10, 2012; DSM IV, 2000.) Edellisten lisäksi autismille tyypillisiä oireita ovat muun muassa pelot, uni- ja syömishäiriöt sekä kommunikoinnin ongelmia seuraavat raivokohtaukset ja aggressiivisuus. Etenkin lapset voivat olla kiintyneitä tiettyihin esineisiin ja muutokset kotiympäristössä herättävät vastustusta. (ICD-10, 2012.) Oireet voivat vaihdella asteeltaan ja monesti niiden

ilmeneminen muuttuu lapsen kasvaessa. Usein autismi kuitenkin vaikuttaa jollain tapaa koko elämän ajan ja se vaikuttaa muun muassa siihen, kuinka toimitaan sosiaalisesti, pidetään huolta itsestä ja ollaan osana yhteisöä. (National Research Council 2001, 11.) Autismia esiintyy älykkyydeltään kaiktasoisilla ihmisillä, mutta suurella osalla on todettu merkittävä äyllinen kehitysvamma. Esiintyvyys on kolme–neljä kertaa yleisempää pojilla kuin tytöillä. (ICD-10, 2012.)

Autismi ilmenee yleensä ennen 3 vuoden ikää poikkeavana kehityksenä eikä sitä edellä normaali kehitysjakso. Ennen 3 vuoden ikää diagnosointi on vaikeaa, sillä monet oireet voivat selittyä myös muilla kehityksellisillä häiriöillä. Diagnosoinnissa ja arvioinnissa voidaan käyttää erilaisia välineitä, mutta mikään yksittäinen mittari ei pysty 100 prosentin varmuudella tunnistamaan autismia luotettavasti. (Conroy, Sticher & Gage 2011.) Ei ole myöskään tiettyjä piirteitä, jotka olisivat aina tyypillisiä autismille (National Research Council 2001, 11). Diagnosointi perustuu käyttäytymisen havainnointiin, jossa kiinnitetään huomiota lapsen sosiaaliseen kanssakäymiseen, kommunikointiin sekä yleisesti käyttäytymiseen. (Moilanen ym. 2004, 290.)

Autistisilla käyttäytymisen kuvataan olevan rajoittunutta, toistavaa ja stereotyyppistä. Autistiset saattavat juuttua tiettyihin esineisiin ja monet ovat kiinnostuneita etenkin pyörivistä leluista tai välkkyivistä valoista. (Gillberg 1999, 23.) Heidän mielipuhiaan voivat olla päämäärätön vaeltelu, veden laskeminen, valon suodattaminen sormien välistä, kirjojen selaaminen tai esineiden koputtelu (von Tetzchner & Martinsen 1999). Käyttäytymiseen liittyvät myös rutiinien noudattaminen ja vaikeus sietää muutoksia. Rutiinien noudattaminen voi olla lapselle pakonomaista ja muutokset voivat saada aikaan tunteenpurkauksia tai kiukkukohtauksia. Autistisilla esiintyy myös manereja, kuten käsien räpyttelyä, varpailla kävelemistä tai muita vartalon liikkeitä. (Gillberg 1999, 23–24; ICD-10 2012.) Maneerien ja toistavien liikkeiden voidaan ajatella lisäävän yksilön tunnetta turvallisuudesta ja epävarmuuden hallinnasta, mutta ne voivat olla myös poikkeavien aistikokemusten aikaansaamaa (Kerola ym. 2009, 25).

Autismiin liittyy monesti myös poikkeava reagointi aistiärsykkeisiin. Kyseinen piirre ei ole diagnosoinnin kannalta välttämätön, mutta autististen on todettu reagoivan oudosti esimerkiksi ääniin. Alkuun lapsella voidaan ajatella olevan huono kuulo, kun hän ei reagoi ääniin. Kuitenkin tietyn soittimen hiljainenkin ääni voi aikaansaada

paniikin lapsessa. (Gillberg 1999, 25–26.) Kuulo voi olla yliherkkä, mutta myös valikoiva. Tuntoaistin poikkeavuudet voivat näkyä esimerkiksi alhaisena kipukynnyksenä tai herkkyytenä tiettyjä vaatteita kohtaan. Poikkeavuuksia voi esiintyä kaikkien aistien kohdalla, mutta usein kuulo- ja tuntoaistin häiriöt ovat yleisimpiä. (Gillberg 1999, 25–26; Kerola ym. 2009, 26.)

3. PÄIVÄHOITO KUNTOUTUKSELLISENA TOIMENPITEENÄ

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) olevan määritelmän mukaan varhaiskasvatus on ”*pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista*”. Varhaiskasvatus on sekä hoitoa, kasvatusta että opetusta. Toiminta on suunnitelmallista ja tavoitteellista, mutta myös lapsen omaehtoista leikkiä korostetaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

Kunnan päivähoitossa olevista lapsista noin 7 %:lla on erityisen tuen tarvetta. Näiden lisäksi on lapsia, joilla kuntien arvion mukaan on tarvetta erityiselle tuelle, mutta sitä ei ole kirjattu varhaiskasvatus- tai kuntoutussuunnitelmiin. (Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2006, 37–38.) Päivähoitolain mukaan kaikille erityistä tukea tarvitseville lapsille on laadittava kuntoutussuunnitelma (Laki lasten päivähoitosta 36/1973, § 7a). Suunnitelman tarkoituksena on ohjata lapsen hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Siihen kirjataan tarvittavat tukitoimet ja suunnitelman toteutumista arvioidaan sovitusti. (Huhtanen 2004.) Tavoitteena on, että tukitoimet aloitetaan mahdollisimman varhain.

Varhaiskasvatuksen tukitoimia lapsen kehityksen tukemiseen ovat esimerkiksi ympäristön muokkaus lapselle sopivaksi, päivittäisen kasvatustoiminnan mukauttaminen sekä arjen kuntouttavien elementtien vahvistaminen. Kuntouttavia elementtejä ovat muun muassa struktuuri, hyvä vuorovaikutus ja lapsen oman toiminnan ohjaus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36; Heinämäki 2004, 33–38.) Tukitoimia voivat olla myös erityislastentarhanopettajan palvelut, avustajan saatavuus, erilaiset terapiat, lapsiryhmän pienennys sekä varhaiskasvatuksen pedagogiset tukitoimet eli päivähoiton suunnitelmallinen toiminta lapsen kehityksen tukemiseksi. (Färkkilä ym. 2006, 41.)

Lapsen tarvitsema erityinen tuki pyritään mahdollisuuksien mukaan järjestämään yleisten varhaiskasvatustaluiden yhteydessä.

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36.) Suomessa erityispäivähoitoa voidaan järjestää kolmella tavalla. Erityisryhmä on pienryhmä, jossa on vain erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Integroidussa ryhmässä on enintään 12 lasta, joista 3–5:llä on

erityisen tuen tarvetta. Lapsi voidaan myös sijoittaa tavalliseen päiväkotitai perhepäivähoidoryhmään, jossa tuen tarve on huomioitu henkilöstön määrällä tai ryhmäkoolla. (Huhtanen 2004.) Lapset pyritään sijoittamaan tavallisiin ryhmiin mahdollisuuksien mukaan. National Research Council (2001, 6) suosittelee autististen lasten opetuksen aloittamista heti lapsen saatua diagnoosin. Komitean suosituksen mukaan lapsille pitäisi järjestää toimintaa 25 tuntia viikossa ympäri vuoden. (National Research Council 2001, 6)

Suomessa lapsille voidaan suositella varhaiskasvatusta kuntoutuksellisista syistä. Pääsääntöisesti kuntouttavaa varhaiskasvatusta annetaan kehitysvammaisille lapsille, mutta sitä voidaan antaa myös muilla perusteilla. Kehitysvammaisille lapsille päivähoito voidaan tarjota kehitysvammalain mukaisena erityishuoltona, jolloin se on yleensä maksutonta (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/1977). Palvelun saamiseksi pitää tiettyjen kriteerien täytyä. Eri kunnilla on eri kriteereitä, mutta yleensä vaaditaan lääkärin- tai muun asiantuntijan lausunto kuntoutuksellisen päivähoidon tarpeesta. Kuntien välillä on myös vaihtelua palvelun maksullisuudesta; esimerkiksi Valkeakoskella muun kuin kehitysvamman perusteella myönnetty hoito on maksullista, kun taas Loviisassa ja Porvoossa palvelu on maksutonta kriteerien täytyessä. Useissa kunnissa kuntoutuksellisen päivähoidon määräksi on rajattu korkeintaan 25 tuntia viikossa tai 5 tuntia päivässä. (Sivistyslautakunnan pöytäkirja, Loviisan kaupunki 2010; Päivähoidon asiakasmaksut, Porvoon kaupunki 2011; Kuntouttava päivähoito, Valkeakosken kaupunki 2012.)

Koska autistisilla on laajoja vaikeuksia, tarvitsevat he kuntoutusta tavanomaisten oppimisen keinojen tueksi. Kuntoutuksella voidaan tukea lapsen kehitystä ja helpottaa perheen arkea. On koettu hyväksi, että myös vanhemmat osallistuvat varhaiskuntoutukseen. Kuntoutuksen tulisi olla monipuolista ja erityisesti on pidetty toimivana keskittymistä kommunikaatio- ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taitojen opetteluun sekä haastavan käyttäytymisen vähentämiseen. (Avellan & Lepistö 2008, 13.) Varhainen kuntoutus on tärkeää lapsen myöhempää elämää ajatellen. Oppiessaan varhain myönteisiä käyttäytymismalleja, voidaan näin ennaltaehkäistä mahdollista haastavaa käyttäytymistä myöhemminä vuosina. Kuntoutuksella voidaan myös edistää perheen elämänlaatua, kun lapsen kommunikointia, vuorovaikutusta ja myönteistä käyttäytymistä tuetaan. (Kerola ym. 2009, 23.)

Toiminnan suunnittelussa tulee huomioida lapsen yksilöllinen taso ja tarpeet, mutta etusijalla tulisi olla muun muassa käytännöllisen spontaanin kommunikaation, kognitiivisen kehityksen sekä leikkitaitojen tukeminen. Haasteena kaikessa oppimisessa on autistisilla taitojen yleistyminen sekä spontaanisuus, joiden avulla taidot todella olisivat hyödyksi lapselle. (National Research Council 2001, 6.) Opittujen taitojen siirtyminen kuntoutustilanteen ulkopuolelle voi olla haasteellista ja se vaatiiikin erillistä työtä (Avellan & Lepistö 2008, 13).

Kuntoutusmenetelmissä ei ole yhtä kaikille sopivaa menetelmää, vaan jokaiselle on tehtävä yksilöllinen suunnitelma. Hyväksi todettujen menetelmien periaatteita yhdistelemällä löytyy jokaiselle sopiva kuntoutusohjelma. Autististen lasten koulutukselle ja kasvatukselle sopivat samat tavoitteet kuin muillekin lapsille. Näitä ovat muun muassa sosiaalinen vastuullisuus sekä henkilökohtainen itsenäisyys, joka lasten kohdalla voi näyttäytyä esimerkiksi iänmukaisena osallistumisena lähikouluun. Kyseisten tavoitteiden saavuttaminen edellyttää lapselta kommunikointitaitoja sekä näiden taitojen yleistymistä muihin ympäristöihin. (National Research Council 2001; 5, 40.)

4. VUOROVAIKUTUSTAITOT

4.1. Vuorovaikutustaidot

Sosiaalinen vuorovaikutus on ihmisten välistä toimintaa eri ympäristöissä. Se voidaan nähdä yläkäsitteenä, johon kuuluvat muun muassa sosiaaliset suhteet ja taidot.

Vuorovaikutustaitoja ovat muun muassa keskustelu, neuvottelu, esiintymis-, yhteistyö-, viestintä-, ryhmä- ja empatiataidot. Yksi tärkeimmistä taidoista vuorovaikutuksen toimimisen kannalta on kuitenkin kommunikointitaito. (Kauppila 2006, 19–24.)

Normaalisti kehittynyt 5–6-vuotias lapsi on vuorovaikutuksessa oppinut perustaitoja. Hän osaa esimerkiksi keskittyä kuuntelemaan puhetta sekä kykenee toimimaan ohjeiden mukaan. Lapsi osaa myös esittää kysymyksiä ja vastata kysymyksiin, vuorotellen puheessa. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 42–45.)

Argyle (1971) puhuu sosiaalisesta motivaatiosta, joka ajaa ihmisiä sosiaaliseen toimintaan. Hän on määritellyt seitsemän asiaa, jotka voivat motivoida ihmisiä. Näitä ovat muun muassa aggressiivisuus, riippuvaisuus muiden hyväksynnästä ja ei-sosiaaliset pyrkimykset, kuten biologiset tarpeet. Parhaiten ymmärrettyjä motivaatioita ovat nälkä ja jano. Motivaation voimakkuus riippuu siitä, kuinka hyvin se on tyydytetty. Motivaatio myös kasvaa, kun odotettu palkkio on suurempi ja kun se on todella haluttu. (Argyle 1971, 13–14.) Kylläisenä ei ole niin suurta motivaatiota ruoan hankkimiseen kuin nälkäisenä. Mutta jos tarjolla on jotain suurta herkkua, voi motivaatio kasvaa.

Autistisille lapsille vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja viestinnässä ovat tyypillisiä. Heillä on puutteita vuorovaikutuksen osa-alueilla, joiden perustalle muut vuorovaikutuksen taidot voivat rakentua, muun muassa jaetussa tarkkaavuudessa. (Launonen 2007, 89–91.) Vuorovaikutustaitojen puutteet näkyvät esimerkiksi heikkoina keskustelutaitoina; vuorottelu, nyökkäys ja muu kehoviestintä on autistisilla puutteellisia. He harvoin pyrkivät viestimään käyttämällä eleitä tai ilmeitä. (Aarons & Gittens 1994, 60–61.) Sosiaalisen vastavuoroisuuden oppiminen voi olla haasteellista, sillä monille autistisille jäljittelyn oppiminen on vaikeaa (Avellan & Lepistö 2008, 11).

DSM IV -luokituksessa autistisilla painotetaan häiriötä molemminpuolisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sillä diagnosointi edellyttää lapsella olevan vähintään kahdenlaisia pulmia vuorovaikutuksen alueella. Kommunikoinnin ja käyttäytymisen

osalta riittää yhden oirekuvan vastaavuus. Tautiluokitus DSM IV:n (2000) mukaan vuorovaikutuksen pulmat voivat autistisilla ilmetä:

1. häiriönä ei-kielellisten toimintojen (esim. eleet, katsekontakti, ilmeet) käytössä, joilla säädellään vuorovaikutusta
2. vaikeutena muodostaa toverisuhteita kehitystason mukaisesti
3. kyvyttömyytenä jakaa iloa, kiinnostuksen kohteita tai saavutuksia muiden kanssa spontaanisti
4. sosiaalisen ja emotionaalisen vastavuoroisuuden puutteena.

Lapsen varhaisia vuorovaikutustaitoja tarkkailemalla on pyritty löytämään piirteitä, jotka ennustavat myöhempää autismidiagnoosia. Ennustettavuutta on arvioitu tutkimalla videoita lasten ensimmäisiltä syntymäpäiviltä. Sosiaalisen käyttäytymisen, jaetun huomion ja autistisen käyttäytymisen on todettu olevan merkittäviä autismin ennustettavuudessa. Kommunikatiivisella käyttäytymisellä ei pystytty ennakoimaan lapsen myöhempää diagnoosia. Sen sijaan tarkastelemalla yksistään sitä, kuinka usein lapsi katsoi muihin ihmisiin, pystyttiin ennustamaan 77 prosenttia autismidiagnoosin saaneista. Yhdistettynä esineiden näyttämiseen, osoittamiseen ja omaan nimeen reagoinnissa epäonnistumiseen, pystyttiin 91 prosenttia tapauksista ryhmittelemään oikein. (Osterling & Dawson 1994.)

Monet autistiset lapset viihtyvät yksinään, eivätkä he välttämättä vaikuta kiinnostuneilta muista ihmisistä. He harvoin hakevat kontaktia muihin ihmisiin ja autistiseen voi olla vaikea saada katsekontaktia. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 96–98.) Autististen lasten osallisuutta leikkitoimintaan ja jaetun huomion tilanteisiin on verrattu muihin lapsiin, joilla on kehityksellisiä viiveitä. 3–5 -vuotiaiden autististen lasten on todettu viettävän enemmän aikaa osallistumatta mihinkään toimintaan kuin verrokkiryhmäläiset. Autistiset olivat myös huomattavasti vähemmän aikaa tekemisissä muiden ihmisten kanssa. (Wong & Kasari 2012.) Toisaalta autistiset eivät myöskään näytä pyrkivän pois muiden läheisyydestä, vaan voivat hakeutua fyysiseen kontaktiin. Ongelmana voi olla, etteivät he tiedä, miten toisiin otetaan kontaktia ja ollaan vuorovaikutuksessa. Aikuisella on tärkeä rooli vastata lapsen käyttäytymiseen ja ohjata lasta vuorovaikutukseen. (Launonen 2007, 92.)

4.2. Ei-kielellinen kommunikaatio

Kommunikointiin kuuluu kielellisen viestinnän lisäksi ei-kielellinen viestintä. Argyle (1975) on jakanut ei-kielellisen kommunikoinnin kymmeneen kategoriaan, joihin kuuluvat muun muassa ilmeet, eleet, katse, kehon orientaatio ja puheen ei-kielelliset ominaisuudet, kuten äänenpaino tai sävelkorkeus. (Argyle 1975.) Autistisilla lapsilla ei-kielellistä kommunikointia on huomattu esiintyvän vähemmän kuin ei-autistisilla lapsilla. (Chiang, Soong, Lin & Rogers 2008; Stone, Ousley, Yoder, Hogan & Hepburn 1997.)

Yhdeksän kuukauden iässä lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuu merkittävä muutos, kun lapsi oppii jakamaan huomiota aikuisen kanssa. Jaetulla huomilla tai jaetulla tarkkaavuudella tarkoitetaan sitä, kun lapsi siirtää katsettaan huomioon kohteen ja vuorovaikutuskumppanin välillä. Katseella lapsi varmistaa, että huomio on jaettu toisen ihmisen kanssa. Lapsi voi käyttää jaettua huomiota esimerkiksi tavoitellessaan pudonnutta lusikkaa ja toimintaan voi liittyä myös ääntelyä, jolla lapsi vahvistaa viestiään. (Launonen 2007, 35–36.)

Jaettu tarkkaavuus on oleellinen taito kommunikaation kannalta ja siitä voidaan erottaa kaksi tarkoitusta. Käskevää tarkkaavuutta lapsi käyttää saadakseen toisen ihmisen tekemään jotakin ja tiedottavaa tarkkaavuutta käytetään kiinnittämään toisen ihmisen huomio kiinnostavaan kohteeseen. (Trygg 2010, 19.) Esimerkiksi katsomalla pöydällä olevaa ruokaa lapsi voi viestiä haluavansa saada ruokaa. Tällöin jaettu tarkkaavuus on käskevää. Tiedottavaa tarkkaavuutta voidaan käyttää esimerkiksi katsomalla ulkona näkyvää lintua ja sen jälkeen samassa tilassa olevaa toveria. Tällöin katseella tiedotetaan kaveria ulkona näkyvästä linnusta.

Autististen on todettu tekevän vähemmän jaetun tarkkaavuuden aloitteita kuin lapset, jotka ovat normaalisti kehittyneitä tai joilla on kehitysviivästymää. Myös vastaaminen jaettuun tarkkaavuuteen oli harvinaisempaa autistisilla. (Chiang ym. 2008; Leekam & Ramsden 2006; Naber, Swinkels, Buitelaar, Dietz, van Daalen, Bakermans-Kranenburg, van Ilzendoorn & van Engeland 2007; Wong & Kasari 2012.) Vaikka autistiset harvemmin vastaavat aloitteisiin, on aikuisten huomattu tekevän enemmän aloitteita heille kuin lapsille, joilla on kehitysviivästymää (Leekam & Ramsden 2006).

Korkeamman kehityksellisen tason sekä autististen piirteiden vähäisemmän määrän on todettu ennustavan suurempaa jaetun tarkkaavuuden määrää (Naber ym. 2007).

Vaikka eroja autististen ja ei-autististen lasten välillä jaetun huomion taidoissa on huomattavissa 24 kuukauden iässä, on yhdessä tutkimuksessa tilanteen todettu tasaantuvan lapsen kasvaessa. 42 kuukauden iässä lasten jaetun tarkkaavuuden taitojen kehitymisessä ei ollut merkittäviä eroja eri ryhmien välillä. Ainoastaan taidot visuaalisesti jaetussa huomiossa olivat huomattavasti heikommalla autistisilla lapsilla molemmilla tarkkailukerroilla. (Naber, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Dietz, Daalen, Swinkels, Buitelaar, van Engeland 2008.)

Ensimmäisen ikävuoden loppupuolella lapsi alkaa käyttää eleitä vuorovaikutustarkoituksessa. Tätä ennen lapsella esiintyy eleitä, mutta niiden käyttö ei ole viestivää. Tavoittelu, näyttäminen, ottaminen, antaminen ja osoittaminen ovat deiktisiä eleitä. Noin neljän kuukauden iässä lapsi alkaa tavoitella esineitä, mutta tavoitteena on vain saada kiinnostava esine käsiin. Kun lapsi on oppinut jakamaan huomiota, voi hän tavoittelemalla esimerkiksi pyytää aikuista siirtämään esineen lähemmäs. (Launonen 2007, 36.) Huomion jakaminen on monen vuorovaikutuksellisen eleen taustalla. Ymmärrettyään, että huomion kohteen voi jakaa toisen kanssa, voi lapsi näyttämällä jakaa omia kiinnostuksen kohteitaan. Ottaminen ei aina ole viestivää, vaan lapsi voi ottaa aikuisen tarjoaman esineen, koska esine kiinnostaa häntä. Antaminen sen sijaan edellyttää lapselta tietoa toisen ihmisen läsnäolosta ja halusta jakaa esine. Kun lapsen tietoinen vuorovaikutuskyky kehittyy, voi hän harjoitella ota–anna leikillä vuorottelua ja huomion kohteen jakamista. Osoittaminen kehittyy noin yhden vuoden iässä ja siihen tarvitaan ymmärrystä syy-seuraus suhteesta sekä kykyä kaksisuuntaiseen viestintään. Osoittamalla voi kysyä, pyytää tai kertoa ja usein viestiä tuetaan katseella tai ääntelyllä. (Launonen 2007, 37–38.)

Deiktisten eleiden lisäksi lapsella voi olla esittäviä eleitä, jotka ovat lapsen keksimiä, viittomien kaltaisia eleitä. Eleiden käytössä on suuria yksilöllisiä eroja; toisilla esiintyy lähinnä deiktisiä eleitä ja toisilla esittäviä eleitä voi olla jopa enemmän kuin puhuttuja sanoja. Viestivät eleet ovat tarkoituksellisia ja käyttäjä odottaa vastausta viestiinsä. Noin 9–18 kuukauden ikäisillä eleillä viestiminen on hallitseva ilmaisukeino, mutta puheen kehittyessä eleet alkavat vähentyä. (Launonen 2007, 40–41.)

Autistisilta lapsilta eleitä esiintyy vähemmän kuin normaalisti kehittyneillä (Launonen 2007, 91). Heidän on todettu käyttävän eleitä tai ääntelyä tarpeidensa ilmaisuun, mutta ei jakamaan huomiota esimerkiksi kiinnostavista esineistä (Tager-Flusberg 1996). Autististen käyttämät eleet ovat usein hyvin konkreettisia, kuten aikuisen käden ohjaaminen kohti haluttua asiaa. Osoittamiseksi autistiset käyttävät enemmän käskevässä merkityksessä esimerkiksi pyytäessään esinettä kuin tiedottavassa merkityksessä. Attwoodin, Frithin ja Hermelinin tutkimuksessa (ks. Sparaci 2008) autististen todettiin käyttävän enimmäkseen deiktisiä eleitä, kun taas esittävät eleet, joilla ilmaistaan tunteita, olivat vähäisiä. (Sparaci 2008.)

Eleiden käyttöä 9–12 kuukauden ikäisillä autistisilla ja normaalisti kehittyneillä lapsilla on verrattu, jotta saataisiin selville, onko varhaisilla eleillä yhteyttä autismin diagnoosiin. Huomattiin, että eleiden lukumäärä tai lapsen aloitteellisuus eleiden käytössä eivät ennustaneet lapsen saamaa diagnoosia. Sen sijaan eleiden monipuolisuuden on huomattu olevan yhteydessä diagnoosiin; lapset, joilla oli monipuolisemmin erilaisia eleitä, kuuluivat todennäköisesti normaalisti kehittyneiden ryhmään. (Colgan, Lanter, McComish, Watson, Crais, Baranek 2006.)

4.3. Sosiaalisen vuorovaikutuksen luokittelua

Lapsen sosiaalista vuorovaikutusta voidaan kuvata neljällä ryhmällä, jotka Wing ja Gould ovat muodostaneet tutkittuaan lasten ja nuorten vuorovaikutusta. Kategorioita ovat eristäytyneet (social aloofness), passiiviset (passive interaction), aktiiviset ja erikoiset (active but odd interaction) ja asianmukaiset (appropriate interaction). Autistisista lapsista yksikään ei kuulunut asianmukaisen käyttäytymisen ryhmään. (Wing & Gould 1979, 14–15.) Sittemmin Wing on esitellyt jaottelun, jossa autistiset on jaettu kyseisiin kolmeen luokkaan sosiaalisen käyttäytymisen perusteella ja tätä jaottelua käyttävät myös Ikonen ja Suomi (1998).

Yleisesti ottaen Wingin jaottelu on saanut tukea tutkimuksilta, joissa on tutkittu niin lapsia, nuoria kuin aikuisiakin. (Beglinger & Smith 2001; Nordin & Gillberg 1998). Etenkin eristäytyneiden ja aktiivisten ryhmät voitiin tunnistaa luotettavasti sosiaalisen käyttäytymisen perusteella. Passiivisten ryhmään kuuluvat oli sen sijaan vaikeampi erottaa niin eristäytyneistä kuin aktiivisista. (Borden & Ollendick 1994.) Wingin jaottelu on hallitseva sosiaalisten piirteiden ryhmittelyssä ja kirjallisuus on tukenut

ryhmiä, mutta myös vaihtoehtoisia luokitteluja on esitetty (Beglinger & Smith 2001). Tässä kuitenkin syvennytään tarkemmin Wingin jaotteluun autististen lasten osalta.

Eristäytyneiden (social aloofness) ryhmään kuuluvilla vuorovaikutuksen ongelmat olivat suuria. Toiset saattoivat tehdä aloitteita saadakseen haluamaansa, mutta vetäytyivät sitten takaisin omiin oloihinsa. Toiset saattoivat olla koko ajan etäisiä. Fyysinen kontakti aikuisten kanssa saattoi kiinnostaa esimerkiksi kutittelun tai halien muodossa, mutta se ei ollut puhtaasti vuorovaikutushakuista. Erityisesti vuorovaikutus muita lapsia kohtaan oli poikkeavaa. (Wing & Gould 1979, 14–15.) Eristäytyneille muutokset rutiineissa olivat vaikeita ja he tarvitsivat jatkuvaa huolenpitoa. (Ikonen ja Suomi 1998.)

Passiivisten (passive interaction) ryhmään kuuluvat lapset eivät juuri tehneet aloitteita, mutta eivät perääntyneet mikäli toinen lapsi tuli hakemaan heitä mukaan leikkiin. Muut lapset saattoivat pitää kyseisistä lapsista, sillä he kykenivät osallistumaan leikkeihin vauvoina tai potilaina. Passiiviset lapset pysyivät roolissaan leikin loppuun saakka, mutta lähtivät sitten vaeltelemaan, mikäli heitä ei ohjattu toiseen leikkiin. (Wing & Gould 1979, 15.) Passiivisilla kyky oppia, kommunikoida ja hallita omaa käyttäytymistä on kehittyneempi kuin eristäytyneillä, mutta edelleen esimerkiksi muutokset rutiineissa voivat olla vaikeita. Monet kykenevät kuitenkin melko itsenäiseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. (Ikonen ja Suomi 1998.)

Aktiiviset ja erikoiset (active but odd interaction) tekivät spontaaneja vuorovaikutusaloitteita aikuisille ja jonkin verran myös lapsille. Käytös oli epäsopivaa johtuen toistuvista ja erikoisista kiinnostuksista. He eivät osanneet huomioida muiden tunteita ja mielipiteitä, eivätkä he muokanneet puhettaan tai toimintaansa muiden mukaan, vaan jatkoivat mieleisestä aiheesta puhumista estelystä huolimatta. Heillä oli tapana kiusata muita ja toiset saattoivat torjua heidät omituisen käytöksen vuoksi. Niinpä he olivat passiivisten ryhmään verrattuna huomattavasti sosiaalisesti hyväksytyjä. (Wing & Gould 1979, 15.) Aktiivisten ongelmat ovat kuitenkin lievempiä kuin muilla ryhmillä, mutta keskeisenä haasteena heillä on vaikeus tunnistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen sääntöjä. (Ikonen & Suomi 1998.)

