

Huomaa mitä sanon - Etnografinen tutkimus spontaanista AAC-avusteisesta kommunikoinnista

Piritta Ruuska

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ruuska, Piritta. 2019. Huomaa mitä sanon - Etnografinen tutkimus spontaanista AAC-avusteisesta kommunikoinnista. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 75 sivua.

Tutkimuksen aiheena on AAC-menetelmiä kommunikoinnin tukena käyttävien kehitysvammaisten henkilöiden spontaani kommunikointi. Tutkimuksen tarkoitus on tutkia niitä keinoja, joita puhumaton henkilö käyttää tehdessään vuorovaikutuksellisia aloitteita. Lisäksi tutkin kommunikoinnin haasteita, joita AAC-menetelmien avulla kommunikoivat kohtaavat.

Tutkimus toteutettiin etnografisella tutkimusotteella. Aineisto kerättiin havainnoimalla eräällä erityisoppilaitoksella keväällä 2019. Tutkittavana oli kolme 16-22 -vuotiasta opiskelijaa. Tutkittavat kommunikoivat AAC-menetelmien avulla. Tulosten analyysi toteutettiin sisällönanalyysin menetelmin, käyttäen luokittelua ja teemoittelua.

Saatujen tulosten perusteella AAC-menetelmin kommunikoivat kehitysvammaiset ovat aktiivisia tekemään spontaaneja kommunikoinnin aloitteita ja he käyttävät monipuolisesti erilaisia keinoja kommunikoinnissaan. Tästä huolimatta AAC-menetelmin kommunikoivat kohtaavat haasteita tullakseen oikein ymmärretyiksi, ilmaistakseen omaa tahtoa ja mielipahaa. Merkittävä haaste on myös vuorovaikutustilanteiden vähyyys vertaisten kanssa.

Tutkimus osoittaa AAC-menetelmin kommunikoivien tarpeellisuuden osallistua itseä koskevaan tutkimukseen. Henkilö, joka kommunikoi apuvälineiden avulla, on kykenevä kertomaan omista mielipiteistään ja näkemyksistään. Vammaistutkimuksen tehtävä on käyttää rohkeasti innovatiivisia ja osallistavia tutkimusmenetelmiä.

Asiasanat: AAC, kuvakommunikointi, tukiviittomat, spontaani kommunikointi, etnografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|----------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | KOMMUNIKOINTI | 7 |
| 2.1 | Kommunikointi osana sosiaalista vuorovaikutusta | 7 |
| 2.2 | Sanaton kommunikointi | 9 |
| 2.3 | Kehitysvammaisen kommunikoinnin haasteet | 11 |
| 3 | PUHETTA TUKEVAT JA KORVAAVAT AAC-MENETELMÄT | 13 |
| 3.1 | Tukiviittomat | 16 |
| 3.2 | Kuvakommunikointi | 17 |
| 4 | AAC-MENETELMIEN KÄYTTÖ JA HAASTEET | 20 |
| 4.1 | AAC-menetelmien käyttäjät koulun arjessa | 20 |
| 4.2 | AAC-menetelmien käyttöön liittyvät haasteita | 22 |
| 5 | TUTKIMUSKYSYMYKSET | 26 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 27 |
| 6.1 | Tutkittavat..... | 27 |
| 6.2 | Tutkimusmenetelmä..... | 28 |
| 6.3 | Aineiston keruu..... | 30 |
| 6.3.1 | Havainnointi ja kenttämuistiinpanot | 30 |
| 6.3.2 | Tutkimuspäiväkirja | 31 |
| 6.3.3 | Etnografinen haastattelu | 31 |
| 6.4 | Tutkijan rooli | 33 |
| 6.5 | Aineiston analyysi | 34 |
| 6.6 | Eettiset ratkaisut..... | 38 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 7 AAC-MENETELMIÄ KÄYTTÄVÄN HENKILÖN ALOITTEET OVAT MONIPUOLISIA KOMMUNIKOINNIN HAASTEISTA HUOLIMATTA... | 41 |
| 7.1 Aloitteiden tekeminen on aktiivista ja monipuolista..... | 41 |
| 7.2 Kommunikoinnissa haasteita | 47 |
| 7.2.1 Oma tahto ja eriäviä mielipiteitä ilmaistaan vain vähän AAC-menetelmien avulla..... | 47 |
| 7.2.2 Ristiriidat viestin sisällön ja muun viestinnän kesken..... | 51 |
| 7.2.3 Vain vähän vuorovaikutusta vertaisten kanssa..... | 53 |
| 8 POHDINTA..... | 57 |
| 8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 57 |
| 8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet | 61 |
| LÄHTEET | 66 |
| LIITTEET..... | 72 |

1 JOHDANTO

Kyky kommunikoida toisten kanssa on jokaisen ihmisen perustarve. Kommunikonin avulla voimme luoda ihmissuhteita, ilmaista itseämme, omia tunteitamme ja mielipiteitämme ja sen avulla voimme myös osoittaa olevamme jostain eri mieltä ja voimme riidellä. (Kauppila 2005, 26; Hodge 2007, 457.) Kuitenkin Biggsin, Carterin ja Gilsonin (2018, 467) mukaan monilla lapsilla ja nuorilla, jotka käyttävät AAC-menetelmiä kommunikonin tukena, on vaikeuksia ilmaista omia tarpeitaan ja toiveitaan sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistuminen on haasteellista.