5. KIELI JA KOMMUNIKOINTI

5.1. Kommunikointi

Kommunikointi on hyvin yleinen käsite. Se kuvastaa tiedon välittämistä ja siinä voidaan käyttää eri tapoja. Kaikki kommunikointi ei tapahdu symbolijärjestelmien, kuten puheen, viittomien tai kuvien välityksellä. (Ricks & Wing 1975.) Kommunikointi on sanallista ja sanatonta viestintää, johon kuuluvat myös esimerkiksi ilmeillä ja eleillä viestiminen. (Launonen 2007, 17–18; Kauppila 2006, 19.) Sitä voidaan pitää välineenä, jolla ihminen toteuttaa sosiaalista vuorovaikutusta (National Research Council 2001, 71).

Lapsi oppii kommunikoimaan jo ennen kielellisen kommunikointitaidon kehittymistä. Kommunikointitaitojen kehittyminen voidaan nähdä hierarkkisena prosessina, joka etenee esikielellisestä ja kielellisestä kommunikaatiosta puhekommunikaatioon. Kuitenkin esimerkiksi vaikeasti vammaiset voivat kommunikoida koko ikänsä esikielellisillä keinoilla. (Huuhtanen 2005, 13.)

Granlund & Olsson (1994) puhuvat vuorovaikutuksen sisällöstä, muodosta ja tarkoituksesta, mutta yhtäläillä voimme puhua kommunikoinnin sisällöstä, muodosta ja tarkoituksesta. Kommunikoinnin sisältö eli merkitys muodostuu ihmisen käsite- ja kokemusmaailmasta käsin. Lapsella on oltava kokemus esimerkiksi tietystä ruoasta, jotta hän voi pyytää sitä. (Granlund & Olsson 1994, 20–21.) Kommunikoidakseen toiveensa lapsi tarvitsee ilmaisukeinon eli muodon, jolla tuottaa kommunikointia. Eri muotoja ovat muun muassa äänellä ilmaisu sekä motorinen ja graafinen esittäminen. Kommunikoinnin tarkoituksella eli päämäärällä tarkoitetaan niitä tavoitteita, joita kommunikoinnilla halutaan saavuttaa. (Granlund & Olsson 1994; 22, 30.) Light (ks. Trygg 2010) on jaotellut kommunikoinnin tehtävät ryhmiin, joita ovat perustarpeiden ja toiveiden ilmaiseminen, tiedon vastaanottaminen ja välittäminen, keskustelu, juttelu ja yhteenkuuluvuuden tunteen ilmaiseminen sekä kohteliaisuuksien ja sosiaalisten fraasien ilmaiseminen. (Trygg 2010, 15–16.)

Autistiset lapset käyttivät kommunikoinnissa mutkikkudeltaan helpompia aloitteita kuin verrokkit. (Maljaars, Noens, Jansen, Scholte & van Berckelaer-Onnes 2011.) Kommunikoidessaan autistiset käyttivät usein tutkijan käden ohjaamista. Osoittaminen,

katsekontakti ja esineiden näyttäminen oli vähäisempää kuin verrokkiryhmällä. (Stone ym. 1997.) Lapset, jotka myöhemmin saivat autismidiagnoosin, katsoivat yhden vuoden iässä verrokkeja harvemmin muiden ihmisten kasvoihin, näyttivät harvemmin esinettä muille ja useammin jättivät reagoimatta omaa nimeä kutsuttaessa. Autistisista kukaan ei käyttänyt osoittamisen elettä. (Osterling & Dawson 1994.)

Ympäristöllä on tärkeä rooli kommunikointitaitojen tukemisessa ja motivaation edistämässä. Lapsen tunteisiin ja tarpeisiin on kyettävä eläytymään, vaikka ilmaisu olisi epäselvää. Taito tulkita lasta kehittyy vähitellen ja on huomattavissa ihmisillä, jotka ovat läheisesti lapsen kanssa tekemisissä. (Huuhtanen 2005, 18–19.)

Kommunikaatiotilanteet voivat tapahtua nopeasti, joten aikuisen tulee olla valppaana tyydyttämään tarpeet, ennen kuin lapsi antaa periksi (Granlund & Olsson 1994, 31).

Normaalisti kehittyneellä 4–5-vuotiaalla lapsella esiintyy eri sanaluokkien sanoja ja hän taitaa sanojen taivutukseen ja lauseiden muodostamiseen liittyvät säännöt.

Kuvaillessaan tapahtumia lapsi käyttää aktiivi- ja passiivilauseita sekä sivu- ja päälauseita. Myös esimerkiksi adjektiivien vertailu, sijamuotojen käyttö, verbien taivutus ja ajan hahmottaminen ovat kehittyneet. Kuusivuotiaan on arveltu hallitsevan yli 10 000 sanaa ja esineiden sekä symbolien nimeäminen on sujuvaa. Lapsi erottaa äänneitä sanoista ja oppii myös muita lukemiseen ja kirjoittamiseen valmistavia taitoja. (Nurmi ym. 2006, 42–45.)

5.2. Kommunikointitaitojen kehitys autistisilla lapsilla

Autistisilla kommunikoinnin häiriöt ovat yksi diagnosoinnin kriteereistä ja ongelmia esiintyy sekä kielellisessä että ei-kielellisessä kommunikoinnissa. Pulmat voivat esiintyä seuraavin tavoin:

1. viivästyneenä tai kokonaan puuttavana puheen kehityksenä, ilman pyrkimystä käyttää vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä kuten eleitä
2. kyvyttömyytenä aloittaa ja ylläpitää keskustelua, vaikka kielelliset taidot ovat riittävät
3. kaavamaisena, toistavana tai omintakeisena puheena
4. kehitystasoon nähden sopivien spontaanien kuvittelu- ja jäljittelyleikkien puutteena. (DSM IV, 2000.)

Autistisilla esiintyy ongelmia kaikilla kommunikoinnin osa-alueilla, ei vain puheessa. Heillä voi olla ongelmia ymmärtämisessä ja esimerkiksi sanonnat lapsi voi ymmärtää kirjaimellisesti. Jotkut käyttävät sanoja vain tietyssä tarkoituksessa ja esimerkiksi hatun kutsuminen pipoksi voi saada lapsen sekaisin, koska hän ei ymmärrä mitä tarkoitetaan. (Ricks & Wing 1975.) Etenkin kysymysten ymmärtäminen on monille vaikeaa. Ymmärtämisen heikkoutta voi peittää pintapuolisen sujuva puhe ja sanavarasto esineiden nimeämiseen voi olla hyvinkin laaja. Ääntäminen saattaa tuottaa pulmia, jolloin lapsi ääntää vain sanan alun tai lopun. (Ricks & Wing 1975.) Puhuvilla autistisilla puhe voi olla poikkeavan kuuloista (Launonen 2007, 91).

Joillain autistisilla esiintyy haastavaa käyttäytymistä, aggressiivisuutta ja raivokohtauksia. Tämä voidaan nähdä tapana kommunikoida parempien keinojen puuttuessa. Käyttäytymisellä voidaan myös hakea huomiota, protestoida muutoksia vastaan tai pyrkiä pääsemään eroon epämieluisasta tilanteesta tai tehtävästä. (National Research Council 2001, 49; Prizant & Wetherby 2005.) Eräässä tutkimuksessa (Chiang 2008b) autistisista lapsista, jotka eivät käyttäneet puhetta tai joilla oli hyvin rajoittunut puheilmaisu, joka toinen käytti haastavaa käyttäytymistä ilmaisevan kommunikaation muotona. Haastava käyttäytyminen oli useimmiten suunnattu aikuisille ja sitä esiintyi eniten akateemisten aktiviteettien aikana. (Chiang 2008b.) Mancil (2006) on tarkastellut kirjallisuuskatsauksessaan tutkimuksia, joissa haastavaa käyttäytymistä on pyritty korvaamaan kommunikatiivisilla taidoilla opetuksen myötä. Tulokset osoittavat haastavan käyttäytymisen vähentyneen ja asianmukaisen kommunikaation lisääntyneen. Tutkimuksissa nähdään myös olevan rajoituksia, sillä esimerkiksi muutoksen pitempiaikaista pysyvyyttä tai yleistymistä tutkimustilanteen ulkopuolelle tarkasteltiin vain parissa tutkimuksessa kahdeksasta. (Mancil 2006.)

Autististen lasten kommunikointitaitoja on verrattu normaalisti kehittyneiden lasten taitoihin, jotka ovat olleet ei-kielellisesti mitatun älykkyyksiän suhteen vastaavalla tasolla. Tulokset osoittavat autististen lasten puhuvan harvemmin kuin verrokkit. Kommunikointia tarkasteltiin myös sen tarkoituksen näkökulmasta, jolloin kommunikoinnin funktiot jaettiin toiminnan säätelyyn, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jaettuun huomioon ja epäselviin tarkoituksiin. Autistiset kommunikoivat eniten muiden ihmisten toiminnan säätelyn vuoksi, kun taas verrokeilla oli eniten kommunikointia jaetun huomion tarkoituksessa. Kommunikoinnin tarkoitus jäi epäselväksi useammin

autistisilla kuin verrokeilla. Lisäksi tutkimuksessa autistiset lapset jaettiin kielellisiin ja ei-kielellisiin. Tulokset osoittavat, että kielelliset lapset kommunikoivat ei-kielellisiä enemmän, mutta verrokkeja vähemmän. Heillä oli eniten epäselviä aloitteita. Muuten lapsilla ilmeni aloitteita kaikissa tarkoituksissa, mutta ei-kielellisten ryhmässä oli lapsia, jotka eivät tehneet ollenkaan sosiaalisen vuorovaikutuksen tai jaetun huomion aloitteita. (Maljaars ym. 2011.)

Autistisilla lapsilla kielen kehitys poikkeaa normaalista kielen kehityksestä. Usein epäilyt lapsen epänormaalista kehityksestä heräävät nimenomaan kielenkehityksen viivästyessä (Manninen & Oesch 2001). Vaikka puhe on yleensä viivästynyttä tai sitä ei tule ollenkaan, voi se alkuun näyttää kehittyvän normaalisti. Autistiset jokeltelevat vauvoina ja osa voi oppia puhumaan. Kuitenkin tarkemmin katsottuna jokeltelu on yleensä monotonista, eikä siinä ole jutustelevaa vaihtelua. (Ricks & Wing 1975.) Jokeltelun määrä voi olla vähäisempää kuin normaalisti kehittyneillä, eikä ääntelyä ole suunnattu toisille ihmisille. Lapsi voi oppia puhumaan normaalin kehityksen aikataulussa, mutta usein sanat katoavat tai eivät lisäänty. Syyksi on arveltu autististen kyvyttömyyttä ymmärtää kielen kommunikatiivinen merkitys. (Manninen & Oesch 2001.) Voidaan ajatella, että autistiset lapset saavat riittävästi tietoa visuaalisen kanavan kautta, eivätkä he ymmärrä, mihin puhekieltä tarvitaan. He eivät siis koe tarvetta kommunikoinnille. (Kerola ym. 2009, 60–61.)

Huolimatta puuttuvasta tai viivästyneestä puheesta, autistiset lapset eivät korvaa puhetta eleillä kuten esimerkiksi kuurot tekevät (Schneider 2004). Autististen kommunikointi on alkuun itkua ja huutoa, mutta sittemmin he oppivat myös muita keinoja. Lapsi voi ottaa aikuista kädestä kiinni ja viedä hänet haluamaansa paikkaan tai hän voi itse tuoda haluamansa asian aikuisen luo. Kun aikuisen seura ei ole kaivattua, on työntäminen tyypillistä toimintaa. Autistiset voivat oppia osoittamaan asioita, mutta esimerkiksi pään nyökkääminen ja pudistaminen on harvinaista. (Ricks & Wing 1975.)

Jotkut autistisista lapsista eivät opi koskaan puhumaan, mutta nykyään varhaiskuntoutuksen avulla yhä useampi alkaa puhua. (Launonen 2007, 91.) Tutkimuksessa eleiden määrän ja ei-kielellisten kognitiivisten taitojen on todettu ennustavan parhaiten sekä puheen vastaanottoa että ilmaisua. Puheen vastaanottoa ennusti lisäksi jaettuun tarkkaavuuteen vastaaminen ja ilmaisevaa puhetta ennusti

imitointi. Tutkimuksessa tarkastellut taidot, edellisten lisäksi kronologinen ikä, leikki, motoriset taidot ja jaetun tarkkaavuuden aloite, olivat kaikki yhteydessä kielellisiin taitoihin. (Luyster, Kadlec, Carter, Tager-Flusberg 2008.) Autistiset voivat oppia puhumaan melkein missä iässä tahansa, mutta yleensä puhe ilmenee viiden vuoden ikään mennessä (Ricks & Wing 1975).

Osa autistisista voi olla hyvinkin puheliaita, mutta puhe on monologista eikä sitä ole suunnattu erityisesti kenellekään. (Lord & Bailey 2002.) Puhuessaan autistinen ei välttämättä osaa huomioida keskustelukumppaniaan, vaan puhuu omista kiinnostuksen kohteista huomioimatta toista. (Aarons & Gittens 1994, 62.) Kommunikointitaidot ovat monesti autistisilla heikkoja. Heillä saattaa olla hyvä sanavarasto ja lauseoppi, mutta esimerkiksi keskustelun aloittaminen voi olla vaikeaa. Myös keskusteluaiheen laajentaminen tai yksityiskohtaisempi tarkastelu voi tuottaa ongelmia. (Tager-Flusberg 1996.)

Autististen puhe voi olla selvää, mutta intonaatio ja äänenkorkeus outoja. Erityisesti vaikeutta tuottavat kielen piirteet, jotka vaihtavat merkitystä. (Aarons & Gittens 1994, 60–62.) Häiriö voi näkyä esimerkiksi pronomien käänteisyytenä, jolloin lapsi viittaa itseensä sinä-pronominilla (Lord & Bailey 2002) tai käsitteiden, kuten yllä–alla sekoittamisena (Aarons & Gittens 1994, 61–62). Kielen epätavallinen käyttö, kuten pronomien käänteisyys, ekolalia ja stereotyyppinen puhe, näyttäisi väistyvän niillä, jotka edistyvät kielellisessä kehityksessä. Kommunikointitaidot vaihtelevat paljon yksilöiden välillä ja niiden voidaan nähdä olevan yhteydessä muun muassa lapsen vamman vakavuuteen. (Tager-Flusberg 1996.)

5.3. Ekolalia

Yksi tyypillinen piirre autististen kommunikoinnissa on ekolalia eli kuullun puheen toistaminen (Aarons & Gittens 1994, 61; Ricks & Wing 1975). Toistettu puhe voi olla sana, lause tai pitkäkin keskustelu. Ekolaliseen puheeseen voi liittyä fraasien toistaminen samalla murteella ja äänensävyllä kuin alkuperäinen puhuja. Jotkut taas käyttävät ääntä, jonka alkuperä ei ole jäljitettävissä tiettyyn ihmiseen. Joillekin lapsille kaikki puhe on ekolalista, mutta osa oppii puhumaan myös spontaanisti. Tutkijoiden arvelujen mukaan puhuvista autistisista kolmella neljästä puhe on ollut alkuun ekolalista. (Ricks & Wing 1975.) Ekolalian ja stereotyyppisen kielenkäytön voidaan

ajatella olevan ilmaus lapsen halusta kommunikoida muiden kanssa, vaikka taidot eivät siihen riitä. (Tager-Flusberg 1996.) Ekolalia ei sikäli ole harvinaista, sillä sitä esiintyy myös normaalisti kehittyneillä lapsilla. Lapset oppivat kieltä nimenomaan imitoimalla vanhempien puhetta. Usein kyseessä on kuitenkin vaihe, joka on väliaikainen ja sijoittuu noin 18–24 kuukauden ikään. (Schneider 2004.)

Schneider (2004) viittaa Prizantin (1983) jaotteluun ekolalisesta puheesta, joka voi olla joko välitöntä tai ilmetä viiveellä. Välitön ekolalia on juuri kuullun toistoa ja sitä voidaan käyttää aloitteiden tekoon tai vuorovaikutuksen ylläpitoon. Se voi olla myös vailla mitään kommunikatiivista merkitystä ja auttaa lasta esimerkiksi ymmärtämään kuulemaansa tai ohjaamaan omaa toimintaa. (Schneider 2004.) Viiveellä esiintyvä ekolalia on kuullun toistamista joko lyhyellä tai pitkällä viiveellä. Toistettua puhetta voivat olla esimerkiksi katkelmat televisio-ohjelmista tai aikuisten puheesta. Viiveellä esiintyvä ekolalia voi olla vuorovaikutuksetonta tai se voi olla myös kommunikatiivista. Oleellista on tuntea lapsen tapa käyttää kieltä, jotta ekolalian kommunikatiivinen tarkoitus on tunnistettavissa. (Schneider 2004.)

Usein kommunikatiivinen ekolalia alkaa kun lapsi on saanut toiveensa täytettyä käytettyään ekolalista fraasia (Ricks & Wing 1975). Esimerkiksi lapsi voi toistaa ekolalisesti kuulemansa fraasin ”haluatko leipää”. Aikuinen tulkitsee tämän lapsen toiveeksi saada leipää ja täyttää sen. Samalla hän viestii lapselle, että kyseistä fraasia käyttämällä saa leipää. Sitten lapsi alkaa käyttää fraasia kommunikatiivisesti. Ekolalisen puheen kommunikatiivisuus on myös kyseenalaistettu. Vaikka toistetut fraasit toisinaan sopivat hyvin tilanteeseen, on toiminnalla nähty hyvin vähäinen kommunikatiivinen merkitys. On myös huomattu ekolalian vähenevän, kun lapsi ymmärtää puheen kommunikatiivisen merkityksen. (Manninen & Oesch 2001.)

5.4. AAC -menetelmät

AAC -menetelmillä tarkoitetaan puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä (augmentative and alternative communication). Korvaava kommunikointi on kyseessä silloin, kun yksilö käyttää jotain muuta keinoa kuin puhetta kommunikoidessaan. Puhetta tukeva kommunikointi sen sijaan täydentää ja tukee puhetta. AAC -menetelmiä käytetään edistämään ja tukemaan puheilmaisuutta, mutta niillä

voidaan myös taata kommunikointimuoto niille, jotka eivät opi puhumaan. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 20.)

AAC -järjestelmät voidaan jakaa manuaalisiin, graafisiin ja kosketeltaviin merkkeihin. Manuaalisia järjestelmiä ovat kuurojen käyttämät viittomakielet sekä muut viittomat ja merkit, jotka tehdään käsillä. Graafiset järjestelmät muodostetaan graafisesti ja näitä ovat muun muassa bliss-symbolit, PCS-kuvat (Picture Communication Symbols) ja piktogrammit. Kosketeltavat merkit on tehty puusta tai muovista ja ne on tarkoitettu näkövammaisten tunnusteltavaksi. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 20–21.)

Lisäksi voidaan puhua avusteisesta ja ei-avusteisesta kommunikoinnista sekä toisen avusta riippuvasta ja itsenäisestä kommunikoinnista. Avusteisessa kommunikoinnissa tarvittavat merkit ovat käyttäjästä erillisiä ja ne valitaan. Esimerkiksi graafiset merkit, puhelaitteet ja tietokone kuuluvat tähän ryhmään. Ei-avusteisessa kommunikoinnissa ihminen itse tuottaa merkit tai kielelliset ilmaukset esimerkiksi viittomin, osoittamalla tai silmänräpäyksellä. Toisen avusta riippuva kommunikointi edellyttää, että toinen ihminen kokoaa yhteen välitetyn viestin ja tulkitsee, mitä sanottiin. Itsenäisessä kommunikoinnissa viesti on kokonaan käyttäjän tuotosta. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 21–22.)

Monilla autistisilla aikuisilla ei ole toimivaa puheilmaisua ja niillä joilla on, taidot vaihtelevat paljon. Koska puheen kehitys on epävarmaa, opetetaan autistisille puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 99–100.)

AAC -menetelmiä voidaan käyttää myös puheen ymmärryksen tukena. Useimmilla autistisilla henkilöillä on puutteita puheen ymmärryksessä. He voivat oppia tunnistamaan yksittäisiä sanoja ja iän myötä ymmärrys laajenee, mutta ymmärtämisen kasvu on hidasta. Ymmärryksen määrä vaihtelee autismin vakavuuden mukaan ja esimerkiksi kehittyneet ja puhuvat autistit ymmärtävät yleensä arkipuhetta, mutta tarvitsevat tukea abstraktien asioiden käsittelyssä. (Ricks & Wing 1975.)

Autistiselle lapselle kommunikointikeino valitaan yhdessä perheen, puheterapeutin ja lasta hoitavien henkilöiden kanssa. Tavoitteena on yleensä puheen kehittyminen, ja siihen pääsemiseksi käytetään AAC -menetelmiä. Monille autistisille kuvakommunikointi on sopiva menetelmä puheen tukemiseksi. Kuvien avulla lapsi saa visuaalisen tuen auditiiviselle viestille. Viittomien käyttö sopii joillekin autistisille. Viittomat tarjoavat visuaalisen ja auditiivisen ulottuvuuden lisäksi motorisen tuen.

Viittomat eivät kuitenkaan sovi kaikille, sillä ne edellyttävät muun muassa nopeaa havaitsemista. Joillekin lapsille sopii myös lukemisen ja kirjoittamisen käyttö puheen tukena. Joskus autistinen lapsi voi oppia kirjoittamaan ennen puhumaan oppimista. Eri tukimuotoja voidaan myös käyttää yhtäaikaaisesti. (Kerola 2009.)

Schlosser ja Wendt (2008) ovat tarkastelleet systemaattisessa katsauksessaan AAC - interventioiden vaikutusta autististen lasten puheen tuottoon. Suurimmassa osassa tutkimuksista suurin osa lapsista edistyi puheen tuoton taidoissa. Kuitenkin tarkempi tarkastelu osoittaa edistyksen olleen enimmäkseen vähäistä. Joissain tutkimuksissa oli myös havaittavissa huomattavaa edistymistä puheen tuotossa, joten tutkimuksista saatu tieto on hieman ristiriitaista. Missään tutkimuksista ei kuitenkaan raportoitu AAC - menetelmillä olevan puheen kehitystä haittaavaa vaikutusta. (Schlosser & Wendt 2008.)

6. SPONTAANI KOMMUNIKOINTI

6.1. Spontaani kommunikointi

Kommunikointi määritellään yleensä spontaaniksi, kun se ilmenee ilman kehotusta, ohjetta tai muuta kielellistä vihjettä. Kehotus voidaan toteuttaa kielellisesti, fyysisesti ohjaamalla tai mallittamalla. (Duffy & Healy 2011.) Edellä kuvattu määritelmä tarkastelee spontaania kommunikointia binaarisesti. Binaarisessa mallissa kommunikointi on joko spontaania tai reaktiivista sen mukaan onko ympäristö tarjonnut ärsykeitä kommunikointiin. Mikäli ympäristö ei ole tarjonnut ärsykeitä, kommunikointi on spontaania ja mikäli ympäristö on tarjonnut ärsykeitä, kommunikointi on reaktiivista. (Carter & Hotchkis 2002.)

Monissa tutkimuksissa spontaania kommunikointia tarkastellaan nimenomaan binaarisesti (Carter & Hotchkis 2002). Esimerkiksi Stonen ja Caro-Martinezin (1990) tutkimuksessa spontaania kommunikointia olivat lapsen tekemät kommunikointialoitteet. Mikäli lapsi vastasi kysymykseen, ei sitä pidetty spontaanina. Hauck, Fein, Waterhouse ja Feinstein (1995) määrittelivät lasten tekemiksi aloitteiksi tilanteet, joissa lapsi aloitti uuden sosiaalisen tilanteen, joka erosi edellisestä tilanteesta. Ero saattoi ilmetä vuorovaikutuskumppanin muutoksena, toiminnan vaihtumisena tai edellisen tilanteen keskeytyessä vähintään viideksi sekunniksi.

Spontaania kommunikointia voidaan tarkastella myös jatkumona. Tällöin kaikella kommunikoinnilla nähdään olevan yhteys ympäristön tapahtumiin, vaikka vain välillisesti. Esimerkiksi nälkä voidaan nähdä ympäristön tarjoamana ärsykkeenä, joka ajaa ihmisen kommunikoimaan. Kommunikoinnin spontaaniuden määrä perustuu vallitseviin ärsykeisiin. Mitä ilmeisempi ärsyke on, sitä vähäisempää on kommunikoinnin spontaanius. (Carter & Hotchkis 2002.) Spontaaniuden jatkumon tarkasteluun ovat eri tutkijat laatineen erilaisia malleja. Tässä yhteydessä esitellään nelitasomalli, joka jakaa ympäristön ärsykkeet neljään luokkaan. Kyseistä mallia on käyttänyt muun muassa Chiang (2008a) tutkimuksessaan. Carter on esitellyt mallin julkaisemattomassa väitöskirjassaan, jonka jälkeen sitä ovat kuvanneet Carter ja Hotchkis (2002.)

Nelitasomallin ensimmäisen tason ärsykkeet ovat vähiten ilmeisiä ja niiden aikaansaama kommunikointi on kaikkein spontaaneinta. Ensimmäiseen tasoon kuuluvat luonnolliset vihjeet, joita on todennäköisesti esillä ympäristössä ja jotka synnyttävät kommunikaatiota. Esimerkiksi ruoan oleminen esillä pöydällä toimii luonnollisena vihjeenä. Toisena tasona on ärsykkeiden vahvistaminen, jolloin pyritään kiinnittämään yksilön huomio ärsykkeisiin. Tämä voidaan tehdä esimerkiksi kommentoimalla ruoan hyvää tuoksua tai siirtämällä ruokaa lähemmäs lasta. Kolmas taso on yleiset kommunikointivihjeet, jotka ovat kehotuksia kommunikointiin, mutta eivät määrittele kommunikoinnin muotoa. Lapselta voidaan esimerkiksi kysyä ”mitä haluat” tai opettaja voi nostaa kuvataulun lapsen eteen, jolloin lapsi tietää häneltä odotettavan kommunikointia. Neljäs taso on suorat kehotukset, jossa muun muassa kommunikoinnin sisältö on määritelty valmiiksi. Opettaja voi esimerkiksi auttaa lasta näyttämään tiettyä kuvaa tai kehottaa ”sano keksi”. Neljännen tason ärsykkeet ovat kaikkein ilmeisimpiä ja niiden aikaansaama kommunikointi vähiten spontaania. (Carter & Hotchkis 2002.)

Tässä tutkielmassa spontaania kommunikointia tarkastellaan binaarisesti. Kommunikointia pidetään Duffyn ja Healyn (2011) määritelmän mukaisesti spontaanina, mikäli lasta ei ole ohjattu kehotuksella, ohjeella tai kielellisellä vihjeellä kommunikointiin. Esimerkiksi kuvataulun siirtäminen lähemmäs lasta, kysymyksen esittäminen lapselle tai aikuisen kosketus ovat aikuisen tekemiä aloitteita, joita seuraavaa lapsen kommunikointia ei määritellä spontaaniksi.

Spontaania kommunikointia ei pidä sekoittaa autismiin tyypillisesti liittyvään ekolaliaan. Spontaani puhe on itse tuotettua, kun taas ekolalia on jonkun muun tuottamien sanojen toistoa. Toisinaan spontaanin puheen erottaminen ekolaliasta voi olla vaikeaa, sillä lausahdukset voivat tuntua tilanteeseen täysin osuvilta. (Ricks & Wing 1975.)

6.2. Spontaani kommunikointi autistisilla

Autistisilla on todettu olevan puutteita sosiaalisen vuorovaikutuksen aloitteissa sekä spontaanissa kommunikoinnissa (Chiang & Carter 2008). Usein autistisilta puuttuu kyky aloitteen tekoon ja spontaaniuteen (ICD-10, 2012). Puutteita spontaanissa kommunikoinnissa on todettu sekä kielellisillä että ei-kielellisillä autistisilla lapsilla (Chiang & Carter 2008). Autistisilta ei kuitenkaan täysin puutu kyky spontaaneihin

aloitteisiin ja tutkijat ovat huomanneet heidän tekevän aloitteita ja kommunikoivan spontaanisti. Stone ja Caro-Martinez (1990) ovat tutkineet autististen lasten spontaaneja aloitteita vapaan toiminnan tilanteissa, jotta lapsilla olisi mahdollisuus kommunikoida vapaasti. Kolmen tunnin havainnoinnin aikana yhden lapsen tekemien aloitteiden määrä vaihteli 0 ja 34 välillä. Keskimäärin he tekivät 3–4 aloitetta tunnissa. (Stone & Caro-Martinez 1990.) Verrattuna esimerkiksi normaalisti kehittyneisiin tovereihin on autististen kommunikointi vähäisempää (Maljaars ym. 2011).

Chiang (2008a) on tutkinut spontaania kommunikointia autistisilla lapsilla ja nuorilla, joilla puhe oli vähäistä tai sitä ei ollut ollenkaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin kommunikointia jatkumona nelitasomallin mukaan. Tulokset osoittavat kommunikoinnin spontaaniuden vaihtelevan autistisilla matalasta korkeaan. Yllättävää oli kuitenkin, että suurin osa kommunikaatiosta oli spontaaniuden korkeammasta päästä. Harvemmat kommunikaatiotilanteet tuotettiin matalalla spontaaniudella. (Chiang 2008a.) Autististen lasten kommunikointia on tarkasteltu myös binaarisesti vertaamalla spontaania ja reaktiivista kommunikointia. Reaktiiviseen kommunikointiin tarjottiin ärsyke esimerkiksi sanallisella kehotuksella. Tulokset osoittavat, että spontaania kommunikointia esiintyi reaktiivista enemmän. (Chiang 2009.)

Hauck ym. (1995) vertasivat autististen lasten spontaania kommunikointia kehitysvammaisista koostuvan verrokkiryhmän aloitteiden tekoon. Erona ryhmien välillä huomattiin, että autistiset tekivät vähemmän leikkialoitteita, imitoivat vähemmän sekä provosoivat vähemmän muita lapsia. Molemmissa ryhmissä lapset tekivät eniten positiivisia aloitteita sekä aloitteita, jotka edellyttivät lapselta vain vähäistä yritystä vuorovaikutukseen osallistumiseen (esimerkiksi katse tai imitointi). (Hauck ym., 1995.) Myös verrattaessa lapsiin, joilla on kehitysviivettä tai kielihäiriö, ovat autistiset tehneet vähemmän spontaaneja aloitteita. Sen sijaan aikuisen johdatellessa lasta kommunikointiin esimerkiksi kysymyksillä, ei ryhmien välillä ollut merkittävää eroa. (Stone ym. 1997.)

Autististen kommunikaatiota on myös tarkasteltu eri näkökulmista, muun muassa kommunikoinnin mutkikkuuden mukaan. On selvitetty minkä tasoista kommunikaatiota autistisilla esiintyy jakamalla kommunikaatio eri tasoille sen monimutkaisuuden mukaan. Maljaars ym. (2011) jakoivat kommunikoinnin muodot kolmelle tasolle sen

mukaan, kuinka lapsi yhdisti eri muotoja aloitteita tehdessään. Esimerkiksi tasolla kaksi tehty aloite edellytti lapselta kahden eri muodon yhdistämistä, kuten täydentämällä eleitä katseella tai äänen käytöllä. Tulokset osoittavat normaalisti kehittyneiden lasten yhdistävän eri muotoja enemmän kuin autististen lasten. Autistisissa ei-kielellisten ryhmä teki vähemmän monimutkaisia aloitteita kuin kielellisten ryhmä. (Maljaars ym. 2011.) Stonen ja Caro-Martinezin (1990) tutkimuksessa kommunikoinnin tarkoitukset jaettiin kolmelle tasolle sen mukaan, minkälaista kehityksellistä tasoa ne lapselta edellyttävät. Ensimmäisen tason aloitteita olivat pyytäminen ja torjuminen/kieltäytyminen ja kolmannella tasolla muun muassa tiedon jakaminen ja kommentointi. (Stone & Caro-Martinez 1990.) Fauck ym. (1995) jakoivat aloitteet positiivisiin, negatiivisiin, matalan tason, huomionhaun ja välttelyn aloiteryhmiin. Positiivisia aloitteita olivat muun muassa jaetun huomion sekä leikkialoitteet, kun taas negatiivisia olivat provosointi ja aggressiivisuus. Matalan tason aloitteet edellyttävät lapselta vähäistä tai alkeellista vaivannäköä vuorovaikutukseen ryhtymiseen ja näitä olivat muun muassa imitointi, ekolalia sekä katse. Tutkimuksessa sekä autistiset että kehitysvammaiset lapset tekivät eniten positiivisia ja matalan tason aloitteita. (Hauck ym. 1995.)

Tarkastellessaan autististen käyttämiä kommunikoinnin muotoja Stone ja Caro-Martinez (1990) totesivat lasten käyttäneen keskimäärin kahta eri muotoa kommunikoinnissa. Eniten käytettiin motorisia toimia ja seuraavaksi eniten puhetta. (Stone & Caro-Martinez 1990.) Autististen on myös huomattu tuottavan enemmän kommunikointia ei-avusteisilla AAC-menetelmillä kuin avusteisilla menetelmillä tai puheella. Etenkin spontaanissa kommunikoinnissa ei-avusteisia menetelmiä käytettiin merkittävän paljon, kun taas reaktiivisessa kommunikaatiossa myös puheen käyttö oli huomattavaa. (Chiang 2009.) Verrattaessa ei-symbolisia kommunikointimenetelmiä symbolisiin, oli spontaani kommunikointi korkeampaa ei-symbolisia menetelmiä käytettäessä. (Chiang 2008a). Kommunikoinnin muodon yhteyttä kommunikoinnin tarkoitukseen tarkastelivat Stone ja Caro-Martinez (1990). He huomasivat korkeamman tason aloitteita esiintyvän symbolisen kommunikoinnin, kuten puheen ja eleiden yhteydessä. Motorisesti ja äännelemällä tehtiin vain matalampien tasojen aloitteita. (Stone & Caro-Martinez 1990.)

Autistisilla lapsilla kommunikaatiota esiintyy eniten heidän pyytäessä jotakin (Stone & Caro-Martinez 1990, Chiang 2008a, Chiang 2009, Maljaars ym. 2011).

Kommunikoinnin tavoitteita lapsilla on ollut Stonen ja Caro-Martinezin (1990) tutkimuksessa keskimäärin kolme, mutta vaihtelua on ollut yhden ja kahdeksan eri tavoitteen välillä. Pyytämisen lisäksi autistiset tekevät aloitteita paljon huomion saamiseksi tai sosiaalisten rutiinien, kuten tervehtimisen vuoksi (Stone & Caro-Martinez 1990). Toisaalta Chiang (2008a) on todennut spontaaniuden olevan vähäistä tervehdyksissä ja hyvästelyissä, mutta suurempaa torjunnassa. Maljaars ym. (2011) ovat samaa mieltä Chiangin (2008a) kanssa, sillä myös heidän havainnot osoittavat kommunikointia esiintyvän vain vähän sen sosiaalisessa merkityksessä esimerkiksi sosiaalisten rutiinien, tervehdysten tai kiinnostuksen ilmaisun tarkoituksessa. Heidän tutkimuksensa tukee myös niitä havaintoja, että useimmiten kommunikoinnin tavoitteena on muiden toiminnan ohjaus, joka voi ilmetä esimerkiksi pyytämällä tai torjumalla. (Maljaars ym. 2011.) Spontaani kommunikointi on vähäisintä kommentoinnissa (Chiang 2008a.) sekä tiedon jakamisessa ja kysymisessä (Tager-Flusberg 1996). Sen sijaan reaktiivista kommunikointia on huomattu esiintyvän eniten lasten kommentoissa (Chiang 2009). Verrattaessa normaalisti kehittyneisiin lapsiin on autististen todettu kommunikoivan harvemmin kaikissa kommunikoinnin tarkoituksissa. Ainoastaan tarkoitukseltaan epäselvää kommunikointia esiintyi autistisilla enemmän kuin verrokeilla. (Maljaars ym. 2011.)

Useissa tutkimuksissa on huomattu autistien suuntaavan aloitteita enemmän aikuisille kuin ikätovereille. Muutenkin vuorovaikutus on vähäisempää muiden lasten kanssa. (Chiang 2009; Forde, Holloway, Healy & Brosnan 2011; McHale, Simeonsson, Marcus & Olley 1980; Stone & Caro-Martinez, 1990). Aikuisille suunnattujen aloitteiden määrän on huomattu olevan suurempi autistisilla kuin kehitysvammaista koostuneella verrokkiryhmällä (Hauck ym. 1995). Ylipäätään vuorovaikutusta esiintyy autistisilla enemmän aikuisten kuin lasten kanssa. Suurin osa vuorovaikutuksesta on aikuisen aloittamaa. Kouluiässä tilanne näyttäisi muuttuvan, jolloin vuorovaikutus muiden lasten kanssa lisääntyy ja aikuisten kanssa vähenee. (Anderson, Moore, Godfrey, Fletcher-Flinn 2004.)

Autististen lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen aloitteita on tarkkailtu päiväkodin pihalla, jossa on sekä autistisia että normaalisti kehittyneitä lapsia. Tuloksista käy ilmi, että sosiaalinen vuorovaikutus autististen ja normaalisti kehittyneiden tovereiden välillä oli vähäistä. Autistiset eivät juuri koskaan tehneet aloitteita verrokeille, ja myös

verrokkien tekemät aloitteet autistisille olivat hyvin vähäisiä. Aikuiset harvoin johdattelivat lapsia keskinäiseen vuorovaikutukseen. Suurimman osan leikkiajasta autistiset viettivät pihan leikkivälineiden parissa. (Gutierrez, Hale, Gossens-Archuleta, Sobrino-Sanchez 2007.) Spontaania kommunikointia tovereiden kanssa on todettu esiintyvän enemmän lapsilla, jotka olivat tavallisissa kouluissa kuin niillä, jotka olivat erityiskouluissa. Ero ryhmien välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. (Chiang 2009.) Tovereille suunnatun kommunikaation on todettu olevan spontaanimpaa kuin opettajille suunnatun kommunikaation (Chiang 2008a).

Chiang on tutkimuksissaan (2008a, 2009) verrannut spontaanin kommunikoinnin määrää eri tilanteissa. Tarkastellessaan spontaaniutta jatkumona, hän huomasi kommunikoinnin olevan spontaanimpaa lounaan ja vapaan leikin aikaan kuin esimerkiksi akateemisten toimintojen aikana (Chiang 2008a). Sen sijaan toisessa tutkimuksessa tulokset osoittavat kommunikointia esiintyneen eniten akateemisten aktiviteettien aikana. Tässä yhteydessä Chiang (2009) ehdottaa, että spontaanin kommunikoinnin kannalta lapset hyötyvät strukturoiduista tilanteista, joissa aikuinen on lähellä ja kommunikointi siten helpompaa. (Chiang 2009.)

Stone ja Caro-Martinez (1990) huomasivat lapsen kognitiivisen tason sekä CARS-asteikolla (Childhood Autism Rating Scale) mitatun autismin vakavuuden olevan yhteydessä kommunikoinnin vähäiseen spontaaniuteen. Lapset, joilla oli matala kognitiivinen taso, tuottivat vähemmän puhetta, kommentointia ja tiedon jakamista. He myös suuntasivat aloitteet harvemmille ihmisille. Vakavampi autismi oli yhteydessä ei-symbolisiin kommunikointitapoihin, sosiaalisiin rutiineihin sekä puheen epätodennäköisyyteen. Lisäksi kronologiselta iältään nuorempien todettiin tekevän enemmän pyyntö-aloitteita. (Stone & Caro-Martinez 1990.)

Spontaanin kommunikoinnin oppiminen on tärkeää, koska se tarjoaa lapselle mahdollisuuden kommunikoida silloin kun itse haluaa lisäen myös lapsen itsemääräämisoikeutta. Aloitteellisuuden lisääntyessä lapsi pystyy ilmaisemaan omia tarpeitaan ja osallistumaan yhä suuremmissa määrin päivittäisiin toimintoihin. Tämän oppiminen ennaltaehkäisee käyttäytymishäiriöiden ja opitun avuttomuuden syntymistä, kun lapsi pystyy viestimään asiansa itsenäisesti. Kommunikoinnin spontaaniuden

lisäämistä onkin pidetty yhtenä tärkeimmistä tavoitteista autististen lasten kuntoutuksessa. (Prizant & Wetherby 2005.)

6.3. Spontaanin kommunikoinnin tukeminen

Spontaanin kommunikointia on pyritty lisäämään autistisilla lapsilla käyttämällä muun muassa seuraavia menetelmiä: discrete trial training, time delay, script fading sekä milieu therapy. Eri tutkimusten tulokset osoittavat spontaanin kommunikoinnin lisääntyneen kyseisillä menetelmillä. Mikään yksittäinen menetelmä ei sovellu kaikille, vaan menetelmä on valittava yksilön mukaan. Parhaita tuloksia on kuitenkin saatu, kun interventio on aloitettu varhain ja se on ollut intensiivistä. (Duffy & Healy 2011.)

Discrete trial training on strukturoitu ohjelma, jolle on tyypillistä erilaiset vahvistamisen ja korjaamisen toimintamallit, vastausten mallintaminen sekä ärsykkeiden häivytyksen (prompt fading) (Goldstein 2002). Duffy ja Healy (2011) viittaavat Prizantin, Wetherbyn ja Rydellin kuvaukseen ohjelmasta. Heidän mukaansa ohjelma perustuu kahdenkeskisiin ja tiheisiin yrityksiin, joissa keskitytään oppimaan muun muassa katsekontaktia, tarkkaavaisuutta, kielellistä imitointia sekä vastaanottavaa ja ilmaisevaa kieltä. Monissa interventioissa menetelmää on käytetty opettaessa lasta antamaan vastaus esitettyyn kysymykseen. (Goldstein 2002.)

Time delay eli aikaviive (kirjoittajan suomennos) on menetelmä, jossa ärsykkeen ja toimintakehotuksen väliin jätetään aikaviive. Viive voi pysyä samana koko intervention ajan tai se voi pidentyä. Tavoitteena on, että lapsi oppii tuottamaan odotetun kielellisen tai toiminnallisen aloitteen ennen kuin aikuinen kehottaa häntä. Menetelmällä on saatu tuloksia melko nopeasti muun muassa pyytämisen opettelussa. Aikaviiveellä on muun muassa pyritty lisäämään lasten spontaanin puhetta luonnollisissa, päivittäisissä tilanteissa. (Duffy & Healy 2011.) Yhdessä tutkimuksessa vanhempia opetettiin käyttämään aikaviivettä lastensa kanssa ja sen avulla opetettiin lapsia muun muassa toivottamaan hyvää huomenta. Tulokset osoittavat lasten oppineen spontaanisti toistamaan opetellut lauseet ja ne myös säilyivät lapsella jopa 30 kuukautta. (Charlop & Trasowech 1991.)

Script fading -menetelmässä lapselle opetetaan esimerkiksi fraasi, joka on oleellinen tietyssä tilanteessa. Lapsen odotetaan lähestyvän vastaanottajaa ja tuottavan

harjoiteltavan skriptin. Kun lapsi taitaa skriptin, aletaan sitä häivyttää esimerkiksi sana kerrallaan. Koko ajan odotetaan lapsen toistavan skriptin kokonaisuudessaan ja kun interventio päättyy, tulisi fraasin olla lapsen hallussa. (Duffy & Healy 2011.) Reagon ja Higbee (2009) käyttivät menetelmää tutkiessaan lasten tekemiä leikkialoitteita. Tutkimuksessa lasten äidit ohjasivat lasta toistamaan nauhurille tallennettua skriptiä. Häivytyksen aikana nauhurille tallennetusta lauseesta poistettiin sanoja. Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset oppivat toistamaan harjoitellut fraasit. Heillä taidot myös säilyivät kahden viikon seurannan ajan ja yleistyivät leluihin, joita ei intervention aikana käytetty. (Reagon & Higbee 2009.)

Milieu therapy tai milieu language teaching tarkoittaa menetelmää, jossa taitoja opetellaan lapsen luonnollisessa ympäristössä. Menetelmän avulla opetellaan useimmiten pyytämistä, sillä lapsella on sisäinen motivaatio pyytää haluamaansa asiaa. Samalla toivottava asia toimii kannustimena kommunikoinnille. Muihinkin tarkoituksiin menetelmää on käytetty, ja sen avulla on opetettu muun muassa katsekontaktia, spontaaneja fraaseja, sosiaalisia kohteliaisuuksia sekä positiivista vuorovaikutusta tovereiden kanssa. Menetelmä koostuu useista eri toimintatavoista, joissa hyödynnetään lapsen kiinnostuksen kohteita ja linkitetään opetus niihin. Milieu therapy muotoina voidaan pitää kaikkia menetelmiä, jotka sijoittuvat luonnolliseen ympäristöön ja seuraavat lapsen johdatusta. (Goldstein 2002.) Christensen-Sandfort ja Whinnery (2013) käyttivät menetelmää opettaessaan 4–5-vuotiaita lapsia spontaanisti pyytämään saippuakuplia. Tutkimus suoritettiin opettajan avulla lasten luokassa strukturoidulla toimintahetkellä sekä vapaan ulkoilun aikana. Intervention aikana lasten spontaani kommunikointi lisääntyi ja he käyttivät sitä myös kahden viikon päästä tehdyn seurannan aikana. (Christensen-Sandfort & Whinnery 2013.)

6.4. Spontaanin kommunikoinnin puutteiden selitysmalleja

Tarkkaa syytä autististen lasten puutteille spontaanissa kommunikoinnissa ei ole tiedossa, mutta erilaisia teorioita aiheesta on esitetty. Carter (2002) on koonnut mahdollisia selityksiä spontaanin kommunikoinnin puutteille autistisilla. Yksi mahdollinen selitys on yksilön synnynnäiset ominaisuudet. Esimerkiksi kaikilla autistisilla ei välttämättä ole kommunikaation edellyttämää kognitiivista taitoa ja älyllistä kyvykkyyttä. Autistisilla on myös todettu olevan taipumusta valikoivaan

tarkkaavuuteen, joka vaikeuttaa olennaisten ärsykkeiden erottamista ja voi vaikuttaa spontaaniin kommunikointiin. (Carter 2002, Chiang & Carter 2008.)

Spontaanin kommunikoinnin puutteita on selitetty myös liian strukturoidulla opetuksella, jonka ei uskota jättävän tilaa kommunikoinnille ilman ärsykettä. Lasten ajatellaan oppivan kommunikoimaan tiettyjen ärsykkeiden ilmetessä ja ilman näitä ärsykejä kommunikointi ei ole odotettua. Strukturoidulle opetukselle on tyypillistä muun muassa henkilökohtaiset tuokiot, vastausten kontrollointi ärsykkeiden avulla, kielellisten kehotusten käyttö ja opettajan käytöksen imitointi. (Carter 2002.)

Yksi teoria puutteiden selittämiseen on opittu avuttomuus, jonka uskotaan ilmenevän, kun lopputulos on riippumaton yksilön toimista. Esimerkiksi mikäli aikuinen täyttää lapsen tarpeet huolimatta siitä, miten lapsi on tarpeensa ilmaissut, voi lapsi passivoitua. Tämän voidaan nähdä johtavan opittuun avuttomuuteen ja spontaanin kommunikoinnin vähäisyyteen. (Carter 2002.)

Spontaanius voidaan nähdä joko muiden prosessien sivutuotteena tai se voidaan nähdä alueena, joka vaatii systemaattista harjoittelua. Spontaaniuden luonteen ymmärtämättömyys ja tietämättömyys autististen lasten puutteista spontaaniudessa, voi johtaa heikkoon panostukseen ja liian mataliin tavoitteisiin spontaaniuden harjoittelussa. (Chiang & Carter 2008.)

Lovaas, Schreibman, Koegel ja Rehm (ks. Chiang & Carter 2008) esittävät, että autistisilla näyttäisi esiintyvän ärsykkeiden liiallista valikoimista. Autistiset näyttävät vastaavan vain yhteen ärsykkeeseen sen sijaan, että huomioisivat useampia ärsykejä. Ärsykkeiden valikoiminen voi vaikeuttaa spontaania kommunikointia, sillä yksilö voi kiinnittää huomionsa epäolennaisiin ärsykeisiin tai hän ei kykene jakamaan huomiota useiden ärsykkeiden kesken. Tämä vaikeuttaa kommunikointia etenkin spontaaniuden jatkumon korkeammilla tasoilla, joilla kommunikointi edellyttää kykyä käsitellä useita ärsykejä samanaikaisesti. (Chiang & Carter 2008.)

Heikkoa keskikoherenssia on pidetty yhtenä selittävänä tekijänä. Keskikoherenssiteoria esittää autistisilla olevan vaikeuksia monipuolisen tiedon konstruoimisessa ja tiedon palojen kokoamisessa yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Spontaani kommunikointi edellyttää useiden hienovaraisten ärsykkeiden tarkastelua ja yhdistämistä, eikä yhteen

keskeiseen ärsykkeeseen keskittyminen riitä. Heikko keskikoherenssi voi heikentää yksilön kykyä käsitellä useita ärsykejä ja siten vähentää spontaaniutta. (Chiang & Carter 2008.)

Kyvttömyyttä ymmärtää mielen olemusta, tiloja ja liikkeitä kutsutaan mielen sokeudeksi. Tästä seuraa muun muassa vaikeus ymmärtää sosiaalisia sääntöjä, yhteiselämän pelisääntöjä ja ympäristön välittämää sosiaalista tietoa. Toisen mielen ymmärtäminen edellyttää lapselta kykyä sosiaalisuuteen, kommunikointiin sekä ilmeiden ja eleiden tulkintaan. (Kerola ym. 2009, 39–40.) Autistisilla mielen teoria ei näyttäisi kehittyvän normaalisti. Heillä säilyy vaikeus ymmärtää toisen mieltä, mikä osaltaan selittäisi vähäistä kiinnostusta muita ihmisiä kohtaan sekä halua vetäytyä omiin oloihin (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus & Wagenaar 2009, 86). Autististen vaikeus ymmärtää toisten ihmisten aikomuksia voi vaikuttaa heidän pulmiin kommunikoinnissa. Keskeinen motivaatio kommunikaatiolle on juuri aikomusten, ajatusten ja tunteiden jakaminen. (Tager-Flusberg 1996.) Mikäli lapsi ei ymmärrä muilla ihmisillä olevan omia ajatuksia ja tunteita, joita pitäisi jakaa, ei hän välttämättä löydä motivaatiota kommunikoinnille.

Yhtä oikeaa selitystä spontaanin kommunikoinnin puutteille ei ole löydetty ja eri malleilla on vahvuutensa ja heikkoutensa. Esimerkiksi edellä esitetyistä selitysmalleista voi löytyä todennäköisiä selityksiä, mutta ne jättävät myös avoimia kysymyksiä, jotka kaipaavat vastausta. Esimerkiksi ärsykkeiden valikoiminen voi olla yhteydessä älylliseen kykyyn ja sitä esiintyy myös muilla kuin autistisilla. Myös keskikoherenssiteoriaa on kritisoitu ja sen luonne autismin yhteydessä on edelleen hieman epäselvä. (Chiang & Carter 2008.)

6.5. Aikuisten merkitys kommunikaation tulkinnassa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvataan kuinka pieni lapsi ilmaisee itseään elein, ilmein ja liikkein. Samalla tuodaan esille, että pieni lapsi tarvitsee lähelle aikuisen, joka tuntee lapsen tavan kommunikoida. Aikuinen reagoi lapsen aloitteisiin ja rohkaisee lasta vuorovaikutukseen. Samalla lapsen minäkuva ja itsensä hyväksyminen vahvistuvat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19.) Samat piirteet pätevät kommunikointiin pienillä lapsilla sekä lapsilla, jotka eivät käytä kieltä. Autististen lasten kommunikointiin voidaan soveltaa pienten lasten kommunikoinnin tukemisen

elementtejä. Myös autistinen lapsi tarvitsee lähelleen ihmisiä, jotka ymmärtävät lapsen yksilöllisen tavan kommunikoida. Kun ihmiset ympärillä ymmärtävät lapsen välittämän viestin ja reagoivat siihen, kannustaa se lasta vuorovaikutukseen ja vahvistaa samalla minäkuvaa.

Vuorovaikutukseen tarvitaan aina kaksi osapuolta. Kun ollaan tekemisissä autististen lasten kanssa, voi toisella osapuolella olla merkittävä rooli vuorovaikutuksen syntymisessä. Autistinen lapsi ei välttämättä osaa muodostaa kontaktia ja siten synnyttää vuorovaikutusta, joten keskustelukumppanin täytyy osata vastata lapsen pieniinkin aloitteisiin. On tärkeää olla tietoinen lapsen käyttämistä kommunikointikeinoista, jotta vuorovaikutuksen ylläpito helpottuu. (Launonen 2007, 92.)

Aikuisten rooli kommunikointi- ja vuorovaikutustaitojen opettelemisessa on merkittävä. Aina aikuiset eivät kuitenkaan osaa tarjota lapsen tarvitsemaa tukea. Gutierrez ym. (2007) huomasivat tutkimuksessaan aikuisten johdattelevan autistisia lapsia vain vähän vuorovaikutukseen normaalisti kehittyneiden toverien kanssa. He pohtivat, olisiko ammattilaisille tarpeen tarjota erillistä koulutusta vuorovaikutuksen tukemisesta autistisilla lapsilla, mikäli yleinen koulutuksessa saatu tieto ei riitä. Spontaanissa kommunikoinnissa aloitteisiin vastaaminen on tärkeää, jotta lapsi näkee kommunikoinnin olevan merkityksellistä. Chiangin (2009) tutkimuksessa lapsen tekemiin aloitteisiin vastattiin useimmiten vahvistamalla lapsen aloite. Muita mahdollisia vastaustyyppöjä olivat pyynnön epääminen, toivotun asian antaminen, ei-toivotun asian ottaminen pois sekä ei vastausta (Chiang 2009). Lasten saamat vastauksen eivät näyttäisi tukevan vuorovaikutusta, vaan vastaus on lyhyt, jolloin myös vuorovaikutus päättyy nopeasti.

7. TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimuksen tavoitteena on edistää spontaanin kommunikoinnin huomaamista varhaiskasvatuksessa ja tukea reagointia tehtyihin aloitteisiin. Tavoitteena on selvittää, millaista on spontaani kommunikointi lapsella, jolla on autismin diagnoosi. Lisäksi selvitetään, millaisia vastauksia lapsi saa spontaaneihin kommunikaatioaloitteisiin.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

Millaista on spontaani kommunikointi alle kouluikäisillä lapsilla, joilla on autismin diagnoosi?

1. Miten lapset tekevät spontaaneja aloitteita?
2. Miksi lapset tekevät spontaaneja aloitteita?
3. Minkälaisissa tilanteissa lapset tekevät aloitteita?
4. Kenelle spontaanit aloitteet on suunnattu?
5. Miten lasten tekemiin spontaaneihin aloitteisiin vastataan?

8. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

8.1. Tutkimusmenetelmä

Tutkielma toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Tapaustutkimus sopii menetelmäksi, kun halutaan selvittää tapahtumaketjuja tai tutkia ympäristössä tapahtuvaa käytännön toimintaa. Se tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää toimintaa entistä syvällisemmin. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10–11.) Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, minkälaista on autististen lasten spontaani kommunikointi päivähoitoympäristössä. Tapaustutkimusta voidaan pitää yhtenä parhaiten soveltuvista menetelmistä tutkittaessa lapsia (Aarnos 2010).

Tapaustutkimuksen tavoitteet ja toteutus vaihtelevat paljon, mutta yhteistä on, että tiedonhankinnassa käytetään useita eri tapoja, joilla aineistosta pyritään saamaan mahdollisimman monipuolinen (Syrjälä ym. 1994, 10–11). Aineiston hankinnassa käytettiin sekä havainnointia että haastatteluja, jotta tilanteista saatiin mahdollisimman luotettavaa tietoa. Haastateltavina olivat sekä ryhmän työntekijät että lasten vanhemmat.

Tapaustutkimuksella pyritään tuottamaan yksityiskohtaista tietoa ilmiöstä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010). Sille on tyypillistä kuvaileva tulosten esittäminen, mutta ilmiöille voidaan etsiä myös selityksiä (Syrjälä ym. 1994, 11). Tässä tutkielmassa pyritään nimenomaan kuvailemaan, millaista on spontaani kommunikointi autistisilla lapsilla. Aihetta pyritään kuvailemaan monipuolisesti eri näkökulmista vastaamalla tutkimuskysymyksiin. Tapaustutkimuksella voidaan myös pyrkiä lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Vaikka yleistettävyyys ei ole päätavoitteena, voidaan tuloksia tarkastella laajemmassakin mittakaavassa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Näin tehtiin tässäkin tutkielmassa.