Kommunikointi on osa vuorovaikutusta, ja kommunikoida voi monella eri tavalla. Vuorovaikutus on aina vastavuoroista ja lähtökohtaisesti kaikki ihmiset ovat kykeneviä vuorovaikutukseen (Talvio & Klemola 2017, 12; Launonen 2007, 17). Launonen (2007, 168) ja Hodge (2007, 457) toteavat, että toimiva vuorovaikutus ja kyky kommunikoida toisten kanssa on yksi hyvän elämänlaadun keskeisistä perusedellytyksistä. Heidän mukaansa se, miten yhteisö pyrkii mahdollistamaan kaikkien osallistumisen hyvään ja tasavertaiseen vuorovaikutukseen kuvastaa koko yhteisön arvoja.

Parhaimmillaan toimiva vuorovaikutus saa meidät tuntemaan, että olemme toistemme kanssa samalla aaltopituudella. Tunnetta, että ymmärrämme toisiamme ja että kaikkien panos vuorovaikutustilanteessa on tullut otetuksi huomioon (Talvio & Klemola 2017, 12). Vehkakosken ja Rantalan (2012, 157) mukaan olennaista vuorovaikutuksessa on pystyä kertomaan toisille omia henkilökohtaisia kokemuksiaan ja itseen liittyviä todellisia tapahtumia. Kauppilan (2005, 28) mukaan vuorovaikutuksessa olennaisinta on tulla itse ymmärretyksi ja ymmärtää toisten viestejä. Talvio ja Klemola (2017, 12) korostavat, että vuorovaikutuksen onnistumiseen vaikuttavat tilanteen kaikki osapuolet, sillä jokainen tuo jotain omasta itsestään vuorovaikutukseen.

Oma kokemustaustani ohjasi sitä, miten päädyin tutkimusaiheeseen. Työkenttelyn peruskouluikäisten kehitysvammaisten lasten parissa ja olin työpaikkani kiinnittänyt huomioni puhumattomien kehitysvammaisten lasten

kommunikoinnin haasteisiin. Tutkimuksessa tutkin millaisia keinoja henkilöllä on aloittaa sosiaalista vuorovaikutusta silloin, kun kommunikointi tapahtuu muilla keinoilla kuin puhumalla. Lisäksi tutkin miten kommunikoinnin tukea tarvitseva henkilö ilmaisee omaa tahtoaan ja tunteitaan puhuvien joukossa. Tutkimuksessa havainnoin avusteisesti kommunikoivien kehitysvammaisten henkilöiden kommunikointia erään ammatillisen erityisoppilaitoksen yhdessä luokassa.

Tutkimusraportti etenee käsitteiden määrittelemisen jälkeen tarkastelemaan kommunikoinnin haasteita ja niitä kommunikoinnin menetelmiä, joita tämän tutkimuksen tutkittavat pääasiallisesti käyttivät kommunikoidessaan. Teoreettisen osuuden jälkeen kerron käyttämästäni etnografisesta tutkimusmenetelmästä ja tutkimuksen toteuttamisesta kentällä. Tutkimuksen toteuttamisen jälkeen käyn läpi aineiston analyysiä ja analyysin tuottamia vastauksia niihin tutkimuskysymyksiin, jotka aineiston analyysin myötä vahvistuivat lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi. Raportissa tarkastelen myös tutkimuksen eettisyyttä ja raportti päättyy tutkimuksen tulosten ja luotettavuuden pohdintaan.

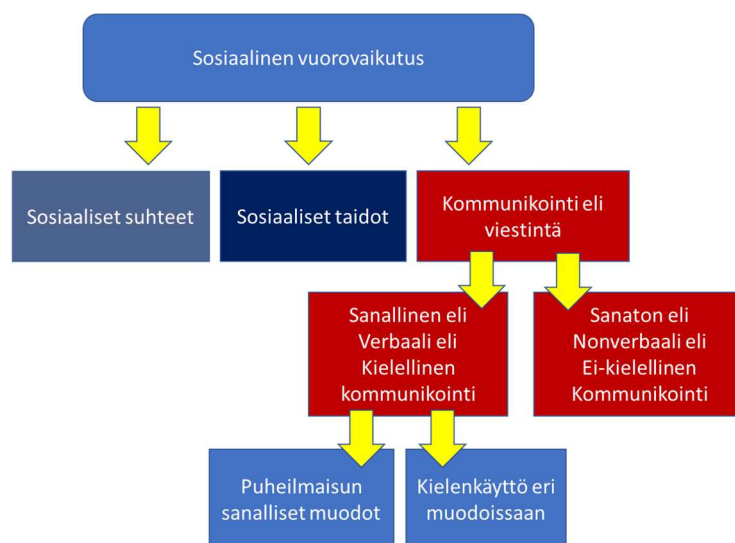
2 KOMMUNIKOINTI

Tässä luvussa tarkastelen lähemmin kommunikointiin liittyviä käsitteitä, kuten sosiaaliset taidot ja sosiaalinen vuorovaikutus. Kommunikointiin liittyy oleellisesti myös käsitteet sanaton ja sanallinen kommunikointi sekä tarkoituksellinen ja luonnollinen kommunikointi, joista myös tiedostettuna ja tiedostamattomana kommunikointina puhutaan.