Tapaustutkimuksessa tapauksena voi olla yksittäinen ihminen, yhteisö tai laajempi ilmiö. (Syrjälä ym. 1994, 10–11.) Tutkimuskohteet valitaan usein siten, että niiden oletetaan edustavan vastaavia tai vastakohtaisia tuloksia. (Yin 2003, 47.) Kun tapauksia on useampi, on todennäköisempää saada parempi tutkimus. Etenkin analyysin kannalta useamman kohteen hyöty on huomattava. Kun tapauksia on useampi, on tulosten yleistettävyyttä helpompi tarkastella, mikäli niistä on löydettävissä samoja tuloksia. Toisaalta tapauksilla voidaan pyrkiä osoittamaan vaihtelua kohteiden välillä, mikä

onnistuu paremmin, jos niitä on enemmän kuin yksi. (Yin 2003, 53–54.) Tässä tutkielmassa tapauksia on kolme. Heidä ei valittu erityisesti niiden eri- tai samanlaisuuden vuoksi, vaan tavoitteena oli löytää useampi yksilö, jotta aineistosta tulisi riittävän kattava. Useampi tapaus osoittautui hyväksi ratkaisuksi, sillä se antoi mahdollisuuden tarkastella heidän välisiä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia.

8.2. Tutkimuksen eteneminen ja osallistujat

Tutkimuksen tekoa varten tiedustelin ensin päiväkodin johtajalta ja integroidun ryhmän erityislastentarhanopettajalta kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Heidän suostuttua tein kaupungille tutkimuslupahakemuksen (liite 1). Saatuaani kaupungin luvan kesäkuussa 2012 päiväkodin henkilökunta välitti lasten vanhemmille tutkimusluvan, jonka vanhemmat täyttivät (liite 2 ja 3). Sekä vanhemmat että ryhmän henkilökunta suostuivat yhteistyöhön, joten keräsin aineiston kesäkuussa 2012. Työntekijät allekirjoittivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (liite 4). Kyseisessä ryhmässä oli kolme autistista poikaa, jotka osallistuivat tutkimukseen. Lapset olivat lähdössä kesälomalle, joten aikaa aineiston keruulle jäi vain kaksi viikkoa. Pitkiä päiviä tekemällä päätin kerätä aineiston kyseisessä ajassa. Havainnointiaineiston keräsin seitsemän päivän aikana. Lisäksi samaan aikaan haastattelin päiväkodin työntekijöitä sekä lasten vanhempia lisätiedon kartuttamiseksi.

Tutkimuksen havainnointikohteina olivat kolme autistista poikaa. Lisäksi tiedonantajina olivat heidän äitinsä sekä ryhmässä työskentelevät avustaja ja lastenhoitaja, jotka osallistuivat tutkimukseen haastattelun muodossa. Lastenhoitajalla oli useiden vuosien kokemus työskentelystä autististen lasten kanssa ja avustaja oli työskennellyt vuoden ajan havainnoitujen lasten kanssa. Ryhmän erityislastentarhanopettaja osallistui tutkimukseen havainnointien aikana käytyjen keskustelujen muodossa. Lapsista ei käytetä heidän oikeita nimiään, vaan tutkimusnimiä, jotka lasten äidit saivat itse valita. Taulukossa 1 esitellään tutkimukseen osallistuneita lapsia.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen lapset

	ikä	diagnoosi	sisarusten lkm.	päivähoito	puheterapia	toimintaterapia	päivähoito kuntouttava
Eki	5v 6kk	lapsuusiän autismi	3	2v 9kk	2v 9kk	2v 9kk	kyllä
Oskari	4v 11kk	laaja-alainen autististyyppinen kehityshäiriö	0	1v 10kk	3v 2kk	3v 2kk	kyllä
Ville	5v 11 kk	lapsuusiän autismi	1	1v 6kk	2v, 3v 6kk	3v 6kk	kyllä

päivähoito = päivähoiton aloitusikä

puheterapia = puheterapian alkamisikä

toimintaterapia = toimintaterapian alkamisikä

Eki on iältään 5 vuotta ja 6 kuukautta. Hän kommunikoi enimmäkseen puheella, mutta käyttää myös kuvia. Viiden vuoden iässä Ekin puhe alkoi lisääntyä ja nyt hän pystyy tuottamaan lauseita sekä puheella että kuvilla. Ekillä on käytössään kuvakansio, jota hän mielellään itsekin käyttää. Arjen asiat tulevat hoidettua puolin ja toisin puheella, mutta esimerkiksi ennakoinnissa kuvien käyttö on koettu hyväksi. Eki sai lapsuusiän autismin diagnoosin ollessaan 4 vuotta ja 5 kuukautta vanha. Varhaisia merkkejä poikkeavasta kehityksestä olivat muun muassa opittujen sanojen häviäminen sekä katseen kiertäminen. Päivähoidon Eki aloitti vajaan kolmen vuoden iässä ja samaan aikaan alkoivat puhe- ja toimintaterapiat. Tällöin myös aloitettiin kuvien käyttö. Ekillä on kolme sisarusta; sisko 15, veli 8 ja sisko 7 -vuotta. Eki viihtyy itseksensä ja leikkii omia leikkejään, mutta osallistuu myös sisarusten leikkeihin, joissa saattaa olla esimerkiksi koiran roolissa. Eki on omatoiminen ja muun muassa ohjaa itseään sanoittamalla tekemisiään esimerkiksi fraasilla ”laita sukka jalkaan”.

Oskari on iältään 4 vuotta ja 11 kuukautta. Päivähoidossa suurin osa Oskarin kommunikointia tapahtuu katseella, mutta kotona hän kommunikoi ekolalisella puheella. Oskarilla oli käytössään sanoja, mutta ne hiipuivat pois ja kaksivuotiaana hän oli käytännössä äänetön. Hän oli myös syrjäänvetäytyvä ja arka lapsi, joka ei ollut kiinnostunut muista ihmisistä, etenkin muista lapsista. 3-vuotiaana Oskari sai laaja-alainen autististyyppinen kehityshäiriö -diagnoosin. Tämän jälkeen alkoivat puhe- ja toimintaterapia 3 vuoden ja 2 kuukauden iässä. Puhe alkoi tulla takaisin ensin kuiskaamalla ja nyt jo kuuluvalla äänellä. Puhe on pääosin ekolalista, josta Oskari on kehittänyt itselleen kielen, jolla kommunikoi perheenjäsenten kanssa. Päivähoidossa Oskari on aloittanut noin kahden vuoden iässä. Siellä ekolalisella puheella ei ole

vastaavaa kommunikatiivista merkitystä ja äiti korostaa, että Oskari on hyvin erilainen kotona ja päiväkodissa. Oskari on perheen ainoa lapsi. Hän pitää erilaisista kielellisistä leikeistä, kuten loruista ja riittelystä.

Ville on iältään 5 vuotta ja 11 kuukautta. Kommunikoinnissa Villen pääkeino on kuvat. Hän käyttää niitä spontaanisti, muun muassa tuomalla kuvan aikuiselle ja siten ilmaisten tarpeensa. Ville käyttää myös ääntelyä viestinnässään ja päiväkodissa hänen kanssaan on opeteltu viittomia. Villen sanavarasto karttui reilun kahden vanhana jopa sataan sanaan, mutta noin viisivuotiaana sanat yhtäkkiä katosivat. Sen jälkeen Ville on käyttänyt vain paria sanaa. 4 vuoden 11 kuukauden iässä Ville sai lapsuusiän autismin diagnoosin. Merkkejä poikkeavasta kehityksestä olivat viihtyminen omissa maailmoissa, viivästynyt puhe sekä maneerit. Kuvia Ville on alkanut käyttää reilun kahden vuoden iässä käytyään muutaman kerran puheterapiassa viivästyneen puheen kehityksen vuoksi. Aktiivisemmin niitä alettiin käyttää säännöllisen puheterapian alettua 3,5-vuotiaana. Samaan aikaan alkoi myös toimintaterapia ja kuntoutuksellinen päivähoito. Sitä ennen Ville on ollut sekä kotihoidossa että perhepäiväkodissa. Vilellä on 3,5-vuotias veli. Vilellä on omia kiinnostuksen kohteita, joihin saattaa uppoutua, mutta tulee myös pyytämään aikuiselta kirjan lukemista tai laululeikkejä.

8.4. Tutkimusympäristö

Tein havainnoinnin päiväkodissa, lasten omassa hoitoryhmässä. Ryhmä oli integroitu erityisryhmä, jossa oli 12 lasta ikävälillä 3–7 vuotta. Työntekijöinä ryhmässä oli erityislastentarhanopettaja, kaksi lastenhoitajaa sekä avustaja. Aineistonkeruu ajoittui kesäkuun puoleenväliin, jolloin osa ryhmän lapsista oli jo lomalla, mutta päiväkotien kesäpäivystys ei ollut vielä alkanut. Kesäpäivystyksen aikana osa kaupungin päiväkodeista suljetaan ja päivähoitoa tarvitsevat lapset sijoitetaan päivystäviin päiväkoteihin. Kyseinen päiväkoti oli auki koko kesän, joten päivystysaikana lapsia olisi ollut enemmän kuin aineiston keruun aikaan. Havainnoinnin aikana ryhmässä oli lapsia paikalla päivästä riippuen 4–7, jotka olivat iältään 4–6-vuotiaita. Työntekijöistä yksi lastenhoitaja oli sijoitettu kesäksi toiseen ryhmään.

Ryhmän toiminta oli kesän vuoksi supistettua, mutta aiemmin lukuvuoden aikana ryhmässä oli käytössä tarkat viikko-ohjelmat, joita pyrittiin noudattamaan huolellisesti. Joka viikko järjestettiin vuorovaikutusleikkikerhoa, jossa harjoiteltiin leikkien kautta

vuorovaikutustaitoja. Kaikki toiminta järjestettiin vuorovaikutusta tukevilla pienryhmissä; ainoastaan musiikkituokiot olivat koko ryhmälle yhteisiä. Lisäksi arjessa painopisteenä on työntekijöillä ollut nimenomaan vuorovaikutuksen tukeminen. Ryhmässä on tiedostettu koko päivän merkitys lapsen kehityksen tukemisessa ja työntekijät korostavat, että kaikissa arjen tilanteissa pitää muistaa, mitä ollaan tekemässä.

Kesällä toiminta päiväkodissa ei ole niin ohjattua kuin muuna aikana, joten toimintatuokioita tai pienryhmiä ei havainnointiaikana ryhmässä järjestetty. Päivisin vietettiin paljon aikaa ulkona ja lapset saivat leikkiä vapaasti. Aikuinen saattoi leikin aikana ohjata autistiset lapset tiettyyn toimintaan, kuten palapelejä tekemään, jolloin tilanne muistutti enemmän ohjattua hetkeä kuin vapaata leikkiä. Havainnoinnin aikana päiväohjelma oli yleensä seuraavanlainen. Aamulla lasten tullessa päiväkotiin heillä oli aikaa vapaalle leikille ennen aamupalaa. Syömisen jälkeen lapset leikkivät vielä jonkin aikaa sisällä ennen ulos menemistä. Ulkona lapset saivat leikkiä vapaasti, minkä jälkeen palattiin sisään lounaalle. Tämän jälkeen oli päivälevon aika. Vile jäi usein lounaan jälkeen hetkeksi leikkimään aikuisen kanssa ennen nukkumaan menoa. Lapset nukkuivat noin tunnin, minkä jälkeen he nousivat leikkimään. Välipalan jälkeen lähdettiin ulos, josta vanhemmat tulivat hakemaan lapsensa. Muutamana päivänä oli hieman erilaista ohjelmaa. Yhtenä päivänä oli aamupäivällä uintia päiväkodin altaalla, toisena lähdettiin retkelle. Lisäksi yksi päivä oltiin pienten ryhmässä, jolloin tila oli lapsille hiukan vieraampi.

Omassa ryhmässään lapsilla oli käytössään ruokailutila, jossa oli pieni lukunurkka sekä mahdollisuus leikkeihin. Eteisessä oli tilaa lasten omille leikeille ja eteisen yhteydessä oli pieni nurkkaus, jossa oli leluja ja kirjoja. Eteisestä lapset kulkivat käytävää pitkin kuraeteiseen, josta pääsi pihalle. Ruokatilasta pääsi kulkemaan toimistoon, joka oli lähinnä aikuisten käytössä, mutta aikuisen seurassa myös lapset saattoivat tehdä tehtäviä siellä. Lepotilaan pääsi kulkemaan sekä wc:n kautta, että ruokatilasta. Havainnoinnin aikana lapset eivät leikkineet tilassa vaan sitä käytettiin ainoastaan nukkumiseen. Ulkoilussa lapset leikkivät enimmäkseen pienten (1–3-vuotiaiden lasten) kanssa samalla pihalla, mutta iltapäivisin pihalla saattoi olla myös muiden ryhmien lapsia ja aikuisia. Toisinaan ulkoiluajana mentiin muutaman lapsen kanssa läheiseen leikkipuistoon.

Ulkona lapsilla oli käytössään keinoja, liukumäkiä, hiekkalaatikko, leluja sekä polkupyöriä.

Ryhmässä käytetään paljon kuvia ja niitä on esillä joka tilassa. Kun lapsi tietää, mistä kuvia löytyy, hän pystyy spontaanisti ilmaisemaan asiansa kuvaa näyttämällä.

Ruokailussa on useampi kuvataulu, joihin on kerätty ruokailuun liittyviä kuvia. Lisäksi käytössä on tunnekuvataulu ja pari taulua, joiden avulla lapsi voi ilmaista haluamaansa toimintaa. Ryhmässä myös palkitaan lasten tekemiä spontaaneja aloitteita. Esimerkiksi mikäli lapsi hakee itse kuvataulun ja näyttää haluavansa tietokoneelle, tällöin aloite usein palkitaan päästämällä hänet tietokoneelle. Ryhmän autistisilla pojilla on myös talon keittiön kanssa sopimus, että he saavat käydä pyytämässä keittiöltä haluamaansa syötävää. Jos lapsi spontaanisti ilmaisee haluavansa paprikaa, lähdetään hänen kanssaan keittiöön kysymään, onko siellä paprikaa. Näin lapsi saa palkinnon tekemästään aloitteesta.

8.5. Havainnoinnin toteutus

Havainnointi sopii menetelmäksi, kun tutkitaan yksittäisen ihmisen vuorovaikutusta muiden kanssa. Kun havainnointi suoritetaan luonnollisessa ympäristössä, nähdään tilanteet asiayhteydessään, omassa kontekstissaan. (Vilka 2006, 37–38.)

Havainnoimalla voidaan myös kerätä monipuolista tietoa yksityiskohtineen, kuten esimerkiksi tutkittaessa lasten arkea päiväkodissa. (Grönfors 2010.) Tässä tutkielmassa havainnointi oli luonnollinen valinta aineistonkeruun menetelmäksi. Havainnoimalla voitiin aiheesta saada monipuolisempaa tietoa kuin esimerkiksi pelkästään haastattelemalla vanhempia ja työntekijöitä. Havainnoimalla saadaan myös kerättyä tietoa, joka voi esiintyä ympäristössä tilanteessa olevien ihmisten sitä tiedostamatta (Patton 2002, 262). Jotkin asiat voivat olla rutiininomaisia, jolloin niitä ei osata toistaa haastattelussa, mutta jotka nousevat esille havainnoimalla. Tutkija voi huomata asioita, joihin muut eivät ole kiinnittäneet huomiota. Havainnoimalla voidaan kerätä myös tietoa, josta yksilöt eivät mielellään puhu haastattelussa. (Patton 2002, 263.)

Tilanteet päiväkodissa voivat vaihtua nopeastikin, joten havainnoimissa pitää olla joustava. Aineistoa kerätessä pyrin olemaan mahdollisimman vähän häiriöksi ryhmän normaalille toiminnalle. Alun perin olin suunnitellut havainnoivani kutakin lasta suurin piirtein yhtä pitkiä aikoja ja samanlaisissa tilanteissa. Lopulta seurasin lapsia

monipuolisesti eri tilanteissa, mutta yhden lapsen havainnoimiseen käytetty aika vaihteli. Kaiken kaikkiaan havainnoin lapsia seitsemänä (7) päivänä yhteensä noin 44 tuntia. Eki oli paikalla vain kahtena (2) päivänä, joten niinä päivinä keskityin hänen havainnoimiseensa. Muut päivät jaoin siten, että havainnoin esimerkiksi Oskaria aamupäivällä ennen päiväunia ja Villeä iltapäivällä päiväunien jälkeen. Seuraavana päivänä tein havaintoja päinvastoin, jotta molempia tulisi havainnoitua vastaavissa tilanteissa. Yhteensä Oskaria havainnoin viitenä (5) ja Villeä neljänä (4) eri päivänä.

Tarkkoja aikoja kunkin lapsen havainnointien kestosta ei ole, sillä päivien aikana havainnoinnin kohde saattoi vaihtua useampaan kertaan, kuin olin suunnitellut.

Muutoksia alkuperäisiin suunnitelmiin toivat esimerkiksi lasten muuttuneet hoitoajat tai terapiat, joihin en ollut pyytänyt lupaa osallistua. Halusin kerätä havaintoja mahdollisimman monipuolisesti, joten seurasin lapsia pitkin päivää, arjen eri tilanteissa. Havainnoin lapsia kaikissa päivän tilanteissa paitsi heidän ollessa wc:ssä, päivälevolla tai terapiassa. Poikkeuksena olivat Ekin terapiat, joihin sain sekä vanhemmilta että terapeuteilta luvan osallistua. Tietyn lapsen ollessa esimerkiksi nukkumassa, käytin ajan hyödyksi havainnoimalla muita lapsia. Havainnoidessa keskityin seuraamaan yhtä lasta kerrallaan, mutta kirjasin myös toisten tekemiä aloitteita, mikäli olin niitä näkemässä. Näin sain koottua mahdollisimman runsaan aineiston. Monesti lapset toimivat samassa tilassa ja oli mahdollista seurata useampaa lasta yhtä aikaa. Aineiston kannalta ei ollut tärkeää saada yhtä pitkiä havaintoja kaikilta lapsilta, vaan mahdollisimman monipuolinen aineisto. Näin ollen muutokset ja vaihtelevat havainnoinnin kohteet eivät olleet haitaksi aineistolle.

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaista spontaani kommunikointi on, pyrin kirjaamaan erilaisia tilanteita, joissa kommunikointia esiintyi. Yhden ruokailun aikana lapsi saattoi tehdä viisi kertaa saman aloitteen halutessaan lisää leipää, joten jokaisen aloitteen kirjaamista en pitänyt mielekkäänä. Mikäli samassa tilanteessa tuli useaan kertaan sama aloite, kirjattiin se yhtenä. Jos aloite muuttui jollain tapaa, tai lapsi käytti eri keinoa viestimiseen, tällöin kyseessä oli uusi aloite. Kaiken kaikkiaan kirjasin ylös 114 tilannetta, joista 95 tilannetta määrittelin spontaaniksi kommunikoinniksi ja siten hyväksyin mukaan analyysiin. Muissa tilanteissa ensimmäisen aloitteen oli tehnyt joku muu kuin lapsi itse. Spontaanin kommunikoinnin kirjatuista tilanteista 38 oli Ekiltä, 15 Oskarilta ja 42 Villeltä.

Havainnointia tehdessä on tärkeää tehdä muistiinpanoja siitä mitä havainnoidaan. Muistiinpanojen tulee olla kuvailevia ja niihin kirjataan taustatietoja muun muassa paikasta, läsnä olevista ihmisistä sekä siitä, mitä tilanteessa tapahtui. (Patton 2002, 302–303.) Itse käytin havainnoinnin tukena lomaketta (liite 5), johon kirjasin ajan, paikan, osallistujat sekä kuvasin aloitetta ja syytä, miksi se tehtiin. Myös sitaatteja sanotuista asioista on hyvä pyrkiä kirjoittamaan mahdollisimman tarkasti ja lisäksi tutkija voi kirjata omia tuntemuksiaan ja reflektointia tilanteesta (Patton 2002, 303). Pysin kirjaamaan sanotut asiat mahdollisimman tarkkaan, mikä oli toisinaan hankalaa, jos puhetta oli paljon. Tällöin pyrin kirjaamaan keskeisen asiasisällön. Omia ajatuksia kirjoitin jonkin verran ylös muistiinpanoihin. Pidin muistiinpanovälineitä koko ajan mukana, jotta pystyin heti kirjaamaan tulleet aloitteet. Lomakkeen lisäksi kirjasin osan havainnoista vapaasti muistiinpanoja tekemällä. Muistiinpanoja kirjasin sitä mukaa kun spontaanin kommunikoinnin tilanteita esiintyi. Yksi ongelma havainnoinnin tekemisessä oli se, että välillä oli vaikea erottaa viestivä aloite lapsen muusta toiminnasta. Esimerkiksi katseesta on haastava tulkita, onko se vain tilanteen seuraamista vai viestiikö lapsi haluavansa mukaan toimintaan. Myös aloitteiden tarkoitus jää monesti epäselväksi. Kirjasin joitakin tilanteita tietämättä varmuudella, oliko kyseessä lapsen tekemä aloite, jättäen tilanteen arvioinnin myöhemmäksi.

Havainnointia tehdessäni pidin lapsiin pientä välimatkaa, jotta roolini ei olisi liian osallistuva, mutta muuten pyrin pysymään tarpeeksi lähellä huomatakseni tehdyt aloitteet. Esimerkiksi ruokailun aikaan istuin usein pöytäryhmän ulkopuolella muutaman metrin päässä tarkkailemassa tilannetta. Välillä siirryin kuitenkin istumaan pöydän ääreen, josta oli helpompi havaita mahdollisesti tulevat aloitteet. Lapset käyttivät kuvia, joten pöydän äärestä oli helpompi nähdä, mitä kuvaa lapsi osoitti. Ulkoilussa annoin lapsille enemmän tilaa, etenkin silloin kun heidän lähettyvillään ei ollut muita lapsia. Pysin pysymään tilanteiden ulkopuolisena havainnoijana, mutta asemaani vaikutti myös se, mihin oli hyvä asettua tilannetta seuraamaan. Esimerkiksi leikkinurkka oli tilana pieni, joten olin välttämättä hyvin lähellä kaikkea toimintaa. Sen sijaan pukeutumistilanteissa saatoin tarkastella tilannetta kauempaa, sillä eteisessä oli runsaammin tilaa. En halunnut tarkoituksella mennä liian lähelle lapsia, jotta läsnäoloni ei vaikuttaisi lasten toimintaan.

Tutkijan rooli havainnoinnissa vaihtelee piilohavainnoinnista täydellisen osallistuvaan havainnointiin. Piilohavainnoija ei osallistu millään tavalla subjektien elämään ja toimintaan. Tutkittavat eivät edes tiedä, että heitä havainnoidaan. Osallistumattomassa havainnoinnissa tutkija pyrkii pysyttelemään näkymättömissä ja keskittyy vain havaintojen tekoon. Hän ei osallistu subjektien toimintaan, vaikkakin tutkijan läsnäolo saattaa vaikuttaa havainnoitavien käyttäytymiseen. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu joissain tilanteissa ja joissain vain tarkkailee. Tutkija voi osallistua esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa subjekti itse lähestyy tutkijaa ja siten antaa mahdollisuuden osallistumiseen. Täydellinen osallistuminen voi tapahtua esimerkiksi silloin, kun tutkija on jo valmiiksi osa tutkittavaa yhteisöä tai hän voi soluttautua siihen. (Grönfors 2010.) Osallisuus voi myös vaihdella havainnointien aikana. (Patton 2002, 265.)

Oma roolini tutkijana oli osallistuva havainnoija, mutta osallisuuden määrä vaihteli havainnoinnin aikana. Tavoitteenani oli pysytellä etäällä tekemässä havaintoja ja osallistua vain lapsen aloitteesta. Mikäli lapsi teki aloitteita minun ollessa ainoana vastaamaan niihin, silloin vastasin lapsen aloitteeseen. Olisin voinut jäädä katsomaan, miten lapsi toimisi jos en vastaisi, mutta olisin kokenut sen vääräksi lasta kohtaan. Päivien myötä osallisuuteni kasvoi hiukan ja aloin myös itse tehdä aloitteita suurempaan osallisuuteen. Pysin edelleen pysymään tarkkailijan roolissa, mutta välillä menin avuksi esimerkiksi pukeutumistilanteissa. Näin pääsin myös itse vuorovaikutukseen lasten kanssa ja tutustuin paremmin heidän tapaansa toimia. Ulkoilussa osallisuuttani kuvaa esimerkiksi tapaus, jossa menin katsomaan, missä havainnoimani poika oli ja mitä hän oli tekemässä. Löysin hänet keinulta, joten annoin hänelle vauhtia. Tästä seurasi aloitteen teko, jonka tulkitsin pyynnöksi saada lisää vauhtia.

8.6. Haastattelun toteutus

Haastattelu on hyödyllinen menetelmä, kun selvitetään ihmisten ajatuksia tai halutaan tietää, miksi he toimivat tietyllä tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Haastattelemalla voidaan myös saada selvennystä ja syvennystä tutkittavaan aiheeseen (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 35). Tässä tutkielmassa haastatteluilla haluttiin saada tietoa siitä, miten lapset tekevät aloitteita ja mitä he toiminnallaan saattoivat tarkoittaa. Tavoitteena oli

myös haastattelujen avulla syventää ja selventää havainnoimalla kerättyä aineistoa sekä kerätä taustatietoa lapsista.

Haastatteluun voidaan valita henkilöitä, joilla on tarvittavaa tietoa tutkimuksen kohteesta (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 74). Koska lapset olivat autistisia ja heillä oli kommunikoinnin pulmia, ei tarvittavia tietoja voitu pyytää heiltä itseltään. Näin ollen päätin haastatella sekä lasten vanhempia että päiväkodin työntekijöitä. Haastateltavat tuntevat lapset läheisesti ja ovat oppineet ymmärtämään heidän tapansa toimia. Vanhemmat ovat oman lapsensa asiantuntijoita, joten heiltä on mahdollista saada laajempaa tietoa lapsen toiminnasta, kun taas päiväkodin työntekijät pystyvät antamaan tietoa lapsen toiminnasta päiväkodissa. Koska haastateltavat tunsivat lapset ja heidän tapansa kommunikoida, he pystyivät selittämään, mitä lapsi mahdollisesti tarkoitti tekemillään aloitteilla. Suuri osa tästä tiedosta kertyi jo havainnoinnin aikana. Lapsen tehdessä jonkin aloitteen, joka ei ulkopuoliselle ole selvä, työntekijät selittivät tilanteen ja lapsen välittämän viestin. Epäselviksi jääneitä seikkoja voitiin vielä tarkentaa varsinaisen haastattelun aikana.

Haastatteluilla kerättiin myös tietoa lapsesta ja hänen taustoistaan. Kaikki tiedot, joita lapsista on tässä tutkimuksessa käytetty, on saatu vanhemmilta ja työntekijöiltä tai kirjattu tutkijan havaintojen pohjalta. Mitään lapsia koskevia papereita tai epikriisejä ei ole käytetty aineistona. Jokaisesta perheestä haastatteluun osallistui äiti. Haastattelujen tukena käytin haastattelurunkoa (liite 6 ja 7), johon olin kerännyt käsiteltäviä aiheita. Lisäksi olin tehnyt lapsista muistiinpanoja, joista nostin aiheita käsiteltäväksi haastatteluissa. Esimerkiksi lapsen tavasta toimia tietyissä tilanteissa saatoin kysyä vanhemmilta lisätietoa haastatteluiden aikana.

Haastattelujen aikana kannattaa tehdä muistiinpanoja, vaikka käytössä olisi nauhuri. Muistiinpanot voivat muun muassa auttaa uusien kysymysten muodostamisessa haastattelun aikana. Nauhurin käyttö antaa kuitenkin mahdollisuuden keskittyä muistiinpanoissa vain tiettyjen asioiden kirjaamiseen. (Patton 2002, 383.) Itse nauhoitin haastattelut mp3-nauhurille, joka oli esillä pöydällä. Haastattelun aikana tein myös joitakin muistiinpanoja haastateltavan vastauksista. Nämä olivat tukena, mikäli haastattelun aikana piti palata aikaisemmin käsiteltyyn aiheeseen. Haastattelun etuna onkin sen joustavuus. Siinä voidaan toistaa kysymyksiä ja kysyä tarkennuksia vastauksiin. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 73.) Haastattelutilanteessa minulla oli mukana

itse suomentamani autismin diagnostiset kriteerit DSM IV-luokituksen mukaan. Näitä käytettiin haastattelun tukena vanhempien kuvaillessa lastaan. Vanhemmat saivat käydä kriteereitä läpi ja kommentoida, miten ne sopivat heidän lapseensa. Haastattelut toteutettiin päiväkodin tiloissa, sillä se tuntui luontevimmalta ratkaisulta.

Ensimmäisenä haastateltavana oli Oskarin äiti. Hänen haastattelunsa suoritettiin aamulla äidin tuotua Oskarin hoitoon. Tilaksi valitsin rauhallisen huoneen kahvihuoneen takana, jossa pidetään muun muassa lasten terapiatuokioita. Tila ei ollut aivan niin rauhallinen kuin oletin, sillä ulkona alettiin leikata ruohoa ja joitakin henkilökunnan jäseniä kävi kahvihuoneessa. Kuitenkin saimme keskittyä haastatteluun ja käytyä tarvittavat asiat. Haastattelu kesti 19 minuuttia. Ekin äitiä haastattelin iltapäivällä ennen Ekin kotiinlähtöä. Tällä kertaa valitsimme tilaksi ryhmän toimistotilan. Koska lapset olivat ulkona, tila oli rauhallinen. Haastattelu tosin keskeytyi kerran työntekijän hakiessa tavaroita toimistosta. Tämä ei näkyvästi vaikuttanut haastatteluun, joka olikin kestoltaan pisin: 46 minuuttia. Villen äitiä haastattelin myös iltapäivällä ennen Villen kotiinlähtöä. Haastattelu suoritettiin toimistossa, joka oli rauhallinen tila eikä haastattelu keskeytynyt kertaakaan. Tämä haastattelu kesti 19 minuuttia.

Työntekijöiltä sain tietoa lapsen toiminnasta päivähoitossa, ryhmän toiminnasta yleensä sekä kommunikoinnin tukemiseen liittyvistä asioista. Lisäksi heidän haastatteluillaan pyrin saamaan vahvistusta omille havainnoilleni sekä selvittämään, vastasiko tulkintani työntekijöiden näkemyksiä. Haastatteluissa käsiteltiin myös yleisesti työntekijöiden ajatuksia autistisen lapsen spontaanista kommunikoinnista oman työkokemuksen pohjalta. Esimerkiksi lastenhoitajalla oli vuosien työkokemus autististen lasten parissa, joten hänellä oli myös laaja käytännön kokemus.

Työntekijöiden haastattelut suoritin keskellä päivää sopivan tilaisuuden tullessa. Avustajaa haastattelin lasten ollessa nukkumassa ja lastenhoitajaa vapaan leikin aikana, kun osa lapsista oli vielä nukkumassa. Koska lapsia oli vähän paikalla ja aika oli rauhallinen, pystyivät työntekijät irrottautumaan työstä haastattelua varten. Haastattelut suoritettiin toimistossa ja niiden pituudet olivat 13 ja 8 minuuttia. Havainnointien aikana olin keskustellut työntekijöiden kanssa, joten moni asia esimerkiksi lapsen tavasta toimia oli tullut selväksi jo näissä keskusteluissa. Lisäksi en pitänyt mielekkäänä kysyä kahteen kertaan ryhmän toimintaan liittyviä kysymyksiä, joten jälkimmäisessä haastattelussa oli vähemmän aiheita käsiteltävänä.

Haastattelun haasteena on muun muassa sen aikaavievuus sekä haastattelijalta vaadittava taito ja kokemus. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 35.) Haasteena tässäkin tutkielmassa on juuri tutkijan kokemattomuus haastattelun teossa. Tarvittavat tiedot saatiin kuitenkin kerättyä. Lasten vanhempiin olin yhteydessä vielä jälkikäteen saadakseni tarkennusta kerättyihin tietoihin.

8.7. Aineiston analysointi

Aineiston analysointia voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti (Eskola 2010). Tässä tutkielmassa käytettiin teoriasidonnaista lähestymistapaa. Teoriasidonnaisessa lähestymistavassa analyysi ei pohjautu tiettyyn teoriaan, mutta siinä on kytkentöjä teoriaan. Tutkija tutustuu ensin teoriaan, joka ohjaa aineistonkeruuta. Sitten hän tutustuu keräämäänsä aineistoon tarkastelemalla sitä teorian valossa. (Eskola 2010.) Teoriasidonnaisessa analyysissä teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysiä sekä voi avata uusia ajatusuria. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Tässä tutkielmassa analyysin tukena oli käytössä aiempia tutkimuksia aiheesta, joissa spontaania kommunikointia oli luokiteltu eri tavoin. Sain teoriasta valmiita luokituksia, joihin pystyin peilaamaan omaa aineistoani, mutta tein myös omia ryhmiä aineiston pohjalta. Jos aineisto ei sopinut valmiiseen ryhmään tai tietty ryhmä vaati tarkennusta, muodostin oman ryhmän.

Havainnointiaineiston analyysi on hyvin samanlaista haastattelujen analyysin kanssa, sillä molemmissa tarkastellaan sanoja numeroiden sijaan. Tärkeää on varmistaa, että kaikki olennainen aineisto analysoidaan. (Grönfors 2010.) Havainnointien käsittelyn aloitin numeroimalla kaikki havainnot, jotta alkuperäisiin havaintoihin pystytään palaamaan myöhemmissä analysointivaiheissa. Tämän jälkeen kirjoitin havainnot puhtaaksi tietokoneella ja samalla tein tekstin anonymiksi siten, ettei ihmisten oikeita nimiä näkynyt missään. Tulostin kirjoittamani havainnot, jotta niiden luokittelu olisi visuaalisesti helpompaa ja luin aineistoa läpi kirjaten samalla ylös muistiinpanoja. Tämän jälkeen aloitin varsinaisen analyysin, jonka suoritin manuaalisesti ilman tietokoneohjelmia.

Aineiston analyysi etenee yleensä seuraavasti. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija järjestää aineiston teemoittain ryhmiin. Samaan ryhmään kootaan aineiston osat, joissa puhutaan samasta asiasta. (Eskola 2010.) Aloitin analyysin ryhmittelemällä havaintoja

tutkimuskysymysten mukaan. Ensin käsittelin koko aineistoa yhtenä kokonaisuutena. Myöhemmin päätin käsitellä aineistoa lapsi kerrallaan. Jaoin aineiston erilleen sen mukaan, kenen tekemä aloite oli kyseessä. Sen jälkeen kävin aineistoa uudestaan läpi tutkimuskysymys kerrallaan, mutta nyt käsiteltävänä oli kerrallaan vain yhden lapsen tekemät aloitteet.

Kun aloin ryhmitellä aineistoa, huomasin, etteivät kaikki kirjatut aloitteet olleet täysin spontaaneja. Jouduin tekemään tarkan rajauksen siitä, mikä lasketaan spontaaniksi kommunikoinniksi. Tarkensin lähestymistavan binaariseksi, jonka mukaan vain aloitteet, jotka tulevat täysin lapsen omasta aloitteesta, lasketaan spontaaneiksi. Niinpä erotin aineistosta ne havainnot, joissa joku muu kuin havainnoitu lapsi teki ensimmäisen aloitteen. Spontaanin kommunikoinnin aloitteita oli yhteensä 95. Puhun tuloksissa myös aloitteiden suuntaamisesta. Aloitteen suuntaamisella tarkoitan sitä, että lapsi jollain tapaa osoittaa kenelle aloite on osoitettu. Tämän lapsi voi ilmaista katsomalla toista ihmistä, koskettamalla tai kielellisesti. Mikäli mitään kontaktia toiseen ihmiseen ei ollut, pidettiin aloitetta suuntaamattomana.

Toisena vaiheena on itse analysointi. Aineistoa luetaan läpi, siitä tehdään muistiinpanoja ja tulkintoja. (Eskola 2010.) Tässä vaiheessa kävin aineistoa läpi tutkimuskysymys ja lapsi kerrallaan kirjatun samalla tulkintoja tilanteista. Aloin muodostaa ryhmiä tutkimuskysymysten alle ryhmittelemällä havaintoja niiden samankaltaisuuksien mukaan. Alkuun ryhmät olivat melko laajoja, joista sitten aloin etsiä yksityiskohtaisempaa tietoa. Esimerkiksi ensin kokosin samaan ryhmään havainnot, joissa lapsi tekee aloitteen halutessaan jotain ja tämän jälkeen tarkensin analyysiä ryhmittelemällä tilanteet sen mukaan, mitä lapsi halusi. Analysoinnin kolmannessa vaiheessa tavoitteena on tiivistää aineisto jättämättä mitään olennaista pois. Tämä voidaan tehdä esimerkiksi rakentamalla yleisempiä tyyppejä, jotka kuvaavat aineistoa laajemmalti. (Eskola 2010.) Tiivistämisvaiheessa ryhmät vaihtelivat, kun muokkasin niitä nostamalla ryhmiä esiin tai yhdistelemällä niitä. Päätin, mitkä olivat pääryhmiä ja mitkä kuuluivat niiden alle. Esimerkiksi tutkimuskysymyksen ”Miksi lapset tekevät spontaaneja aloitteita?” alle muodostin lopulta kuusi ryhmää, jotka olivat, pyyntö, kommentointi, tiedonjako, tunteen ilmaus, rutiini sekä epäselvät aloitteet. Lopulta aineistosta nostetaan esille tärkeimmät ja mielenkiintoisimmat tulokset. Nämä yhdistetään teoriaan ja teksti kirjoitetaan puhtaaksi. (Eskola 2010).

Haastattelujen työstämisen aloitin litteroimalla aineiston. Litteroitua materiaalia tuli yhteensä 17 sivua fontilla Times New Roman ja rivivälillä 1. Haastattelujen litteroinnissa tavoitteena oli saada sanoma kirjatuksi, jotta lapsen taustoista ja päivähoidon arjesta saataisiin tarvittavat tiedot. Niinpä en pitänyt olennaisena kirjata kaikkea kuultua aivan sanatarkasti. Sisältöä ei muutettu litteroinnissa, eikä sanottua ilmaistu toisin sanoin, mutta esimerkiksi täytesanoja (niin, hmm, sitten) karsittiin viestin siitä vahingoittumatta. Esimerkiksi haastattelun kohta *”tulee sitten istumaan ja niinku ottaa käsistä kiinni”* on litteroitu *”tulee istumaan ja ottaa käsistä kiinni”*. Ylimääräiset täytesanat, jotka eivät vaikuttaneet sisältöön, jätettiin kirjaamatta. Litterointivaiheessa aineisto tehtiin anonyymiksi, jotta ihmisten tai paikkojen nimet eivät olleet tunnistettavissa. Tutkimukseen osallistuneet lapset nimettiin heidän peitenimillään, sisaruksia nimitettiin sisko/veli ja paikoista puhuttiin yleisesti esimerkiksi päiväkotina.

Vanhempien haastatteluista käytettiin lasten kuvailussa, ja niiden avulla saatiin tietoa lapsen spontaanista kommunikoinnista vanhemman näkökulmasta. Litteroinnin jälkeen luin haastattelujen litteraatteja ja aloin etsiä kohtia, joissa puhuttiin tarkastelemastani aiheesta. Vanhempien haastatteluista poimin kohtia, joissa kuvailtiin lasta, hänen kehitystään ja kommunikointiaan. Näistä kohdista kokosin kuvauksen lapsesta. Lisäksi etsin aineistosta kohtia, joissa puhuttiin tutkimuskysymysten mukaisista teemoista. Näistä nostin esiin kohtia, jotka tukivat havaintoja tai toivat uusia näkökulmia aiheeseen. Työntekijöiden haastatteluista etsin kohtia, joissa kuvaillaan ryhmän toimintaa ja puhutaan tutkimuksen kannalta olennaisista asioista. Lopuksi luin vielä kaikki litteraatit läpi, jotta kaikki oleellinen aineisto on varmasti tullut käsiteltyä.

8.9. Luotettavuus ja eettisyys

Lincoln ja Guba (1985) tarkastelevat laadullisen tutkimuksen luotettavuutta totuusarvon, yleistettävyyden ja sovellettavuuden, pysyvyyden sekä neutraaliuden näkökulmista (Lincoln & Guba 1985, 290; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139). Totuusarvo tarkoittaa sen pohtimista, kuinka uskottavia ja vastaavia tulokset ovat todellisuuteen verrattaessa. Vastaavuutta voidaan kohentaa muun muassa tarpeeksi pitkällä tutkimusjaksolla ja triangulaatiolla. (Lincoln & Guba 1985, 301–310.)

Tätä tutkielmaa tehdessä aineiston keruulle jäi olosuhteiden vuoksi melko lyhyt aika, eikä tutkijalla ollut aikaa tutustua ympäristöön ja lapsiin ennen aineiston keruuta. Lapset

eivät juuri vierastaneet, joten tästä ei koitunut suurempaa haittaa tutkimukselle. Vaikka aineistonkeruulle jäi vähän aikaa, alkoi aineistossa ilmetä kyllästeisyyttä, kun samoja aloitteita toistui useasti. Luotettavuutta lisää triangulaatio, joka tässä tutkielmassa toteutui keräämällä aineistoa eri lähteistä sekä käyttämällä menetelminä havainnointia ja haastattelua. Alun perin tarkoitukseni oli myös videoida tilanteita, joissa ilmenee spontaania kommunikointia. Pian kuitenkin huomasin tämän olevan hankalaa, sillä tilanteet saattoivat tulla esiin yhtäkkiä eikä kameraa olisi ehtinyt saada kuvausvalmiiksi. Kuvasin muutaman tilanteen ruokailussa, kun oli odotettavissa, että lapsi tekee aloitteita. Yhden tilanteen kuvasin leikkituokiolla, kun lapsi jatkoi samojen aloitteiden tekoa pidempään. Usein tilanteet olivat kuitenkin lyhyitä ja nopeasti ohi, joten niiden tallettaminen olisi ollut haastavaa. Kameran pitäminen jatkuvasti valmiina olisi myös vienyt huomiota muulta aineistonkeruulta.

Yleistettävyyttä ja sovellettavuutta tarkasteltaessa mietitään sitä, kuinka siirrettäviä tulokset ovat tutkimusympäristön ulkopuolelle. Kuvaamalla tutkimuksen toteutusta ja kontekstia lisätään lukijan mahdollisuutta vertailla eri ympäristöjä. Tutkijan tehtävänä on tarjota mahdollisimman tarkka kuvaus, jotta lukija voi arvioida, onko tutkimus siirrettävissä muihin ympäristöihin. (Lincoln & Guba 1985, 316.) Luotettavuuden kannalta tarkka raportointi on oleellista. Olen pyrkinyt kuvaamaan ympäristöä ja tutkimuksen toteutusta yksityiskohtaisesti, jotta lukija pystyy arvioimaan tulosten siirrettävyyttä muihin ympäristöihin. Tarkalla raportoinnilla voidaan myös parantaa tutkimuksen varmuutta sekä vahvistettavuutta antamalla lukijalle tietoa, jotta hän voi arvioida luotettavuutta sekä päätyä samoihin tuloksiin kuin tutkija (Lincoln & Guba 1985, 318–319).

Tutkimuksen pysyvyyttä voidaan pohtia miettimällä tutkimuksen varmuutta. Tutkija tunnustaa asiat, joista oltiin riippuvaisia, kuten tutkijan ja ympäristön vaikutuksen. Tutkimusta ei voida sellaisenaan toistaa uudestaan, mutta silti on tärkeä tunnistaa tutkimukseen vaikuttaneet tekijät. (Lincoln & Guba 1985, 298–299.) Tutkimuksen varmuutta voidaan tarkastella samoin kuin uskottavuutta esimerkiksi triangulaation avulla. Mikäli tutkimus on uskottavuuden kannalta laadukas, ei varmuutta tarvitse erikseen tarkastella. (Lincoln & Guba 1985, 317–318.)

Tämä tutkielma on ollut riippuvainen monista tekijöistä, eikä sitä sellaisenaan voida toistaa. Tutkimukseen osallistuneet ihmiset ovat muuttuneet ja ympäristön muokkaaminen samanlaiseksi on mahdotonta. Voidaan kuitenkin miettiä mistä tämä tutkielma oli riippuvainen ja siten tarjota lukijalle mahdollisuus varmuuden arviointiin. Tutkielma suoritettiin kesällä, jolloin toiminta päiväkodeissa poikkeaa melko paljon muusta vuodenajasta. Tämä tutkielma onkin sidottu tiettyyn aikaan. Myös lasten aikataulut vaikuttivat aineistonkeruuseen, eivätkä kaikki lapset olleet paikalla kaikkina päivinä tai hoitoajat saattoivat vaihdella. Jotta tulosten yleistettävyyttä voidaan pohtia, on työntekijää pyydetty vertaamaan lasten käyttäytymistä havainnointiajan ulkopuoliseen käyttäytymiseen. Työntekijän mukaan lasten spontaani kommunikointi oli vastaavaa muihin vuodenaikoihin nähden. Ainoana erona hän näki, että aloitteita tehtiin vähemmän kesäaikana. Tutkielman tekemisen haasteena oli myös tutkijan kokemattomuus alalla. Havainnointien ja haastatteluiden teko oli minulle uusi tapa tehdä tutkimusta ja työtä tehdessä tuli samalla opittua uutta. Koen kehittyneeni muun muassa aineiston keruussa tutkimuksen myötä, ja nyt osaisin kirjata tarkempia muistiinpanoja tai kysyä osuvampia kysymyksiä.

Neutraaliuden tarkastelussa halutaan varmistaa, että tulokset ovat vääristymättömiä. Tätä voidaan tarkastella tulosten vahvistettavuuden näkökulmasta. Vahvistettavuutta voidaan pyrkiä lisäämään tarjoamalla lukijalle tietoa, jolla hän voi päätyä samoihin tuloksiin tutkijan kanssa. Tähän päästään muun muassa tarkalla raportoinnilla ja vertailemalla tuloksia aiempiin tutkimuksiin. (Lincoln & Guba 1985, 300.) Tässä tutkielmassa saatuja tuloksia on verrattu aiempien tutkimusten tuloksiin, jotta lukija voi arvioida niiden vastaavuutta. Tarkalla raportoinnilla ja tutkimuksen etenemisen selostuksella on tarjottu mahdollisuus tutkimusprosessin ja vahvistettavuuden arviointiin.

Tutkimuksen tekoon vaikuttaa aina myös tutkija ja hänen valintansa. Tässä tutkielmassa olen avoimesti kuvannut oman kiinnostukseni aiheeseen ja lähtökohdat tutkimuksen teolle. Olen prosessin aikana tehnyt tietoisia ja tiedostamattomia valintoja, joita joku muu voisi tehdä eri tavalla. Kuvatessani avoimesti tutkimuksen kulun ja tehdyt valinnat, jää lukijalle mahdollisuus luotettavuuden arviointiin.

Eettisyyden kannalta noudatin tutkielman teossa hyvää tieteellistä käytäntöä (Hyvä tieteellinen käytäntö 2012, 6). Tutkielman tekoa varten olen pyytänyt tarvittavilta tahoilta tutkimusluvat, joissa on kuvailtu muun muassa tutkimuksen tarkoitus ja aineistonkeruutapa. Mukana on ollut yhteystietoni, jotta osallistujat voivat kysyä tarvittaessa lisätietoa. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyttä on suojeltu muuttamalla tai poistamalla nimet, joista osallistujat voisivat olla tunnistettavissa. Pojista käytetyt nimet (Eki, Oskari, Ville) ovat heidän äitiensä keksimät tutkimusnimet. Näin vanhemmat voivat tutkielmaa lukiessaan tunnistaa oman lapsen varmuudella. Työntekijöistä puhutaan vain työntekijöinä, jotta he eivät erotu ammattinimikkeensä vuoksi. Katkelmia tekstistä on myös lähetetty osallistujille luettavaksi, ja heillä on ollut mahdollisuus kommentoida sitä. Aineistoa on säilytetty tutkijan hallussa ja kaikki materiaali, josta osallistujat ovat tunnistettavissa, tullaan tuhoamaan tutkielman valmistuttua.

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat suostuneet tutkimukseen allekirjoittamalla tutkimusluvan. Lasten puolesta luvan allekirjoittivat heidän vanhempansa.

Havainnointien aikana nousi esiin muutama tilanne, joissa lapsi ilmaisi haluavansa minun poistuvan. Tilanteet tapahtuivat Ekin kanssa ja niitä tuli muutamassa erillisessä tilanteessa. Kyseessä oli luultavasti ujostelu, joten tilanteissa pyrittiin kertomaan, kuka olen ja näin auttamaan lasta sopeutumaan tilanteeseen. Mahdollisuuksien mukaan otin hiukan enemmän välimatkaa ja pyrin olemaan vaikuttamatta normaaliin toimintaan. Esimerkiksi ruokailujen aikaan saatoin seurata Ekiä syrjäsilmiällä, siten ettei hän huomaisi minun olevan havainnoimassa nimenomaan häntä ja kokisi sitä ahdistavaksi. Terapiatuokiolla Eki ilmaisi useasti haluavansa minun poistuvan, joten lopulta poistuin tilanteesta kunnioittaen näin hänen tahtoaan. Ruokailuhetkessä Eki teki samoja aloitteita huitaistessaan minua kohti ja sulkemalla silmänsä, mutta hän teki samoin myös avustajaa kohtaan. Tämä jatkui jonkin aikaa ja siinä oli jotain leikinomaista, joten toisinaan kyseessä saattoi olla leikki.

Tässä tutkielmassa olen käyttänyt käsitettä autistinen lapsi tai puhunut yleisesti autistisista. Tämän valinnan olen tehnyt tietoisesti tekstin sujuvuuteen liittyvistä syistä. Voisi olla korrektimpaa puhua lapsesta, jolla on autismin diagnoosi, jolloin korostuisi lapsi eikä hänen diagnoosinsa. Itse olen aina puhunut autistisesta veljestä ja ylipäättään autistisista lapsista, joten minulle sillä ei ole negatiivista sävyä. Sanavalinnallani en

halua nostaa diagnoosia ihmisen yläpuolelle. Jokainen lapsi on arvokas sellaisenaan ja autismi on vain yksi piirre muiden joukossa. Tutkimukseen osallistuneiden lasten äidit ovat kaikki antaneet luvan puhua autistisista lapsista tässä tutkielmassa.

9. TULOKSET

9.1. Miten lapset tekevät spontaaneja aloitteita?

Havainnoissa lapset tekivät aloitteita katseella, motorisesti, kuvien avulla, puheella sekä äännelemällä. Tässä yhteydessä aloitteen teon muodoksi on valittu se, joka on kyseisessä tilanteessa kommunikoinnin pääkeino ja jolla otetaan kontakti mahdolliseen kommunikointikumppaniin. Esimerkiksi jos lapsi hakee kuvataulun tehdäkseen kuva-aloitteen, ei motorista liikettä lasketa aloitteen teon muodoksi, vaan kuva. Toisaalta, jos lapsi äännelee saadakseen aikuisen huomion, jotta voi tehdä aloitteen kuvalla, tällöin ääntely lasketaan aloitteen teon muodoksi. Motorisia aloitteita olivat liikkuminen eli liike, koskettaminen sekä esineiden käyttö. Liikkeeseen kuuluvat muun muassa fyysinen siirtyminen paikasta toiseen ja osoittaminen. Kosketuksella tarkoitetaan tässä toisen ihmisen koskettamista. Esineen käytöksi lasketaan kaikki tilanteet, joissa esinettä käytettiin kommunikoinnin tukena esimerkiksi koskettamalla jotakin esinettä. Puheella tarkoitetaan sanallisia ilmauksia ja ääntely on merkityksetöntä äänentuottoa. Taulukossa 2 on esitetty, miten kukin lapsista teki aloitteita.

TAULUKKO 2. Miten lapset tekevät spontaaneja aloitteita?

	Eki	Oskari	Ville
Katse	x	x	
Motorinen: Liike	x		x
Motorinen: Kosketus	x	x	x
Motorinen: Esine	x		x
Kuva	x	x	x
Puhe	x	x	x
Ääntely			x

Eki teki aloitteita suurimmaksi osaksi puheella. Lisäksi hän teki useita aloitteita motorisesti ja yhden kuvilla. Eki yhdisti aloitteiden teossa eri muotoja, mikä ilmeni esimerkiksi huomion jakamisena katsomalla vuorovaikutuskumppania. Eki ei tehnyt aloitteita äännelemällä tai katseella.

Suuren osan aloitteista Eki teki puheella. Hänen puheensa oli omanlaistaan, jota oli välillä ulkopuolisen hankala ymmärtää. Ekin aloitteilla oli kuitenkin selkeästi merkityksellinen sisältö. Esimerkiksi puheen yhteydessä hän käytti ilmauksia, jotka

vahvistivat viestiä. Puhe oli enimmäkseen yksittäisiä sanoja, mutta toisinaan Eki muodosti kahden tai kolmen sanan virkkeitä. Puheeseen hän yhdisti toisinaan motorisia toimia tai katsetta esimerkiksi seuraavasti. *”Lukunurkassa Eki katsoo kirjaa, joka on vähän rikki. Hän koskee rikkinäistä kohtaa, sanoo: ’so ikkoo, so ikkoo’ ja katsoo minua. Vastaa: ’se on rikki’.”* (Havainto 54). Eki kommunikoi myös kotona puheella, vaikka hänellä ei pitkiä lauseita olekaan käytössä. Vähäisestäkin puheesta läheiset ihmiset ovat oppineet ymmärtämään, mitä Eki tarkoittaa, vaikka puhe ei aina ole täysin selvää.

Eki teki paljon aloitteita myös motorisin keinoin. Hän teki aloitteita esineitä käyttämällä, koskettamalla sekä liikkeen avulla. Ruokailussa Eki saattoi alkaa kolisuttua tuolia. *”Ollaan syömässä aamupalaa. Eki kolisuttaa tuolia jalallaan. Aikuinen: ’Eki ei, ei kolisuta tuolia.’ Eki laittaa kädet kasvoilleen.”* (Havainto 34) Tuolin kolisuttaminen oli Ekin tapa saada aikuisen huomio. Kosketusta Eki käytti useissa tilanteissa.

Esimerkiksi terapiatuokiolla leikkien lomassa hän otti aikuista kasvoista ja nousi syliin. Eki osoittaa mielellään läheisyyttä ja kotona hän käy antamassa pusuja ja toivottamassa hyvää yötä spontaanisti. Liikettä Eki käytti muutamassa aloitteen teossa. Hän ilmaisi itseään esimerkiksi liikkumalla ja elehtien. Seuraava tilanne on leikkihetkeltä, jossa hän oli aikuisen kanssa. *”Eki pujottaa helmiä nauhaan, istun hänen takanaan. Eki kääntyy minuun päin, huitaisee kädellä, rutistaa silmät kiinni ja kääntyy takaisin oikein päin. Toistaa useasti. Aikuinen: ’mitä sä nyt höpsötät, ujostuttaako vähän’”* (Havainto 57d). Tilanne tulkittiin ujosteluksi, joka sai Ekin pyytämään minun poistumista tilasta.

Puheen tukena Ekillä on käytössään oma kuvakansio. Kuvia käytetään päiväkodissa ja kotona etenkin ennakointiin ja esimerkiksi lauseiden mallittamiseen. Eki käyttää kansiota spontaanisti ja näyttää kuvien avulla jopa lauseita. Äiti kertoo esimerkin tilanteesta, jossa Eki käytti kuvakansiota lauseen muodostukseen. *”Hän nyt mulle niin ihanasti siellä leirin lopuksi sieltä näytti että me syödään hyvää kakkua, et kun se tuli häneltä niinku spontaanisti.”* (Ekin äiti) Havainnointien aikana Eki teki vain yhden spontaanin kuva-aloitteen. Tämän hän teki kansion avulla terapiassa, jossa se oli aktiivisessa käytössä.

Oskarin tekemät aloitteet olivat suurimmaksi osaksi katseella tehtyjä. Tämän lisäksi hän teki havainnoinnin aikana aloitteita motorisesti, puheella sekä yhden kuva-aloitteen. Oskari ei tehnyt aloitteita äänтелеillä eikä motorisesti liikkumalla tai käyttämällä

esineitä. Oskari kyllä liikkui paikasta toiseen spontaanisti, mutta tilanteita en nähnyt kommunikatiivisina.

Havainnot osoittavat Oskarin kommunikoinnin olleen usein katseella tehtyä. Hän katseli ympärilleen ja seurasi muiden touhuja. Joistain tilanteista on vaikea sanoa, onko kyseessä aloite vai katseleeko Oskari vain ympärilleen. Toisinaan katse oli kuitenkin selvästi viestivä. *”Pihalla tarjotaan pipareita. Oskari on jo syönyt yhden. Hän katsoo piparirasiaa ja kulkee rasian perässä pipareita tuijottaen.”* (Havainto 72) Tässä tapauksessa katse oli helppo tulkita Oskarin toiveeksi saada lisää piparia. Aina kun aikuinen liikkui rasian kanssa, myös Oskari liikkui. Tulkintaa tukevat tilanteessa olleiden aikuisten keskustelut tilanteen päätyttyä. Heille oli selvää, että Oskari olisi halunnut lisää piparia, mutta he eivät halunneet puuttua tilanteen kehittymiseen.

Katseen käyttöä kommunikoinnin muotona ei ole aina helppo tulkita. Selvien tapausten lisäksi oli tilanteita, joissa katseen ymmärtäminen edellytti lapsen tapojen tarkempaa tuntemista. Monesti ruokakärryn saapuessa Oskarin kiinnostus heräsi ja hän siirtyi lähemmäs katsomaan kärryä. Ryhmän työntekijän mukaan kyseessä oli Oskarin tapakysy, mitä on ruokana. Monesti Oskarille nimettiin ruoat ja näytettiin, mitä on tarjolla. Tämän viestin ymmärtäminen edellyttää kuitenkin lapsen tuntemista, jotta aloitteeseen voisi vastata. Oli myös tilanteita, joista on vaikea sanoa, olivatko ne kommunikatiivisia. Oskari katseli paljon ympärilleen ja näytti seuraavan muiden lasten leikkiä. Voi olla, että hän halusi vain seurata muiden tekemisiä, mutta voi myös olla, että hän olisi halunnut itse mukaan. Tässä tilanteessa on mahdoton tulkita, miten asia todella oli. Kun katsetta ei jaettu muiden kanssa, eikä siihen yhdistetty kosketusta tai muuta kommunikoinnin muotoa, jää katseen tarkoitus epäselväksi.

Motorisesti Oskari teki kerran aloitteita koskettamalla aikuista. Näitä aloitteita oli kaksi, jotka molemmat tulivat samassa tilanteessa. *”Oskari on istunut jonkin aikaa palapelin kanssa, ei ole tehnyt sitä, tekeminen ei tunnu kiinnostavan. Ottaa vieressä istuvaa aikuista käsivarresta kiinni.”* (Havainto 111) Hetken kuluttua hän teki aloitteen uudestaan hiukan toisella tavalla. *”Oskarin palapelin teko on kestänyt jo kauan, eikä se tunnu kiinnostavan häntä. Ottaa minua kädestä kiinni, antaa minulle palapelin palan ja katsoo minua.”* (Havainto 112) Oskari viesti motorisesti myös tilanteissa, joissa aikuinen tarjosi ruokaa, joka ei hänelle maistunut. Tilanteet eivät olleet spontaaneja Oskarin osalta, vaan aikuinen teki aloitteen tarjotessaan ruokaa. Oskarilla motorisia

aloitteita esiintyy toisinaan myös kotona. Hän saattaa ottaa vanhempia kädestä kiinni ja viedä haluamaansa paikkaan. Usein näissä tilanteissa aloitteeseen yhdistyy puhe.

Oskari kykeni puhumaan ja hänellä oli paljon sanoja käytössään. Kotona Oskarin kommunikointi ja spontaanit aloitteet ovat useimmiten puheella tehtyjä. Puhe on poikkeavaa, se voi olla epäselvää ja pääsääntöisesti ekolalista. Oskari on kuitenkin kehittänyt ekolalisesta puheesta kielen, jolla pystyy ilmaisemaan itseään. Kotona puhe on tulkittu kommunikatiiviseksi, jolla on selkeästi tarkoitus. Esimerkiksi Oskari voi pyytää mehua käyttämällä fraasia ”mehuako haluat”. Sen sijaan päivähoitossa puhetta ei ole tulkittu kommunikatiiviseksi. Joissakin tilanteissa ekolalinen puhe on tilanteeseen sopivaa. Esimerkiksi mentäessä uimaan tai puhuttaessa uimisesta, Oskari sanoi ”*molskis ja loiskis*”. Tai puistossa, kun aikuinen rohkaisi Oskaria liukumäkeen, hän totesi ”*ei kai nyt sentään*”. Myös kehonkieli antoi ymmärtää, ettei hän ollut halukas menemään liukumäkeen. Oskarin äiti on huomannut lapsen olevan hyvin erilainen kotona ja päivähoitossa. Havainnoinnin aikana Oskari teki aloitteita puheella vain muutaman kerran. Tällöin hän käytti ekolalista puhetta sosiaalisen rutiinin toteuttamiseen.

Oskarin kanssa kuvia käytettiin päiväkodissa ja puheterapiassa, mutta hän oli vasta opettelemassa niiden käyttöä. Kotona hänellä on joitakin valokuvia kommunikoinnin tukena, mutta hän ei pidä niiden katsomisesta. Vaikka Oskari on vielä harjoittelemassa kuvien käyttöä, yhdessä ruokailussa hän teki spontaanin aloitteen niiden avulla.

”Aamupalalla on jogurttia, Oskari on maistanut sitä kerran. Hän koskettaa kuvataulusta ’paha’. Aloite ei ole suunnattu kenellekään, ennemminkin käsi vain menee kuvan päälle.” (Havainto 74). Kuvatussa tapauksessa kuvan näyttäminen ei ollut varsinainen osoitus, vaan käsi ennemminkin vain siveli kuvaa.

Ville teki paljon aloitteita kuvilla ja motorisesti. Lisäksi hän käytti puhetta ja ääntelyä viestinnässä. Aloitteita tehdessään Ville yhdisti eri kommunikointikeinoja, esimerkiksi äännelemällä haki huomion, jotta voisi näyttää kuvalla haluamansa asian. Pelkästään katsetta käyttämällä hän ei tehnyt aloitteita.

Suuren osan spontaaneista aloitteista Ville teki kuvien avulla. Kuvan näyttäminen saattoi olla toiselle ihmiselle suunnattua tai täysin suuntaamatonta. Toisinaan hän vain koski kuvaa, jonka jälkeen hän lähti itse hakemaan haluamaansa. Toisinaan hän haki aikuisen huomion toiminnalleen esimerkiksi äännelemällä. Villen ruokailuihin kuului se, että hän söi aterian jälkeen useamman näkkileivän. Lähes aina ennen leivän hakemista,

hän näytti kuvataulusta leivän kuvaa. Toisinaan hän saattoi näyttää kokonaisen lauseen ”minä syön leipää”. Joskus Ville osoitti leivän kuvaa ja odottamatta kenenkään vastausta lähti hakemaan leipää. Toisenlaista tilannetta kuvaa seuraava esimerkki: ”*Ruokailu. Ville näyttää leivän kuvaa, aikuinen ei huomaa. Ville äänтелеe: 'ä-ä', näyttää leivän kuvaa ja katsoo aikuista.*” (Havainto 78). Tässä esimerkissä Ville selvästi haki aikuisen huomion aloitteelleen ja odotti vastausta ennen toimintaa. Ville saattoi myös hakea kuvataulun toisesta huoneesta saadakseen ilmaistua asiansa. Esimerkiksi seuraavassa tilanteessa Villeä kielletään lähtemästä tilasta, joten hän hakee kuvataulun ilmaistakseen asiansa. ”*Ville on lähdössä leikkinurkasta, aikuinen kieltää. Ville äänтелеe, hakee kuvataulun sohvalta, menee aikuisen luo, näyttää kuvista 'lukea'.*” (Havainto 86) Myös kotona Villen ensisijainen kommunikointikeino on kuvien käyttäminen. Hän esimerkiksi tuo kuvia aikuisen luo ja siten tulee näyttämään, mitä haluaa.

Motorisesti Ville teki useita aloitteita. Hän liikkui haluamiinsa paikkoihin, välillä karkaamalla ja käytti lisäksi kosketusta sekä esineitä viestinnässä. Villellä oli tietyt toiminnot, joista hän piti ja tarvittaessa hän karkasi päästäkseen niiden luo. Erityisesti Villeä kiinnostivat tietokone, lintukirja toimistossa sekä toinen lintukirja toisessa ryhmässä. Toisinaan hän katsoi aikuista ikään kuin pyytääkseen lupaa toiminnalleen tai varmistaakseen, ettei aikuinen huomaa hänen aikomustaan. ”*Ville menee toimiston ovelle, katsoo minua, hymyilee välillä.*” (Havainto 101) Villen käytöksestä voi päätellä, että hän tiesi tietyn toiminnan olevan kiellettyä, mutta halusi silti kokeilla saisiko toiminnalle tällä kertaa luvan. Ville käytti myös kosketusta viestiessään. Tiettyyn paikkaan halutessaan, hän saattoi ottaa aikuista kädestä ja lähteä viemään häntä haluamaansa paikkaan. Välillä Ville jumiutui tiettyyn toimintaan, kuten lintukirjan luo pyrkimiseen. Hän saattoi ottaa vuorotellen eri aikuisia kädestä ja protestoida äänтелеväällä, kun aikuinen ei antanut lupaa mennä kirjan luo. Motorisia aloitteita esiintyy myös kotona. Ville saattaa esimerkiksi tuoda jonkin esineen, vetää aikuista kädestä ja viedä haluamaansa paikkaan.

Ääntelyä Ville käytti huomion saamiseen esimerkiksi halutessaan jotain. Esimerkiksi kiihettyään liukumäkeen ja jäätyään sinne pulaan roikkumaan, Ville äänteli saadakseen apua. Tässä tapauksessa ääntely voi olla myös spontaani reaktio, mutta sillä hän sai aikuisen huomion ja tarvitsemansa avun. Kotona Villen ääntelyllä ajatellaan olevan

tarkoitus. Välillä on kausia, jolloin ääntely on tarkoituksetonta, mutta tällä hetkellä Villen ääntelyä pidetään kommunikatiivisena. Spontaaneiden tilanteiden lisäksi Ville äänteli esimerkiksi protestoidessaan aikuisen antamaa kieltoa. Hän siis käytti ääntelyä kommunikoinnissaan myös silloin, kun kyse ei ollut spontaanista kommunikoinnista. Puhumalla Villellä oli käytössään kaksi sanaa: ”kakka” ja ”titta”. Ensimmäisellä hän ilmaisi yleisesti tarvetta käydä wc:ssä ja toinen tarkoitti vettä. Päiväkodissa oli kuitenkin huomattu Villen sanovan titta myös päästäkseen pois tilanteista, eikä vain janoissaan. Toisinaan sanat lausuttiin suuntaamatta niitä erityisesti kenellekään, mutta tarvittaessa Ville käveli aikuisen luo tekemään aloitteen. Vaikka puhe ei ollut aina suunnattu erityisesti kenellekään, tehtiin ne tilanteissa, joissa oli aikuisia läsnä ottamassa aloitteen vastaan.

Yhteenveto Tämän tutkielman havainnot osoittavat, että lapset käyttävät erilaisia keinoja kommunikoidessaan. Spontaania kommunikointia tuotettiin katseella, motorisesti, kuvilla, puheella sekä äännelemällä. Jokaisella lapsella oli oma tapansa kommunikoida ja heillä oli käytössä tietyt kommunikointitavat. Esimerkiksi Oskari teki havainnoinnin aikana vain yhden kuva-aloitteen. Tätä voi selittää se, ettei hän ole omaksunut kuvia kommunikointivälineekseen. Oskarin äiti kertoi, ettei Oskari mielellään käytä kuvia. Päivähoidossa kuvat olivat ahkerassa käytössä ja toisinaan Oskari vastasi aikuisen kysymykseen kuvalla. Toisinaan hän ei vastannut mitään. Oskarin kanssa kuvien käyttöä vielä harjoitellaan, joten on ymmärrettävää, ettei niistä ole vielä muodostunut toimivaa kommunikointimuotoa.

Stonen ja Caro-Martinezin (1990) tutkimuksessa lasten huomattiin käyttävän keskimäärin kahta eri muotoa. On siis yleistä, että kommunikointiin käytetään useita eri tapoja. Niin myös tässäkin tutkielmassa, lapset käyttivät aloitteiden teossa useampaa kuin yhtä kommunikoinnin muotoa. He tekivät myös paljon aloitteita, joissa käytettiin useampaa keinoja samanaikaisesti. Maljaars ym. (2011) tarkastelivat kommunikaation mutkikkautta sen mukaan, kuinka montaa kommunikointimuotoa lapsi yhdisti aloitteiden teossa. Havaintojen aikana kaikki lapset tekivät aloitteita sekä yhdellä keinolla että yhdistämällä useampaa muotoa. Maljaarsin ym. (2011) luokittelun mukaan mutkikkainta kommunikointi oli Ekillä ja Villellä, sillä he yhdistivät monessa eri tilanteessa useampaa kommunikoinnin muotoa.

Lapset eivät käyttäneet kommunikointiin kaikkia tapoja, vaan vain joitakin. Eki ei käyttänyt kommunikoinnissa katsetta tai ääntelyä, Oskari ei käyttänyt ääntelyä ja Ville ei tehnyt aloitteita katseella. Jotta voitaisiin tarkemmin tarkastella, miten lapset tekivät aloitteita, tulisi tarkastella myös eri tavoin tehtyjen aloitteiden määrää. Esimerkiksi kaikki lapset tekivät aloitteita puheella, mutta puheen määrä vaihteli suuresti lasten välillä. Miksi lapset eivät käyttäneet kommunikoinnissa tiettyjä keinoja, emme voi varmuudella sanoa. Kuitenkin aiemmat tutkimukset antavat jotain viitteitä, mikä voisi olla syynä. Esimerkiksi Huuhtanen (2005) kuvaa kommunikaatiotaitojen kehittyvän esikielellisen ja kielellisen vaiheen kautta kohti puhekommunikaatiota. Mikäli lapsi on varhaisessa kehitysvaiheessa, ei hänellä välttämättä ole taitoja kommunikoida kuvilla tai puheella. Sen sijaan jos lapsi on jo yltänyt puhetasolle, ei hänellä ole tarvetta käyttää esikielellisiä menetelmiä. Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä muistaa, että esimerkiksi katsetta kaikki lapset käyttivät aloitteiden teon yhteydessä, mutta se ei ollut aloitteen pääkeino. Stonen ja Caro-Martinezin (1990) tutkimuksessa ei-symboliset aloitteet, eli motoriikkaa ja ääntely, olivat todennäköisimpiä kommunikointitapoja lapsilla, joilla oli vakavampi autismi. Tässä tutkielmassa ei ole selvitetty lasten autismin tasoa, joten ei voida todeta vastaavaa yhteyttä. Autismi taso voi kuitenkin olla yksi selittävä tekijä eri menetelmien käytölle. Jotta voitaisiin tarkemmin pohtia, mitkä tekijät vaikuttavat eri kommunikointimenetelmien käyttöön, tulisi koota kattavammat taustatiedot lapsista.

Tuloksia tulkitessa oli välillä vaikea määritellä, mitkä kirjatuiista havainnoista hyväksytään aloitteiksi. Etenkin katseen ja ekolalisen puheen kanssa muodostui näitä ongelmia. Päiväkodissa Oskarin ajateltiin kommunikoivan katseella, kun taas ekolalisella puheella ei nähty vastaavaa yhteyttä. Näin ollen päätin kirjata ylös tilanteita, joissa huomasin Oskarin kiinnostavan katseensa johonkin tiettyyn asiaan. Sen sijaan ekolalisen puheen tilanteita en kirjannut ylös, koska niitä ei pidetty kommunikatiivisina. Ekolalista puhetta esiintyi vain Oskarilla ja kotona sillä nähtiin olevan kommunikatiivinen merkitys. Myös päiväkodissa oli tilanteita, joissa ekolaliset fraasit tuntuivat sopivan tilanteeseen, ja siten ne voitaisiin nähdä Oskarin tapana viestiä. Päiväkodissa oli kokeiltu myös sitä, että ekolalisia fraaseja tulkittiin kommunikatiivisiksi ja niiden viestivää asiaa lähdettiin kokeilemaan. Lopulta kuitenkin päädyttiin siihen, ettei fraaseilla ole viestivää merkitystä. Voiko olla, että ekolalinen puhe on toisinaan kommunikatiivista? Mikäli ekolalisiin fraaseihin vastattaisiin aina

kuin ne olisivat tarkoituksellisia, lisääntyisikö kommunikatiivisuus fraasien käytössä? Usein lapsi alkaa käyttää ekolalista puhetta kommunikatiivisesti nimenomaan silloin, kun hänen fraaseihinsa on vastattu (Ricks & Wing 1975).

9.2. Miksi lapset tekevät spontaaneja aloitteita?

Lapset tekivät aloitteita pyytäessään jotakin, kommentoidessaan, jakaessaan tietoa sekä ilmaistakseen tunteita. Lisäksi osa aloitteista oli rutiinia ja monissa aloitteen teon syy oli epäselvä. Pyynnöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä kaikenlaisia haluamisen ilmaisuja. Useimmiten lapset pyysivät ruokaa, juomaa tai jotain toimintaa, mutta myös esimerkiksi torjunta lasketaan pyynnöksi. Torjuntaa oli esimerkiksi lelujen työntäminen pois, jolloin lapsen ajatellaan pyytävän päästä leluista eroon. Kommentoinnilla tarkoitetaan sellaisen asian jakamista, joka on läsnä oleville selvä. Tiedon jakaminen sen sijaan on muille uuden tiedon välittämistä. Rutiinilla viitataan samanlaisena toistuvaan kaavamaiseen käyttäytymiseen. Esimerkiksi samanlaisina toistuvat tervehdykset määritellään sosiaalisiksi rutiiniksi. Taulukkoon 3 on koottu, missä tarkoituksessa lapset tekivät aloitteita.

TAULUKKO 3. Miksi lapset tekevät spontaaneja aloitteita?

	Eki	Oskari	Ville
Pyyntö	x	x	x
Komentointi	x		
Tiedonjako	x		(x)
Tunteen ilmaus	x	x	
Rutiini		x	
Epäselvä	x	x	x

(x) = epävarma tulkinta

Ekin tekemät aloitteet olivat pyyntöjä, kommentointia, tiedon jakamista ja tunteiden ilmaisua. Hän ei tehnyt aloitteita rutiinin vuoksi. Ekin pyyntöaloitteet olivat huomion, ruoan ja toiminnan pyytämistä sekä torjuntaa. Lisäksi hän kyseli vanhempiansa perään.

Ekillä ilmeni huomionhakua oltaessa pöydän ääressä ruokailemassa. Hän kolisutti jalallaan tuolia. Aikuisen kieltäessä Eki piilotti kasvonsa käsiin. Työntekijä kertoo tuolin kolisuttamisesta seuraavaa: *”No sitä ei juurikaan ole muuten kun silloin, et jos esim aikuiset puhuu jonkun kanssa, niinku toisilleen tai lasten kanssa, et sillan se yleensä alkaa ja sit se kattoo, että mitäs nyt tuumaat, ja että jos häntä ei huomioida.”*

(*Työntekijä*). Ruokaa pyytäessään Eki käytti puhetta. Toisinaan hän pyysi yhdellä sanalla, kuten sanomalla ”*paprikaa*”, mutta hän saattoi myös käyttää lyhyitä lauseita. Esimerkiksi pyytäessään jäätelöä hän sanoi: ”*haluu jäätelöä*”. Toiminnan pyytämistä kuvaa esimerkki, jossa Eki on terapeutin kanssa katsomassa kuvia kamerasta. Eki sanoo terapeutille ”*paia, paina*” ja vie sormen painamaan nappia.

Torjuntaa Ekillä esiintyi esimerkiksi tilanteissa, joissa hän ei halunnut leikkiä jollain lelulla. ”*Eki on terapiassa, eikä haluaisi leikkiä lääkärileikkiä. Hän sanoo: 'pois' ja työntää leluja kauemmas.*” (*Havainto 54b*) Yhdessä tilanteessa Eki torjui toisen lapsen sanomalla ”*pois*” ja työntämällä lasta pois päin. Myöskään minun seurani ei aina ollut toivottua, jolloin Eki teki torjuntaa ilmaisevia aloitteita sekä sanallisesti että sanattomasti. Ekillä oli tapana kysellä vanhempiaan iltapäivällä päiväunien jälkeen. Havainnointien aikana hän teki sitä myös muina aikoina. Hän saattoi kysyä äitiä aivan yllättäen kesken leikkien, tai kerran Eki pelästyi karpästä, joka sai hänet kysymään äidin perään.

Eki teki useita aloitteita kommentoidakseen ja jakaakseen tietoa. Hän kommentoi sitä, minkä näki esimerkiksi ikkunasta: ”*Lukunurkassa Eki katselee ulos ikkunasta. Hän sanoo: 'lintu' ja katsoo kohti minua.*” (*Havainto 53*). Tietoa Eki jakoi esimerkiksi seuraavasti: ”*Ollaan käytävällä matkalla terapiaan. Eki sanoo 'pipi' pitäen kättä otsalla, vie aikuisen käden otsalle. Aikuinen: 'Onko sulla joskus ollut pipi siinä?'*” (*Havainto 61*). Ekillä esiintyy kommentointia ja tiedon jakoa myös kotona. Sen sijaan, että tyytyisi itsekseen kommentoimaan huomaamiensa asioita, hän tulee jakamaan huomion kertomalla havainnoistaan aikuiselle. ”*Kun hän on havainnu sen niin pitää tulla kertomaan, että ampiainen tai mikä onkaan, että se on jaettu se havainto, et se ei oo siellä vaan itekseen ja sano vaikka sanan minkä tietää, että toi on tuo, vaan tulee kovasti sitä kertomista kyllä joo*” (*Ekin äiti*) Myös kommentoinnille hän kaipaa vahvistusta, jatkamalla kommentointia, kunnes on saanut vastauksen.

Tunteen ilmauksia Ekillä esiintyi jonkin verran. Hän osoitti läheisyyttä esimerkiksi terapeutille: ”*Eki on eteisessä aikuisen kanssa. Hän tarttuu aikuista kasvoista ja painaa suun poskelle.*” (*Havainto 58*). Eräessä ruokailussa Ekin jalka kopsahti pöydän jalkaan, jolloin hän totesi ”*auts*”.

Oskari teki aloitteita pyytäessään jotakin, ilmaistessaan tunnetta sekä rutiinikäyttäytymisenä. Hän ei tehnyt kommentoinnin tai tiedonjaon aloitteita. Oskari pyysi niin ruokaa, toimintaa kuin tietoa. Ruoan pyytämistä kuvaa hyvin esimerkki ulkoa, jossa Oskari seurasi piparirasiaa. Kaikki tilanteet eivät kuitenkaan olleet yhtä selviä. Esimerkiksi seuraava tilanne tapahtui ruokailussa:

Ruokailussa puhutaan letuista, joita on jälkiruoaksi. Niitä ei ole vielä kenenkään lautasella. Oskari katselee ympärilleen. Jonkin ajan kuluttua aikuinen kolistelee ruokien äärellä. Oskari kääntyy katsomaan. Aikuinen laittaa letut valmiiksi ja tarjoaa niitä Oskarille. (Havainto 76 & 77)

Toimintaa Oskari pyysi ottamalla aikuista kädestä, kun palapelin tekeminen ei kiinnostanut häntä. Tietoa Oskari kysyi esimerkiksi katsomalla mitä ruokakärryssä on. Myös kotona Oskari tekee aloitteita pyytäkseen jotain. Hän voi pyytää ruokaa, juomaa tai toimintaa. Äiti kertoo Oskarin nauttivan sanojen kuulostelusta ja Oskari haluaa esimerkiksi omia sanomisiaan toistettavan. ”Hän haluaa että mä toistan hänen juttuja että niinku hän tykkää silleen tulla, tulla niinku jonku jutun sanomaan ja sitten mun täytyy sitä jotenkin jatkaa tai toistaa.” (Oskarin äiti)

Tunnetta Oskari ilmaisi kerran ruokailussa, kun jogurtti ei maistunut hänelle. Hän kosketti kuvataulusta kuvaa ”paha”. Havainnointien aikana Oskari oli hyvin rauhallinen, eikä hän ilmaissut tunteitaan kovin voimakkaasti. Spontaaneja tunteen ilmauksia ei ollut useita, mutta ruokailussa hän monesti piti aikuisen kättä loitolla, kun häntä yritettiin auttaa syömisessä. Hän saattoi myös kääntää päätään pois, mutta ei esimerkiksi käyttänyt ääntä tunteen ilmauksissa. Vaikka päiväkodissa ei voimakkaita tunteen purkauksia näkynyt, on kotona eri tilanne. Siellä Oskari ilmaisee hyvinkin voimakkaasti tunteitaan ja kaiken tulee olla hänen mielensä mukaan.

Oskarilla oli aloitteita, jotka toistuivat aina samalla kaavalla, joten ne luokiteltiin rutiiniksi. Hänellä oli äidin kanssa rutiinit tuonti- ja hakutilanteisiin, joissa toistuivat tietyt fraasit. Seuraavassa esimerkissä on kuvattu tilanne äidin tuotua Oskarin hoitoon. ”Oskarin äiti on lähdössä. Oskari: ’Ai hei, Oskari-kulta’. Äiti vastaa samalla tavalla.” (Havainto 93)

Villen aloitteet voidaan kaikki luokitella jonkinlaisiksi pyynnöiksi. Hän pyysi ruokaa, juomaa, toimintaa sekä ilmaisi halunsa päästä johonkin tiettyyn paikkaan. Ruokaa ja

juomaa Ville pyysi usein. Ruoan pyytämiseen hän käytti kuvia, joista hän näytti esimerkiksi jäätelötikun kuvaa. Aloite palkittiin menemällä keittiöön ja pyytämällä sieltä jäätelöä. Toisinaan Ville näytti kuvataulusta kokonaisen lauseen, kuten ”*minä syön leipää*”, jota hän käytti pyytääkseen lisää leipää. Juomisen pyytämiseen Villellä oli käytössään sana ”titta”, jolla hän tarkoitti vettä.

Toimintoja Ville pyysi eri tavoin. Kerran hän tuli nojailemaan aikuiseen ja päästyään syliin hän painoi pään aikuista vasten. Tätä aloitetta Ville käytti ollessaan väsynyt ja se oli pyyntö aikuiselle keinuttaa ja laulaa. Usein Ville pyysi kirjan lukemista, jolla hän tarkoitti yleensä tiettyä lintukirjaa, josta voi kuunnella lintujen ääniä. Toisinaan hän tyytyi myös tavalliseen kirjaan. Kotona Ville käy pyytämässä tekemistä, kuten DVD:n katselua, kirjan lukemista tai laululeikkien leikkimistä. ”*Tuo vaikka jonkun kirjan että haluaa lukea sitä yhdessä tai - - jotain laululeikkejä tai semmosia jos haluaa nii tulle istumaan ja ottaa käsistä kiinni et halua alkaa leikkimään niitä.*” (Villen äiti)

Ville halusi monesti mennä eri paikkoihin. Hänellä oli tietyt paikat, joihin hän hakeutui itseään kiinnostavien toimintojen pariin. Ville saattoi mennä haluamaansa paikkaan itsenäisesti tai hän saattoi pyytää aikuista mukaan esimerkiksi ottamalla aikuista kädestä. Aloite saattoi toistua useita kertoja samassa tilanteessa, mikä osoittaa, että Villellä oli korkea motivaatio päästä haluamaansa paikkaan.

Villen tapa ilmaista wc-tarpeensa sanomalla ”kakka” on vaikeampi tulkita. Aloitteen voi ymmärtää pyynnöksi saada käydä wc:ssä tai tiedon jakamiseksi. Ville odotti aina aikuisen vastausta ennen wc:hen menoa. Aloitteen merkityksen tulkinta on epävarma, mutta tärkeintä on, että aloitteella Ville kykeni ilmaisemaan tarpeensa päästä wc:hen.

Yhteenveto Lapset tekivät aloitteita enimmäkseen pyytääkseen jotain. Muita syitä olivat asioiden kommentointi, tiedon jakaminen, tunteiden ilmaus sekä rutiinina toistuva käyttäytyminen. Osa aloitteista jäi tarkoitukseltaan epäselväksi. Myös aiemmissa tutkimuksissa spontaania kommunikointia on ilmennyt eniten lapsen pyytäessä jotain (Stone & Caro-Martinez 1990, Chiang 2008a, Chiang 2009, Maljaars ym. 2011). Milieu therapy -menetelmässä spontaania kommunikointia opetellaan juuri pyytämisen kautta, koska siihen lapset ovat motivoituneimpia. Kun lapsi haluaa jotain, syntyy haluamisesta motivaatio kommunikoinnille. (Goldstein 2002.)

Kaikki ihmiset tarvitsevat jonkin motivoivan asian ryhtyäkseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Motivaatio myös kasvaa muun muassa odotetun palkkion houkuttelevuuden myötä. (Argyle 1971.) Esimerkiksi Villen kohdalla voimme huomata, hänellä olleen suuri motivaatio päästä katsomaan lintukirjaa. Tämä motivaatio näkyi siinä, kuinka hän hakeutui vuorovaikutukseen ja teki paljon aloitteita, jotta saisi haluamansa. Myös työntekijä kuvaa spontaania kommunikointia esiintyvän enemmän silloin, kun lapsella on kiinnostus jotain asiaa kohtaan. *”Kun heillä on joku oma kiinnostuksen kohde, mikä ehkä kiinnostaa heitä huomattavasti enemmän, niin se sitten aktivoi heitä siihen (spontaaniin kommunikointiin).” (Työntekijä)*

Rutiinialoitteiksi määriteltiin aloitteet, jotka noudattavat tiettyä sosiaalista rutiinia, kuten tervehtiminen aamulla päiväkotiin tullessa tai iltapäivällä vanhempien hakiessa lasta kotiin. Näitä aloitteita ilmeni vain Oskarilla. Ei kuitenkaan voida sanoa, etteivätkö muut olisi tehneet näitä aloitteita, sillä itse en aina ollut paikalla, kun lapsi tuotiin tai haettiin. Esimerkiksi niinä kahtena päivänä, jolloin Eki oli paikalla, en ollut kertaakaan läsnä tuonti- tai hakutilanteessa. Villen kohdalta näin joitakin tilanteita, mutta niissä hän ei tehnyt aloitteita.

Kaikilla lapsilla esiintyi aloitteita, joiden tarkoitus jäi epäselväksi. Kun lapsi pyytää esimerkiksi ruokaa, on tilanne helposti tulkittavissa. Sen sijaan esimerkiksi katseella tehtyjen aloitteiden ymmärtäminen ei ole yhtä helppoa. Maljaars ym. (2011) on huomannut autistisilla esiintyvän enemmän epäselviä aloitteita kuin normaalisti kehittyneillä tovereilla. Tässä yhteydessä en pidä mielekkäänä lähteä arvailemaan, mitä epäselvät aloitteet voisivat tarkoittaa. Normaalisti kehittyneiden lasten puheesta ei myöskään aina saada selvää, jolloin heidän viestinsä jää tulkitsematta. Samalla tavoin kaikkia autististen lasten tekemiä aloitteita ei aina ymmärretä. Tärkeää on vastata lapsen aloitteeseen ja siten rohkaista häntä tekemään aloitteita jatkossakin.

Spontaanin kommunikoinnin tarkoitus ei ole aina selvästi erotettavissa. Esimerkiksi terapiatuokiolla Eki näytti kuvakansiosta ruiskun kuvan, joka viittaa lääkäriin. Aikuinen tulkitsi tilanteen pyynnöksi leikkiä lääkärileikkiä. Kun leikki otettiin esille, ei Eki halunnutkaan leikkiä sitä. Tämä antaa ymmärtää, ettei viesti ollutkaan pyytävä. Eki itse oli ollut edellisellä viikolla sairaana, joten kyseinen aloite saattoi olla myös tiedon jakamista. Aloitteiden tulkintaan vaikuttaa myös tapa, jolla aloite tehdään. Puheella voimme ilmaista hyvinkin yksityiskohtaisesti, mitä haluamme sanoa. Katseen, ääntelyn

tai kosketuksen tulkitseminen on jo paljon haastavampaa. Kuten edellinen esimerkki osoittaa, myös kuva-aloitteen voi tulkita usealla tavalla.

9.3. Minkälaisissa tilanteissa aloitteita tehdään?

Lasten tekemiä aloitteita havainnoitiin päivän eri tilanteissa, joita olivat siirtymät, ruokailut, ulkoilut, vapaat leikkihetket sekä ohjatut tilanteet. Varsinaisia ohjattuja tuokioita ei havainnointien aikana ollut, mutta joinakin päivinä lapsia ohjattiin tiettyyn toimintaan aikuisen johdolla. Tässä yhteydessä ohjatuilla tilanteilla tarkoitetaan tilanteita, joissa aikuinen on lapsen lähellä yhteisessä toiminnassa lasten kanssa. Aloitteita lapset tekivät kaikissa tilanteissa. Tässä tutkielmassa ei tarkasteltu aloitteiden määrää, mutta aineisto osoittaa että tietyt tilanteet motivoivat lapsia kommunikoimaan enemmän.

Ohjatuissa tilanteissa lapset olivat aktiivisimmillaan spontaanin kommunikoinnin suhteen. Esimerkiksi Oskarin tekemät motoriset aloitteet sijoittuivat ohjattuihin tilanteisiin, joissa tehtiin jotain yhdessä aikuisen kanssa. Palapeliä tehdessä Oskari tarttui aikuisen käteen ilmeisesti päästäkseen pois tilanteesta. Myös ryhmän henkilökunta koki lasten aloitteiden määrän kasvavan ohjatuissa tilanteissa, joissa lapselta odotetaan vuorovaikutusta. Päiväkodissa onkin tiedostettu aikuisen tuen ja lapsen aktivoimisen merkitys spontaanin kommunikoinnin tukemisessa. ”*Aikuinen aktivoi lasta niinku itse tekemään ja sitten toisen lapsen kanssa tämmöseen parityöskentelyyn.*” (Työntekijä)

Havainnoidut lapset tekivät aloitteita myös vapaan leikin aikana. Tällöin he saattoivat tulla aikuisen luokse kertomaan asiansa. ”*Leikkinurkassa oltaessa Ville hakee haluan- taulun ja tulee luokse. Hän näyttää taulusta kuvaa 'lukea'.*” (Havainto 89) Toisinaan riitti, että aikuinen oli läsnä samassa tilassa, jolloin lapsen ei tarvinnut erikseen tulla aikuisen luo. ”*Ruokatilassa Eki katsoo ikkunasta ulos. Sanoo: 'lintu'. Hän katsoo minua ja katsoo ulos.*” (Havainto 37b) Ulkoilussa aloitteita tehtiin vähemmän kuin muissa vapaissa leikkitilanteissa.

Tämän tutkielman tulokset viittaavat siihen suuntaan, että lapset ovat aktiivisimmillaan spontaanissa kommunikoinnissa ohjatuissa tilanteissa. Ollessaan valmiiksi vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa aloitteiden teko on ehkä helpompaa ja siten niitä tulee enemmän. Lapsen ei tarvitse nähdä vaivaa kiinnittääkseen aikuisen huomio, sillä

ohjatuissa tilanteissa aikuinen on usein lähellä ja on siten valmis vastaamaan tehtyihin aloitteisiin. Autistiset tekevät enemmän aloitteita aikuisille kuin lapsille (mm. Stone & Caro-Martinez 1990) ja tähän tarjoutuu tilaisuuksia helpommin ohjatuissa tilanteissa, joissa aikuinen on lähellä. Vapaan leikin tilanteet tarjoavat lapselle paremman mahdollisuuden jäädä omiin ajatuksiinsa ja rutiineihinsa kuin ohjatut hetket. Myös muissa tutkimuksissa on todettu lasten tekevän enemmän aloitteita ohjatuissa tilanteissa (Chiang 2009). Tässä tutkielmassa aikuinen oli hyvin usein lähellä lapsia myös vapaan leikin tilanteissa. Tämä saattoi osaltaan lisätä aloitteiden tekoa niissä tilanteissa. Sen sijaan ulkoilussa ei aloitteita tullut yhtä paljoa. Vaikka ulkoilu on vapaan leikin kaltainen tilanne, ovat aikuiset huomattavasti kauempana. Lapsilla oli siis tilaa liikkua ja olla omissa oloissaan, ilman että kukaan tuli häiritsemään.

Havainnointien aikana autistisilla lapsilla esiintyi kommunikointia tilanteissa, jotka käynnistyivät aikuisen aloitteesta. Näissä tilanteissa lapsi saattoi vastata spontaanisti aikuisen aloitteeseen tai aikuisen teot saivat lapsen tekemään uuden aloitteen.

Esimerkiksi torjuessaan aikuisen tarjoamaa ruokaa Oskari käänsi päätään pois ja piti aikuisen kättä loitolla. Tai ulkona pyysin Villeä laittamaan lakin päähän, ja hän osoitti haluavansa syliin. Näin aikuisen aloite sai lapsessa aikaan spontaanin reaktion tai täysin eri aiheeseen liittyvän aloitteen. Esimerkiksi Villen tapauksessa aloitteen tekemiseen johti se, että olin mennyt hänen lähelle.

Aineistosta voidaan myös huomata, että usein aikuinen ehtii tehdä aloitteen ennen lasta. Lapsen olemuksesta voi olla havaittavissa, että lapsella on asiaa, jolloin aikuinen kysyy ”mitä haluat?”. Toisaalta myös pöydällä olevan kuvataulun oikaiseminen muistuttaa lasta kuvien käytöstä ja saa lapsen tekemään aloitteen. Aikuisen tuleminen lapsen lähelle voi olla riittävä aloite saamaan lapsen ilmaisemaan halunsa tulla aikuisen syliin. Emme voi tietää, olisiko lapsi tehnyt aloitteita, mikäli aikuinen olisi pysytellyt etäällä tai olisi jättänyt kuvataulun paikoilleen.

Tässä tutkielmassa aloitteita, jotka ovat syntyneet aikuisen toiminnan aikaansaamina, ei ole määritelty spontaaniksi kommunikoinniksi. Aihetta olisi mielenkiintoista tarkastella myös jatkumolla, esimerkiksi Carterin ja Hotchkisin (2002) nelitasomallin mukaisesti. Kuten edellä esitetyt esimerkit osoittavat, monissa tilanteissa pienikin vihje riittää vetämään lapsen vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon. Aloitteet, joita tässä yhteydessä ei ole määritelty spontaaneiksi, sijoittuisivat nelitasomallissa toiselle ja

kolmannelle tasolle. Kommunikointia opeteltaessa lapsi tarvitsee myös tason neljä suoria vihjeitä, joissa aikuinen esimerkiksi pyytää lasta näyttämään tiettyä kuvaa. Tämän havainnoinnin aikana ei kyseisiä tilanteita kuitenkaan tullut, mikä osoittaa, että lapset ovat edenneet jo hieman spontaanimpaan ilmaisuun.

9.4. Kenelle aloitteet on suunnattu?

Lasten tekemät aloitteet voidaan jakaa kolmeen ryhmään sen mukaan, kenelle aloitteet oli suunnattu. Aloitteita tehtiin aikuisille, toisille lapsille tai ne olivat suuntaamattomia. Aloite määriteltiin suunnatuksi, kun se oli kohdistettu tietylle ihmiselle esimerkiksi kosketuksella tai katseella. Suuntaamattomia aloitteita oli kahdenlaisia: Toisissa aloite tehtiin, kun paikalla oli useita ihmisiä, eikä lapsi kohdistanut aloitetta erityisesti kenellekään. Lapsi ei etukäteen hakeutunut esimerkiksi tietyn aikuisen läheisyyteen. Toisissa tilanteissa aloite tehtiin, kun paikalla oli vain yksi ihminen, joka voi siihen vastata. Näissä tilanteissa lapsi ei kuitenkaan varmistanut esimerkiksi katseellaan, että aikuinen jakoi huomion hänen kanssaan. Taulukkoon 4 on koottu, kenelle lasten tekemät aloitteet olivat suunnattu.

TAULUKKO 4. Kenelle lasten tekemät aloitteet on suunnattu?

	Eki	Oskari	Ville
Aikuinen	x	x	x
Lapsi	x		
Suuntaamaton		x	x

Eki teki suurimman osan aloitteista aikuisille mutta oli lapsista ainoa, joka teki aloitteita myös muille lapsille. Hänellä ei ollut lainkaan suuntaamattomia aloitteita. Aikuisille tekemissään aloitteissa hän varmisti esimerkiksi katseella, että aikuinen jakaa huomion hänen kanssaan. Eki saattoi myös toistaa asiaansa useamman kerran, eikä luovuttanut heti, vaikka aikuinen ei olisi vastannut aloitteeseen. Näin hän varmisti huomion saamisen. Lapsille tehdyt aloitteet olivat yleensä motorisia, esimerkiksi käsien laittaminen pään päälle tai yhteisen leikin aloitus, kuten seuraavassa esimerkissä. ”Eki on leikkimurkassa leikkimässä, aidan toiselle puolelle tulee pienten ryhmän lapsia. Eki menee katsomaan pieniä aidan luo, alkaa hyppiä. Tästä muodostuu ikään kuin yhteinen leikki Ekin ja toisten lasten välillä. Kaikki näyttävät iloisilta.” (Havainto 38)

Oskarin aloitteet olivat joko aikuiselle suunnattuja tai suuntaamattomia. Aikuisille suunnattuja aloitteita olivat esimerkiksi palapeliä tehtäessä nousseet aloitteet, joissa Oskari kosketuksella suuntasi aloitteen. Suuntaamattomia aloitteita olivat esimerkiksi tilanteet, joissa Oskari käytti katsetta. Hän katseli eri asioita, mutta ei jakanut huomiota kenenkään kanssa. Tästä johtuen on myös vaikea tulkita, olivatko kyseiset katseet kommunikatiivisia.

Myös Villen aloitteet olivat aikuiselle suunnattuja tai suuntaamattomia. Toisinaan Ville jakoi huomion aikuisen kanssa esimerkiksi varmistamalla katseella, että hänellä on aikuisen huomio. Hän myös käytti ääntelyä huomion saamiseen ja kosketuksella suuntasi aloitteita tietyille aikuiselle. Jotkut aloitteista olivat suuntaamattomia. Esimerkiksi puheella tehtyjä aloitteita Ville ei aina suunnannut tietylle ihmiselle, vaan riitti, että tilassa oli aikuisia kuulemassa hänen asiansa. Ruokailuissa Villen syödessä useamman leivän, hän yleensä näytti ensin leivän kuvaa, mutta ei aina odottanut vastausta aloitteeseen.

Suurin osa lasten tekemistä aloitteista oli suunnattu aikuiselle. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös muut tutkijat. Autististen on todettu kommunikoivan enemmän aikuisten kuin muiden lasten kanssa. (Chiang 2009; Forde et al. 2011; McHale, Simeonsson, Marcus & Olley 1980; Stone & Caro-Martinez, 1990.) Tässä tutkielmassa lapsille suunnattuja aloitteita tehtiin vain muutama. Näissä tilanteissa lapsi saattoi esimerkiksi laittaa kädet toisen lapsen päälle tai tönäistä. Pidempään vuorovaikutukseen, kuten yhteiseen leikkiin, johtavia aloitteita ei muille lapsille tehty. Chiang (2009) on todennut lasten kommunikoivan enemmän keskenään, mikäli he ovat tavallisessa koulussa erityiskoulun sijaan. Näin ollen integroitu erityisryhmä on hyvä ympäristö autistisille, sillä he ovat päivittäin vuorovaikutuksessa ikätovereiden kanssa.

Suuntaamattomia aloitteita esiintyi sekä Oskarilla että Villellä. Kun aloitetta ei ole suunnattu, on vaikea tulkita, onko se tarkoitettu kommunikatiiviseksi. Esimerkiksi Villen ruokailuihin kuuluva leivän pyytäminen ja syöminen kuvaavat aloitteiden monipuolisuutta. Toisinaan Ville haki aikuisen huomion äännelemällä tai koskettamalla, jotta voisi pyytää leipää. Toisinaan hän vain näytti kuvaa ja haki leivän odottamatta aikuisen vastausta. Suunnatessaan aloitteen aikuiselle, on tilanne helppo tulkita kommunikatiiviseksi pyynnöksi. Sen sijaan suuntaamaton kuvan näyttäminen voi olla

vain tavan vuoksi ylläpidettävää toimintaa. Niissä tilanteissa Ville ei välittänyt huomattiinko hänen asiansa tai saiko hän aikuiselta vastausta, vaan hän haki itse haluamansa.

Autistisilla on todettu olevan puutteita jaetun huomion taidoissa (mm. Leekam & Ramsden 2006, Wong & Kasari 2012). Jaetun tarkkaavuuden ongelmat voivat selittää suuntaamattomien aloitteiden määrää. Mikäli lapsi ei ole oppinut jakamaan huomiota, on aloitteiden suuntaaminen vaikeaa. Monien kommunikaation kannalta oleellisten taitojen oppiminen edellyttää, että lapsi pystyy jakamaan huomion. Siksi siihen olisi myös hyvä panostaa kommunikaatiotaitoja opeteltaessa.

9.5. Miten lasten tekemiin spontaaneihin kommunikaatioaloitteisiin vastataan?

Spontaaniin kommunikointiin vastaamisen suhteen lasten tekemät aloitteet voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään: aloitteet, joihin vastataan ja joihin ei vastata.

Useimmiten aloitteet tiedostettiin ja niihin vastattiin jollain tavalla. Vastaus saattoi olla:

- halutun asian antaminen *"tuo vaan pois, tuo"* (Havainto 47)
- halutun asian epääminen *"joo ei nyt oteta sitä kirjaa"* (Havainto 28)
- kommentoidun asian vahvistaminen *"joo, laitetaan kengät jalkaan"* (Havainto 43)
- tiedon jakaminen *"äiti on töissä"* (Havainto 51)
- toiminnan ohjeistaminen *"mene vessaan"* (Havainto 4)
- aloitteeseen vastaaminen muuten *"en ymmärrä mitä tarkoitat"* (Havainto 1), *"aikuinen nostaa Villen syliin"* (Havainto 15).

Havainnointia tehtäessä lasten lähellä oli periaatteessa aina aikuinen, joka voisi vastata aloitteeseen. Itse olin aina tekemässä havaintoja, joten tarvittaessa minä vastasin lasten aloitteisiin. Etenkin tilanteissa, joissa aloite oli suunnattu minulle, koin tärkeäksi vastata siihen. Muutenkin havainnointien aikana ryhmässä oli melko vähän lapsia suhteessa aikuisten määrään, joten todennäköisyys aloitteen huomaamiseen oli suurempi kuin ison lapsiryhmän kanssa. Chiangin (2009) tutkimuksessa aikuiset vastasivat yleensä vahvistamalla lapsen aloitteen. Muita vaihtoehtoja hänen tutkimuksessaan olivat halutun asian epääminen, halutun asian antaminen, epämiellyttävän asian poistaminen sekä

vastaamatta jättäminen. Tässä tutkielmassa ei tarkasteltu tarkemmin määriä, miten lasten aloitteisiin vastattiin, mutta vastaukset näyttävät olevan sisällöltään samanlaisia kuin Chiangin (2009) tutkimuksessa.

Aloitteeseen vastaamista haastateltavat pitivät tärkeänä. Lasten aloitteisiin pyritään vastaamaan heti, jolloin samalla vahvistetaan lapsen toimintamallia. Ekin äiti kuvaa aloitteisiin vastaamista seuraavalla tavalla. *”Mä ite koen et sitä on koko ajan skarppina ja niihin pyrkii vastaamaan, et hän näkee ja tietää, et sillä on merkitystä.”* (Ekin äiti) Myös päiväkodissa aikuisen on pidettävä silmät auki, jotta lapsen aloitteet tulevat huomatuksi. *”Jatkuvasti havainnoi sitä lasta ja tavallaan osaa tarttua niihin tilanteisiin.”* (Työntekijä) Kyse ei ole vain yksittäisistä tilanteista, vaan koko päivästä. *”Se on kuntouttavaa se koko päivä, et ei pelkästään se yks hetki tai koritehtävät, vaan se on se koko päivä, päivä on se kuntouttava elementti siinä.”* (Työntekijä)

Aloitteisiin vastaamalla lasta kannustetaan kommunikoimaan, kun hän tietää aloitteen teolla olevan positiivisia seurauksia. Kuitenkin havainnot osoittavat, että lasten aloitteet harvoin synnyttävät pitempiketoista vuorovaikutusta. Spontaanin kommunikoinnin tilanteet ovat useimmiten lyhyitä, eikä vuorovaikutus jatku vastaamisen jälkeen. Monet aloitteet lapsi teki pyytäessään jotain, jolloin vuorovaikutus loppuu nopeasti lapsen saatua haluamansa. Havainnointien aikana lapsia ei juurikaan kannustettu keskinäiseen vuorovaikutukseen ikätovereiden kanssa. Saman ovat huomanneet Gutierrez ym. (2007) tutkimuksessaan, jossa aikuiset tukivat autististen ja normaalisti kehittyneiden välistä vuorovaikutusta vain vähän.

Havainnointien aikana esiintyi myös tilanteita, joissa aloitteeseen ei vastattu. Aloitteisiin jäi vastaamatta, mikäli ne haluttiin jättää huomiotta, niitä ei tulkittu kommunikatiiviseksi tai aikuinen ei huomannut tehtyä aloitetta. Joissain tilanteissa lapsen aloitteeseen jätettiin tietoisesti vastaamatta. Esimerkiksi Villen yritykset päästä toimistoon tai lintukirjalle jätettiin toisinaan huomiotta ja niihin vastattiin vasta, kun Ville oli ylittämässä aikuisen asettaman rajan. Myös Ekin huomionhaku tuolia kolisuttamalla jätettiin toisinaan huomiotta. Työntekijä kuvaa huomiotta jättämistä seuraavasti.

Sit kun Ekilläkin kun hän hakee sitä huomiota sillä paukuttamisella niin välillä kun siihen ei reagoi mitenkään niin se lopettaa sen, toki se riippuu vähän

tilanteesta, että jos on mahdollista antaa sen jatkaa niin et se ei hirveesti häiritse muita niin on kokeiltu sitä että jos siihen ei reagoikaan.(Työntekijä)

Kun aikuinen jättää aloitteen huomioimatta, hän kuitenkin seuraa tilannetta ja lapsen toimintaa. Esimerkiksi Villen karkailujen aikana aikuinen oli tietoinen hänen hivuttautumisestaan ovea kohti, mutta reagoi siihen vasta kun Ville oli siirtynyt liian kauas.

Aloitteet, joita aikuinen ei tulkitse kommunikatiiviseksi, jäävät usein vaille vastausta. Oskarin katseesta on välillä vaikea tulkita sen kommunikatiivisuus. Mikäli aikuinen ei tulkitse katsetta kommunikatiiviseksi, jää siihen vastaamatta. Ryhmän työntekijä uskoo, että paljon viestiviä katseita jää myös huomaamatta. Joskus Oskarin kanssa lähdetään kokeilemaan toimintoja, joita hän katselee, esimerkiksi leikkipuistossa on lähdetty yhdessä liukumäkeen, johon Oskari ei ole itse uskaltanut. Katseeseen vastaaminen riippuu myös paljon tilanteesta. *”Esim ruokapöydässä jos kattoo, niin silloin usein halua jotain.” (Työntekijä)* Toisinaan aikuiselta jää aloite huomaamatta, kun hänen huomionsa on kiinnittynyt muualle. Esimerkiksi Oskarin tekemä kuva-aloite jäi henkilökunnalta huomaamatta. Tässä tilanteessa minä olin vastaamassa aloitteeseen.

Koska ryhmässä oli kesäaikana vähän lapsia, olivat aikuiset usein lähellä ja lapset saivat heidän huomiotaan. Autistiset lapset saattoivat olla myös arvaamattomia, joten heitä oli pidettävä silmällä koko ajan. Esimerkiksi Villellä oli tapana karata tiettyjen toimintojen luo, joista hän piti. Toisaalta esimerkiksi Oskari tarvitsi apua toiminnanohjauksessa, joten niissä tilanteissa hän tarvitsi aina oman aikuisen lähelleen. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, että monet lasten aloitteista huomattiin. Normaalisti aikuisten tulee jakaa huomionsa useamman lapsen kesken, jolloin myös aloitteiden huomaaminen voi olla vähäisempää.

10. POHDINTA

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää millaista on spontaani kommunikointi autistisilla lapsilla. Tämän avulla halutaan edistää spontaanin kommunikoinnin tilanteiden huomaamista lapsen arjessa ja tukea niihin vastaamista. Tutkimusongelmaa lähestyttiin selvittämällä miten, miksi ja millaisissa tilanteissa spontaaneja aloitteita tehdään, kenelle aloitteet on suunnattu ja miten niihin vastataan.

Tulokset osoittavat, että autistiset lapset käyttävät spontaanissa kommunikoinnissa erilaisia keinoja, eikä mikään tietty muoto ollut ylitse muiden. Lapset myös käyttivät kommunikoinnissa useampaa eri muotoa. Jokaisella tutkimuksen lapsella oli oma tapansa kommunikoida ja tehdä aloitteita. Kaikki lapsista tekivät aloitteita pyytääkseen jotakin ja näiden aloitteiden määrä oli suurin. Tämän lisäksi jotkut lapsista tekivät aloitteita kommentoidakseen, jakaakseen tietoa, ilmaistakseen tunteita sekä sosiaalisen rutiinin merkityksessä. Osa aloitteista jäi tavoitteeltaan epäselväksi. Lapset kommunikoiivat spontaanisti kaikissa päivän tilanteissa, mutta etenkin aikuisen läheisyys motivoi aloitteiden tekoon. Suurimman osan aloitteista lapset suuntasivat aikuisille, mutta paljon oli myös suuntaamattomia aloitteita. Yleensä lapset saivat aikuiselta vastauksen aloitteeseen.

Tämän tutkielman tulokset osoittavat, että autististen lasten spontaani kommunikointi on erilaista eri lapsilla. Aineisto osoittaa, että lapset käyttävät kyllä samoja keinoja ja tekevät aloitteita samoissa tarkoituksissa, mutta spontaani kommunikointi on silti aina hyvin yksilöllistä. Jotta spontaanin kommunikoinnin aloitteet tulevat huomatuksi ja ne voidaan ymmärtää, on tunnettava lapsen tapa kommunikoida. Erot autististen lasten kommunikointitaidoissa ja -tavoissa ovat yksilöllisiä samalla tavalla kuin normaalisti kehittyneillä ihmisillä.

Suuren osan aloitteista autistiset lapset tekivät pyytäessään jotain. Mikäli lapsi haluaa jotain ja hänellä on tarpeeksi suuri motivaatio sen saamiseen, tekee hän aloitteita saadakseen haluamansa. Motivaation ollessa korkea on kommunikointialoitteiden määrä suuri. Tästä hyvänä esimerkkinä on Villen halu päästä katsomaan lintukirjaa. Hän saattoi tehdä useita aloitteita lyhyessä ajassa, käyttäen erilaisia keinoja saadakseen haluamansa. Ryhmässä ruokailuja pidettiin hyvänä tilanteena spontaanin

kommunikoinnin harjoittelussa, koska siinä ollaan perustarpeiden äärellä. Jokainen ihminen tarvitsee tyydytystä perustarpeilleen kuten nälälle ja janolle, joten se myös saa ihmiset kommunikoimaan. Ennen kuin lapselle annetaan esimerkiksi jälkiruokaa, voidaan häntä pyytää näyttämään jälkiruokan kuvaa. Spontaanin kommunikoinnin harjoittelussa olisikin hyvä löytää lapsia motivoivia asioita, joiden äärellä aloitteiden tekoa voisi harjoitella.

Lasten tekemiä aloitteita esiintyi eniten silloin, kun aikuinen oli lähetyvillä. Samoin aloitteet suunnattiin lähes aina aikuiselle. Muille lapsille suunnattuja aloitteita oli vain muutama. On vaikea sanoa, onko aloitteiden suuntaamisen ja aikuisen läheisyyden välillä yhteyttä. Toimiiko aikuisen läsnäolo ärsykkeenä aloitteen teolle vai tekeekö lapsi aloitteet aikuiselle vain siksi, että tämä on lähellä. Tähän emme kykene vastaamaan, mutta on huomattu, että spontaania kommunikointia esiintyy enemmän aikuisen seurassa. Olisi kuitenkin tärkeää tukea lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Aikuisella on merkittävä rooli vuorovaikutuksen tukemisessa. Kuten havainnointiryhmässä on toimittu, voidaan järjestää esimerkiksi parityöskentelyä, jossa autistinen lapsi ja normaalisti kehittynyt toveri pääsevät toimimaan yhdessä aikuisen johdolla. Näin voidaan tukea autististen lasten kaverisuhteiden muodostumista ja kehittymistä sekä tukea ikätovereiden keskinäistä vuorovaikutusta.

Autististen tekemiin aloitteisiin vastattiin lähes aina ja mikäli aloitteeseen ei vastattu, oli se toisinaan tietoinen valinta. Huomattavaa on kuitenkin, että vuorovaikutus harvoin jatkuu aloitteeseen vastaamisen jälkeen. Gutierrez ym. (2007) pohtivat tutkimuksessaan, voisiko kyse olla koulutuksen puutteellisuudesta. Tätä voimme miettiä myös Suomessa. Onko kaikilla autististen lasten kanssa työskentelevillä tietoa ja taitoa rohkaista lasta jatkamaan vuorovaikutusta aloitteen teon jälkeen, vai onko meillä tarvetta lisäkoulutukselle? Kun tavoitteena on sijoittaa kaikki lapset lähipäiväkotiin erityisen tuen tarpeesta huolimatta, tarkoittaa tämä myös sitä, että työntekijät tulevat uransa aikana kohtaamaan hyvin monenlaisia lapsia. Tällöin tulee myös varmistaa, että jokainen työntekijä saa tarvitsemansa koulutuksen, jotta voi tukea lasten kasvua ja kehitystä heidän vaatimallaan tavalla. Autististen kanssa työskentelevillä tämä tarkoittaa muun muassa tarvittavaa tietoutta vuorovaikutuksen tukemisesta.

Lapsen tekemiä aloitteita analysoidessa on tärkeää tiedostaa, että aikuiset tulkitsevat lapsen tekemät aloitteet. Toisinaan tulkinta on helppoa, kuten lapsen pyytäessä ruokaa. Toisinaan aloitteen voi tulkita usealla eri tavalla, kuten lapsen katsoessa jotain. Ulkopuolisena tutkijana on helppo miettiä eri vaihtoehtoja, mitä katse voisi tarkoittaa, mutta täytyy myös luottaa henkilökunnan taitoihin ja lapsen tuntemukseen. Kun aikuinen tuntee lapsen, tulevat aloitteet tulkittua todennäköisesti oikein. Esimerkiksi yhdessä havainnossa Ville tulee ulkoa sisälle ja huomaa oven vieressä vesikanisterin. Hän taputtaa kanisteria ja sanoo ”titta”. Titta on yleensä Villen tapa pyytää vettä, joten tilanteessa saatu vastaus oli, ”ei me nyt oteta siitä”. Vastaus oli perusteltu, sillä lapsen tuntien hän nimenomaan halusi vettä. Aloitteen voisi tulkita myös niin, että lapsi yksinkertaisesti kommentoi huomaamaansa vesikanisteria ja halusi jakaa huomion muiden kanssa. Tällöin aikuisen tekemä tulkinta olisi väärä. Vilellä ei kuitenkaan esiintynyt havainnoinnin aikana kommentointia muissa tilanteissa, joten on todennäköisempää, että aikuisen tekemä tulkinta oli oikea. Havainnoiteja analysoidessa olen luottanut ryhmän henkilökunnan tekemiin tulkintoihin, sillä he tuntevat lapsen parhaiten.

Kuten edellisessä esimerkissä käy ilmi, aloitteita voidaan tulkita monin eri tavoin. Jotta aloite tulisi tulkittua oikein, on aikuisen tunnettava lapsen tapa kommunikoida. Emme voi tehdä oletuksia esimerkiksi katseen kommunikatiivisuudesta, elleimme ole täysin varmoja. Vain kokeilemalla voimme oppia ymmärtämään lasta. Esimerkiksi lapsen katsoessa muiden leikkiä, voidaan aikuisen kanssa lähteä mukaan leikkiin. Näin voidaan kokeilla, tarkoittiko katse halua liittyä leikkiin. Mikäli lapsen aloitteet jäävät huomaamatta, ei hän saa tarvitsemaansa tukea kommunikointiin ja siinä kehittymiseen. Etenkin, jos lapsi käyttää hienovaraisia keinoja, jäävät aloitteet helposti huomaamatta. Siksi on tärkeää ensin oppia tuntemaan lapsen tapa kommunikoida, jotta myös hienovaraiset aloitteet tulevat helpommin nähdyiksi ja kuulluiksi.

Aineiston analysoinnissa heräsi kysymys siitä, mitkä tilanteet lasketaan spontaaniksi kommunikoinniksi. Jos emme tiedä syytä lapsen toiminnalle, voimmeko pitää aloitetta kommunikaatiotilanteena? Etenkin tämä kysymys nousi esiin pyrkiessäni tulkitsemaan tilanteita, joissa aloite tehtiin vain katseella. Voisimme ajatella, että katse on kommunikaatiota, mikäli se jaetaan toisen ihmisen kanssa. Tällöin katse olisi helppo tulkita kommunikatiiviseksi. Mutta kuten aineisto osoittaa, eivät autistiset lapset aina

jaa huomiota. Kommunikointitaitojen harjoittelussa onkin tärkeä lähteä liikkeelle perustaidoista, kuten tarkkaavuuden jakamisesta. Sen opittuaan lapsi pystyy viestimään varmemmin muiden ihmisten kanssa.

Tämän tutkielman heikkoutena on se, ettei tilanteita saatu kuvattua nauhalle. Videokuva olisi antanut mahdollisuuden palata tilanteisiin ja huomata jotain, joka tilanteessa jäi näkemättä. Esimerkiksi huomion jakamiseen käytetyt katseet saattoivat jäädä havainnoinnissa näkemättä, mutta olisivat tallentuneet nauhalle. Jatkossa vastaavia tutkimuksia tehtäessä olisi videoinnin mahdollisuudet kartoitettava tarkemmin. Joidenkin havaintojen kohdalla olisi ollut mielenkiintoista tarkastella lähemmin, mitä tapahtui ennen tai jälkeen aloitteen teon. Kirjatut havainnot rajautuvat tiettyyn hetkeen eikä esimerkiksi aloitetta seuraavia tapahtumia kirjattu tarkasti. Tässä yhteydessä kirjasin vain välittömän vastauksen, jonka lapsi sai. Joissain tilanteissa laajempi kuva olisi voinut antaa tarkemman selvityksen tapahtuneesta.

Jatkotutkimuksissa spontaania kommunikointia voisi tarkastella laajemmassa ympäristössä. Tämän tutkielman aikana nousi esille, että esimerkiksi Oskari käyttäytyy hyvin eri tavalla kotona ja hoidossa. Aiheen tarkastelu useammassa lapsen toimintaympäristössä antaisi paremman kuvan lapsen spontaanista kommunikoinnista ja vaihtelusta, jota siinä ilmenee. Lisäksi aihetta olisi mielenkiintoista tarkastella laajemmin myös kommunikoinnin suhteen. Jotta voitaisiin paremmin puuttua spontaanin kommunikoinnin pulmiin, on tunnettava lapsen tapa kommunikoida niin spontaanisti kuin reaktiivisesti. Kun tunnetaan tilanteet, joissa lapsilla ilmenee kommunikointia, voidaan näitä käyttää hyväksi spontaanin kommunikoinnin harjoittelussa.

Spontaanista kommunikointia tarkasteltiin tässä tutkielmassa binaarisesti. Jatkossa aihetta voisi tarkastella jatkumomallin mukaan. Tällöin spontaanista kommunikoinnista saataisiin laajempi kuva, kun nähtäisiin minkälaiset ärsykkeet saavat aikaan spontaanista kommunikointia. Aihetta olisi hyvä tutkia myös interventiotutkimuksen muodossa. Tarkastelemalla spontaanin kommunikoinnin tukemista ja sen lisäämistä interventioiden avulla, saataisiin tarpeellista tietoa toimintamalleista, joilla puuttua spontaanin kommunikoinnin ongelmiin. Interventiotutkimuksia on tehty paljon maailmalla, mutta

olisi tärkeä kartoittaa, mitkä keinot ovat käytössä suomalaisissa päiväkodeissa ja mitkä täällä on havaittu toimiviksi.

11. LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Aarons, M. & Gittens, T. 1994. *The Handbook of Autism. A Guide for Parents and Professionals*. London: Routledge.
- American Psychiatric Association. 1.12.2012. American Psychiatric Association Board of Trustees Approves DSM-5. News Release.
- Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R. & Fletcher-Flinn, C. M. 2004. Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8 (4), 369–385.
- Argyle, M. 1971. *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Argyle, M. 1975. Non-verbal Communication in Human Social Interaction. Teoksessa Hinde, R. A. (toim.) *Non-Verbal Communication*. Cambridge, 243–269.
- Avellan, A. & Lepistö, T. 2008. *Varhis : opas pienten autististen lasten varhaiskuntoutukseen*. Helsinki: Lastenlinnan sairaala.
- Beglinger, L. J. & Smith, T. H. 2001. A Review of Subtyping in Autism and Proposed Dimensional Classification Model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (4), 411–422.
- Borden, M. C. & Ollendick, T. H. 1994. An Examination of the Validity of Social Subtypes in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24 (1), 23–37.
- Carter, M. 2002. Communicative Spontaneity in Individuals with High Support Needs: an exploratory consideration of causation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 29 (3), 225–242.

- Carter, M. & Hotchkis, G. D. 2002. A conceptual analysis of communicative spontaneity. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27 (3), 168–190.
- Charlop, M. H. & Trasowech, J. E. 1991. Increasing autistic children's daily spontaneous speech. *Journal of applied behavior analysis*, 24 (4), 747–761.
- Chiang, H-M. 2008a. Communicative spontaneity of children with autism: A preliminary analysis. *Autism*, 12 (1), 9–21.
- Chiang, H-M. 2008b. Expressive communication of children with autism: the use of challenging behavior. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (11), 966–972.
- Chiang, H-M. 2009. Differences between spontaneous and elicited expressive communication in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 3 (1), 214–222.
- Chiang, H-M. & Carter, M. 2008. Spontaneity of Communication in Individuals with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (4), 693–705.
- Chiang, C-H., Soong, W-T., Lin, T-L. & Rogers, S. J. 2008. Nonverbal Communication Skills in Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (10), 1898–1906.
- Christensen-Sandfort, R. J. & Whinnery, S. B. 2013. Impact of Milieu Teaching on Communication Skills of Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32 (4), 211–222. Julkaistu sähköisesti vuonna 2011.
- Colgan, S. E., Lanter, E., McComish, C., Watson, L. R., Crais, E. R. & Baranek G. T. 2006. Analysis of social interaction gestures in infants with autism. *Child neuropsychology*, 12 (4–5), 307–319.
- Conroy, M. A., Stichter, J. P., & Gage, N. 2011. Current Issues and Trends in the Education of Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. Teoksessa Kauffman, J. M. & Hallahan. D. P. (toim.) *Handbook of Special Education*. Routledge: New York, 277–290.

- DSM IV. 2000. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision. American Psychiatric Association. Washington, DC.
- Duffy, C. & Healy, O. 2011. Spontaneous communication in autism spectrum disorder: A review of topographies and interventions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (3), 977–983.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Forde, I., Holloway, J., Healy, O. & Brosnan, J. 2011. A dyadic analysis of the effects of setting and communication partner on elicited and spontaneous communication of children with Autism Spectrum Disorder and typically developing children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (4), 1471–1478.
- Färkkilä N., Kahiluoto T. & Kivistö M. 2006. Lasten päivähoiton tilannekatsaus. Syyskuu 2005. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:16.
- Gillberg, C. 1999. *Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla*. 2. painos. Käännös: Tuula Kulomäki. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Goldstein, H. 2002. Communication Intervention for Children with Autism: A Review of Treatment Efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (5), 373–396.
- Granlund, M. & Olsson, C. 1994. *Enemmän vuorovaikutusta*. Kurssiaineisto: teoriakirja. Käännös: Aulikki Virtanen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.
- Gutierrez Jr., A., Hale, M. N., Gossens-Archuleta, K. & Sobrino-Sanchez, V. 2007. Evaluating the social behavior of preschool children with autism in an inclusive playground setting. *International journal of special education*, 22 (3), 26–30.

- Hauck, M., Fein, D., Waterhouse, L. & Feinstein, C. 1995. Social Initiations by Autistic Children to Adults and Other Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25 (6), 579–595.
- Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa: erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. *Stakes, Oppaita* 58.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen: erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Finn lectura.
- Huhtanen, K. (toim.) 2005. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhaten taitteessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
- ICD-10. 2012. Psykiatrian luokituskäsikirja. Suomalaisen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit. 2.painos. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kanner, L. 1943. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, 217–250.
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Kerola, K. 2009. Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus – strukturoitu opetus. Teoksessa Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt: syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. 7. painos. Helsinki: Gaudeamus, 167–190.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. 2009. *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. & Timonen, T. 2002. *Autismin kirjo*. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 309–319.

Kuntouttava päivähoito. Valkeakosken kaupungin Internet-sivu. Viitattu 19.9.2012.

http://www.valkeakoski.fi/portal/suomi/opetus_ja_koulutus/varhaiskasvatus/paiva_hoidon_asiakasmaksut_1.8.2012/kuntouttava_paivahoito/

Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 518/1977

Laki lasten päivähoidosta 36/1973.

Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Leekam, S. R. & Ramsden, C. A. H. 2006. Dyadic Orienting and Joint Attention in Preschool Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (2), 185–197.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. California: Sage.

Lord, C. & Bailey, A. 2002. Autism Spectrum Disorders. Teoksessa Rutter, M. & Taylor, E. (toim.) *Child and Adolescent Psychiatry*. Fourth edition. Blackwell Publishing, 636–663.

Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A. & Tager-Flusberg, H. 2008. Language Assessment and Development in Toddlers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 38 (8), 1426–1438.

Maljaars, J., Noens, I., Jansen, R., Scholte, E. & van Berckelaer-Onnes, I. 2011. Intentional communication in nonverbal and verbal low-functioning children with autism. *Journal of Communication Disorders*, 44 (6), 601–614.

Mancil, G. R. 2006. Functional Communication Training: A Review of the Literature Related to Children with Autism. *Education and Training in Developmental Diseases*, 41 (3), 213–224.

Manninen, P. 2005. Autistisilla on asiaa – spontaanikommunikoinnin kehittäminen ja tukeminen. Teoksessa HUUHTANEN, K. (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhaten taitteessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 127–131.

Manninen, P. & Oesch, H. 2001. Kielenkehityksen ja kommunikoinnin erityispiirteitä autistisilla henkilöillä. Teoksessa Hakala, L., Hyrkkö, P., Manninen, P., Oesch,

- H., Salo, M. & Siikanen, M. Jaettu ilo. Autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen. Helsinki: Puheterapeuttien kustannus, 18–31.
- McHale, S. M., Simeonsson, R. J., Marcus, L.M. & Olley, J.G. 1980. The Social and Symbolic Quality of Autistic Children's Communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10 (3), 299–310.
- Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.) 2004. Lasten- ja nuorisopsykiatria. 3. painos. Helsinki: Duodecim.
- National Research Council. 2001. Educating Children with Autism. Committee on Educational Interventions for Children with Autism, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington DC: National Academy Press.
- Naber, F. B. A., Swinkels, S. H. N., Buitelaar, J. K., Dietz, C., van Daalen, E., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H. & van Engeland, H. 2007. Joint Attention and Attachment in Toddlers with Autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (6), 899–911.
- Naber, F. B. A., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Dietz, C., Daalen, E., Swinkels, S. H. N., Buitelaar, J. K. & van Engeland, H. 2008. Joint attention development in toddlers with autism. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17 (3), 143–152.
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R. & Wagenaar, W. A. 2009 *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*, 15. painos. Andover: Wadsworth/Cengage Learning.
- Nordin, V. & Gillberg, C. 1998. The long-term course of autistic disorders: update on follow-up studies. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 97 (2), 99–108.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen L. & Ruoppila I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Osterling, J. & Dawson, G. 1994. Early Recognition of Children with Autism: A Study of First Birthday Home Videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24 (3), 247–257.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.

- Prizant, B. M. & Wetherby, A. M. 2005. Critical Issues in Enhancing Communication Abilities for Persons with Autism Spectrum Disorders. Teoksessa Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A. & Cohen, D. (toim.) Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Volume 2, Assessment, Interventions and Policy. 3. painos. Hoboken NJ: Wiley, 925–945.
- Päivähoidon ja muiden varhaiskasvatus-palvelujen asiakasmaksut 1.8.2011 alkaen. Porvoon kaupungin Internet-sivu. Viitattu 19.9.2012.
http://www.porvoo.fi/easydata/customers/porvoo2/files/muut_liitetiedostot/paivahaito_ja_esiopetus/maksuohje_2011.pdf
- Reagon, K. A. & Higbee, T. S. 2009. Parent-implemented script fading to promote play-based verbal initiations in children with autism. Journal of applied behavior analysis, 42 (3), 659–664.
- Ricks, D. M. & Wing, L. 1975. Language, Communication and Use of Symbols in Normal and Autistic Children. Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 5 (3), 191–221.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Tapaustutkimus. Luku 5.5. kokonaisuudesta KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 23.1.2013.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Schlosser, R. W. & Wendt, O. 2008. Effects of Augmentative and Alternative Communication Intervention on Speech Production in Children With Autism: A Systematic Review. American Journal of Speech-Language Pathology, 17 (3), 212–230.
- Schneider, E. D. 2004. Communication Disorders in Children with Autism: Characteristics, Assessment, Treatment. Teoksessa Gupta, V. B. (toim.) Autistic Spectrum Disorders in Children. New York: Marcel Decker. 161–174

- Sivistyslautakunnan pöytäkirja. Loviisan kaupungin Internetsivu. Viitattu 18.9.2012.
<http://77.105.94.16/d2/FIN/kokous/20102261-9.HTM>
- Sparaci, L. 2008. Embodying gestures: The Social Orienting Model and the study of early gestures in autism. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 7 (2), 203–223.
- Stone, W.L., Ousley, O.Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L. & Hepburn, S. L. 1997. Nonverbal Communication in Two- and Three-Year-Old Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27 (6), 677–696.
- Stone, W. L. & Caro-Martinez, L. M. 1990. Naturalistic Observations of Spontaneous Communication in Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20 (4), 437–453.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tager-Flusberg, H. 1996. Brief Report: Current Theory and Research on Language and Communication in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 26 (2), 169–172.
- Trygg, B. H. 2005. Graafinen kommunikointi: Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa. Käännös: Pirkko Rautakoski. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 2010.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56.
- Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Wing, L. & Gould, J. 1979. Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (1), 11–29.

Wong, C. & Kasari, C. 2012. Play and Joint Attention of Children with Autism in Preschool Special Education Classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (10), 2152–2161.

Yin, R. K. 2003. *Case study research: design and methods*. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.

12. LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa kaupungilta

ANOMUS LASTEN PÄIVÄHOITOPALVELUISTA SAATAVIEN TIETOJEN HANKINTAAN JA KÄYTTÖÖN TUTKIMUKSESSA TAI SELVITYKSESSÄ

1. Tutkimuksen nimi:

Spontaani kommunikointi päivähoitossa. Tapaustutkimus lapsesta, jolla on autismi.

2. Tutkimuksen toteuttaja, tekijä ja ohjaaja:

Erityispedagogiikan Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto

Tutkimuksen tekijä: Erika Palomäki

(osoite, sähköposti, puhelinnumero)

Ohjaaja: Raija Pirttimaa

Jyväskylän yliopisto/Kasvatustieteiden laitos/Erityispedagogiikka

(osoite, sähköposti, puhelinnumero)

3. Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja ajoitus:

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaista on spontaani kommunikointi alle kouluikäisellä lapsella, jolla on autismi. Lisäksi selvitetään, miten kommunikointialoitteisiin vastataan päivähoitossa. Tavoitteena on kiinnittää huomiota eri tavoin tuotettuihin kommunikointialoitteisiin, jotta niihin osattaisiin myös vastata paremmin. Tutkimuksen avulla havainnoidun lapsen kommunikointiin voidaan arjessa kiinnittää paremmin huomiota ja löytää keinoja tukea spontaania kommunikointia tehokkaammin.

Tutkielman aineisto kerätään kesäkuussa 2012. Tavoitteena on, että tutkielma on valmis vuoden 2012 loppuun mennessä.

4. Tutkimusaineisto:

Tutkimuksen aineistona käytetään havainnoiteja, joita tehdään lapsen päiväkotiryhmässä. Havainnointia tehdään päivän eri tilanteissa muutaman päivän aikana. Tilanteista kirjataan havainnointilomake, joka auttaa aineiston käsittelyssä. Lisäksi havainnoinnin tukena käytetään videotointia. Aineistona ovat myös työntekijöiden haastattelut, jotka videoidaan tai nauhoitetaan. Kerätty aineiston litteroidaan ja säilytetään anonymisoituna tutkielman tekijän hallussa.

Tutkimus toteutetaan päiväkodissa integroidussa erityisryhmässä (yhteyshenkilönä erityislastentarhanopettaja). Päiväkodin johtajaan ja ryhmän erityislastentarhanopettajaan on oltu yhteydessä sähköpostitse ja lupa tutkimuksen suorittamiseen ryhmässä on alustavasti saatu. Lupa tutkimuksen tekoon tullaan vielä pyytämään tiedonantajilta tai heidän vanhemmiltaan kirjallisesti.

5. Aineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen:

Aineisto suojataan muuttamalla tiedot, joista tutkittavat voivat olla tunnistettavissa, esimerkiksi nimet ja paikat. Tutkielma tullaan kirjoittamaan siten, että ulkopuoliset eivät voi tunnistaa tutkimukseen osallistuneita.

Aineisto säilytetään anonymisoituna ja huolellisesti suojattuna, kunnes tutkielma on valmistunut. Tutkimuksen jälkeen kaikki materiaali, josta tutkittavat voidaan tunnistaa, hävitetään poistamalla tietokoneen muistista sekä silppuamalla tai polttamalla paperit.

6. Palaute tuloksista:

Valmis tutkielma voidaan pyydettäessä välittää sähköisesti tutkimukseen osallistuneille

sekä päivähoitopalveluille.

7. Sitoumukset:

Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. En myöskään käytä saamiani tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta henkilötietoja sivulliselle. Tietoja käytän vain kohdassa 4 määriteltynä aikana ja suojaan, säilytän ja hävitän tiedot edellä kuvatusti.

Päiväys _____ / _____

Allekirjoitus

Luvan postitus:
Erika Palomäki

Liitteenä Tutkimussuunnitelma

Tutkimuslupa myönnetty:

_____/_____/20

Päivähoitopalvelut
Päivähoidon johtaja

Liite 2: Tutkimuslupa autististen lasten vanhemmilta

Hei! Olen Erika Palomäki ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi. Teen graduani spontaanista kommunikoinnista lapsilla, jolla on autismin diagnoosi. Tutkimus on tapaustutkimus, jossa perehdyn kahteen tai kolmeen lapseen, joilla on autismi.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää:

1. Millaista on spontaani kommunikointi alle kouluikäisillä lapsilla, jolla on autismin diagnoosi?
2. Miten lasten, joilla on autismin diagnoosi, tekemiin spontaaneihin kommunikaatioaloitteisiin vastataan?

Aineisto kerätään havainnoimalla lapsia, joilla on autismi. Havainnointia tehdään päivän eri tilanteissa 11.–21.6. välisenä aikana. Erityisesti keskitytään tilanteisiin, joissa lapsi kommunikoi spontaanisti ilman erillistä kehotusta. Tilanteista kirjataan muistiinpanoja ja ne kuvataan videokameralla, jotta tilanteisiin voidaan palata myöhemmin. Lisäksi aineistoa kerätään haastattelemalla ryhmän työntekijöitä. Haastatteluissa käsitellään lapsen kieleen ja kommunikaatioon liittyviä asioita. Lisäksi tarvitsisin jotakin tietoa lapsen taustoista, kuten sisarusten lukumäärästä ja autismin ilmenemisestä. Nämä tiedot toivon saavani suoraan teiltä vanhemmilta haastattelun muodossa. Mikäli haluatte, voitte myös antaa työntekijöille luvan kertoa tarvittavat tiedot. Lasten epikriisejä tai muita kirjallisia dokumentteja ei tulla näyttämään tutkijalle missään vaiheessa.

Kerätty aineisto anonymisoidaan siten, että lapset eivät ole tunnistettavissa valmiista tutkimuksesta. Tutkimuksessa ei mainita kaupunkia, päiväkotia tai ryhmää, jossa tutkimus on suoritettu. Työntekijöistä käytetään ammattinimikkeitä ja lapsille keksitään tutkimusnimet. Kuvattu videomateriaali tulee vain tutkijan nähtäväksi. Aineisto säilytetään huolella ja gradun valmistuttua kaikki materiaali, joista lapset ovat tunnistettavissa, tuhoaan.

Nyt pyydänkin teitä allekirjoittamaan alla olevan tutkimusluvan ja päättämään, saako lapsenne osallistua tutkimukseen vai ei. Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta ja vastaan kysymyksiin. Kiitos!

Erika Palomäki (sähköposti, puhelinnumero)

Täytä lupa ja palauta päiväkodille.

Lapseni _____ (lapsen nimi) **saa/ei saa** (yliviivaa tarpeeton) osallistua tutkimukseen spontaanista kommunikoinnista.

Annan itse tietoa lapseni taustasta (aika sovitaan erikseen)/**Ryhmän työntekijät** saavat antaa tietoa lapseni taustasta/**En halua** antaa tietoa lapseni taustasta. (yliviivaa tarpeettomat)

Päiväys ja vanhemman allekirjoitus

Nimen selvennys

Liite 3: Tutkimuslupa ryhmän muiden lasten vanhemmilta

Hei! Olen Erika Palomäki ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi. Teen graduani spontaanista kommunikoinnista lapsilla, jolla on erityisen tuen tarvetta. Suoritan tutkimukseni lapsenne päivähoitoryhmässä 11.–21.6. välisenä aikana.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää:

1. Millaista on spontaani kommunikointi alle kouluikäisillä lapsilla, jolla on erityisen tuen tarvetta?
2. Miten lasten, joilla on erityisen tuen tarvetta, tekemiin spontaaneihin kommunikaatioaloitteisiin vastataan?

Aineisto kerätään havainnoimalla tilanteita, joissa tutkimani lapset kommunikoivat spontaanisti. Havainnoinnin kohteena ovat sekä lasten tekemät aloitteet, että saadut vastaukset. Mikäli lapsen aloitteet kohdistuvat ikätovereihin, ovat heidän vastauksensa osa aineistoa. Sen vuoksi tarvitsen teiltä luvan lapsellenne osallistua tutkimukseen. Havainnointia tehdään päivän eri tilanteissa, joista myös kirjataan muistiinpanoja. Tilanteet tullaan myös kuvaamaan videokameralla, jotta niihin voidaan palata myöhemmin. Lisäksi aineistoa kerätään haastattelemalla ryhmän työntekijöitä.

Kerätty aineisto anonymisoidaan siten, että lapset eivät ole tunnistettavissa valmiista tutkimuksesta. Tutkimuksessa ei mainita kaupunkia, päiväkotia tai ryhmää, jossa tutkimus on suoritettu. Työntekijöistä käytetään ammattinimikkeitä ja lapsille keksitään tutkimusnimet. Kuvattu videomateriaali tulee vain tutkijan nähtäväksi. Aineisto säilytetään huolella ja gradun valmistuttua kaikki materiaali, joista lapset ovat tunnistettavissa, tuhotaan.

Nyt pyydänkin teitä allekirjoittamaan alla olevan tutkimusluvan ja päättämään, saako lapsenne osallistua tutkimukseen vai ei. Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta ja vastaan kysymyksiin. Kiitos!

Erika Palomäki (sähköposti, puhelinnumero)

Täytä lupa ja palauta päiväkodille.

Lapseni _____ (lapsen nimi) **saa/ei saa** (yliviivaa tarpeeton) osallistua tutkimukseen spontaanista kommunikoinnista.

Päiväys ja vanhemman allekirjoitus

Nimen selvennys

Liite 4: Suostumus tutkimukseen osallistumiseen työntekijöille

Annan luvan havainnoida toimintaani spontaanin kommunikoinnin tilanteissa ja videoida tilanteet. Lisäksi annan luvan haastatella minua ryhmäni toimintaan sekä lasten kommunikointiin ja sen tukemiseen liittyen. Kerättyä aineistoa saa käyttää gradussa, jossa selvitetään autististen lasten spontaania kommunikointia ja siihen vastaamista.

Luvan saaja: Erika Palomäki

Päivämäärä ja allekirjoitus

Nimenselvennys

Liite 5: Havainnointikaavake

Aika:

Paikka:

Osallistujat:

Tilanne:

Aloitteen teko:

Aloitteeseen vastaaminen:

Liite 6: Haastattelurunko vanhemmille

Miten ja milloin autismi on huomattu ja diagnosoitu?

Mikä on lapsen varsinainen diagnoosi?

Miten autismi ilmenee nyt, millaisia autismille tyypillisiä piirteitä lapsella on?

Miten lapsen kieli ja kommunikointitaidot ovat kehittyneet?

Millaista lapsen kommunikointi ja kielenkäyttö on nyt?

Minkälaista on lapsen spontaani kommunikointi?

Miten spontaania kommunikointia on tuettu? Onko kehitystä näkynyt?

Sisarusten lukumäärä, iät, suhde autistiseen sisarukseen (leikkivätkö yhdessä?)

Perheen ulkoiset ihmissuhteet; onko lapsi tekemisissä muiden lasten tai aikuisten kanssa?

Autistinen lapsi vai lapsi, jolla on autismi

Tutkimusnimi lapselle

Liite 7: Haastattelurunko työntekijöille

Työtausta autististen lasten kanssa

Minkälaisia havaintoja yleisemmin olet tehnyt autististen lasten spontaanista kommunikoinnista?

Mitä etua näet spontaanin kommunikoinnin tukemisessa ja pyrkimyksessä lisätä sitä?

Mikä on reitti spontaanin kommunikoinnin lisäämiseen?

Minkälaisia toimia, jotka pyrkivät lisäämään spontaania kommunikointia, ryhmässä on käytössä?

Minkälaista muutosta on havaittu tuen myötä?

Minkälaista toimintaa ryhmässä on tukemaan kielen sekä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen kehitystä?

Miten havainnointiaika eroaa muusta vuoden kulusta ryhmän toiminnan suhteen?

Olisivatko havainnot olleet erilaisia toisena aikana? Miten?