Kommunikointiin liittyy myös käsitteet avustettu kommunikointi ja kommunikoinnin tukeminen AAC-menetelmillä sekä sellaisia käsitteitä kuin aktiivinen ja passiivinen kommunikointi. Näitä käsitteitä käsittelen tarkemmin luvussa 3.

2.1 Kommunikointi osana sosiaalista vuorovaikutusta

Kauppila (2005, 19) mukaan kommunikointi, eli viestintä, on yksi sosiaalisen vuorovaikutuksen osa-alueista kuvan 1. kaavion mukaisesti. Kauppila (2005, 19) nimeää sosiaalisen vuorovaikutuksen yläkäsitteeksi sosiaalisille suhteille, sosiaalisille taidoille ja kommunikoinnille.



Kuva 1. Kommunikointi eli viestintä on yksi vuorovaikutuksen osa-alueista.

Sosiaalinen vuorovaikutus koostuu sosiaalisista suhteista ja sosiaalisista taidoista. Sosiaalisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan kaikkea ihmisten välistä toimintaa. (Kauppila 2005, 19.) Sosiaalinen vuorovaikutus sisältää paljon muutakin kuin vain sanotut sanat, kieliopillisuuden tai käytetyn sanaston laajuuden (Klippi 2005, 36; Överlund 1996, 23). Överlundin (1996, 23), Kauppilan (2005, 28) ja Laineen (2002,73) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus koostuu sanallisista ja sanattomista viesteistä, joiden avulla pyritään luomaan toimivia ihmissuhteita ja keinoja selvitä elämän haasteista.

Överlund (1996, 21, 23) painottaa, että vuorovaikutus rakentuu monista elementeistä kuten tunteista ja mielikuvista, tulkinnoista ja havainnoista. Lisäksi vuorovaikutus koostuu toiminnasta. Toiminnan avulla tapahtuvassa vuorovaikutuksessa kommunikointikeinoja ovat esimerkiksi kosketus ja ääntely sekä viestin lähettäminen katseella tai eleellä. Kauppilan (2005, 22) mukaan kommunikointi on yksi tärkeimmistä vuorovaikutuksen osa-alueista. Vuorovaikutus ei ole kuitenkaan vain puhuttua puhetta, vaan se on jotain mitä vuorovaikutustilanteessa olevat eri osapuolet voivat aistia, tuntea, nähdä tai kuulla (Överlund 1996, 23). Kauppila (2005, 72) listaa, että hyvä vuorovaikutus koostuu viestinnän aktiivisuudesta, ymmärtämisestä, avoimuudesta, luottamuksesta, hyväksymisestä, rehellisyydestä, tunneyhteydestä ja havaitsemisesta.

Alakäsitteistä sosiaaliset suhteet kertovat vuorovaikutuksen luonteesta ja laadullisista piirteistä (Kauppila 2005, 19). Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan opittuja taitoja, joiden avulla yksilö osaa käyttäytyä yhteiskunnassa hyväksytyllä tavalla ja joiden ansiosta yksilö pystyy toimimaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Kauppila 2005, 19). Lisäksi Kauppila (2005, 125) muistuttaa, että hyvien sosiaalisten taitojen ansiosta yksilö käyttäytyy ympäröivän yhteiskunnan normien mukaisesti ja vuorovaikutuksilla on enemmän hyviä kuin huonoja seurauksia.

Kolmas sosiaalisen vuorovaikutuksen alakäsitteistä on kommunikointi (Kauppila 2005, 19). Kommunikoinnilla tarkoitetaan viestintätilannetta, jossa kommunikointitilanteessa olevat henkilöt lähettävät ja vastaanottavat viestejä (Huuhtanen 2011c, 14). Kommunikointi sisältää viestejä, joista osa on

tiedostamattomia ja osa tiedostettuja (Huuhtanen 2011c, 12). Kauppisen (2005, 27) ja Huuhtasen (2011c, 12) mukaan kaikki ihmiset kommunikoivat jollain tavalla ja kaikki ihmiset kommunikoivat monilla eri tavoilla.

Kommunikoinnin tarkoitus on yksilön osallisuus. Jokaisella on tarve tulla kohdatuksi yksilönä ja osallistua yhteisön toimintaan, oli se sitten perhe, koulu, työpaikka tai yhteiskunta. Kommunikoinnin avulla voimme asettaa itsellemme niin koulutuksellisia, ammatillisia, terveydellisiä, sosiaalisia kuin henkilökohtaisia tavoitteita. (Light & McNaughton 2015; 88, Hodge 2007, 457.) Kun pystymme kommunikoimaan, olemme osa yhteiskuntaa ja voimme vaikuttaa niin omiin kuin yhteiskunnan päätöksiin.

2.2 Sanaton kommunikointi

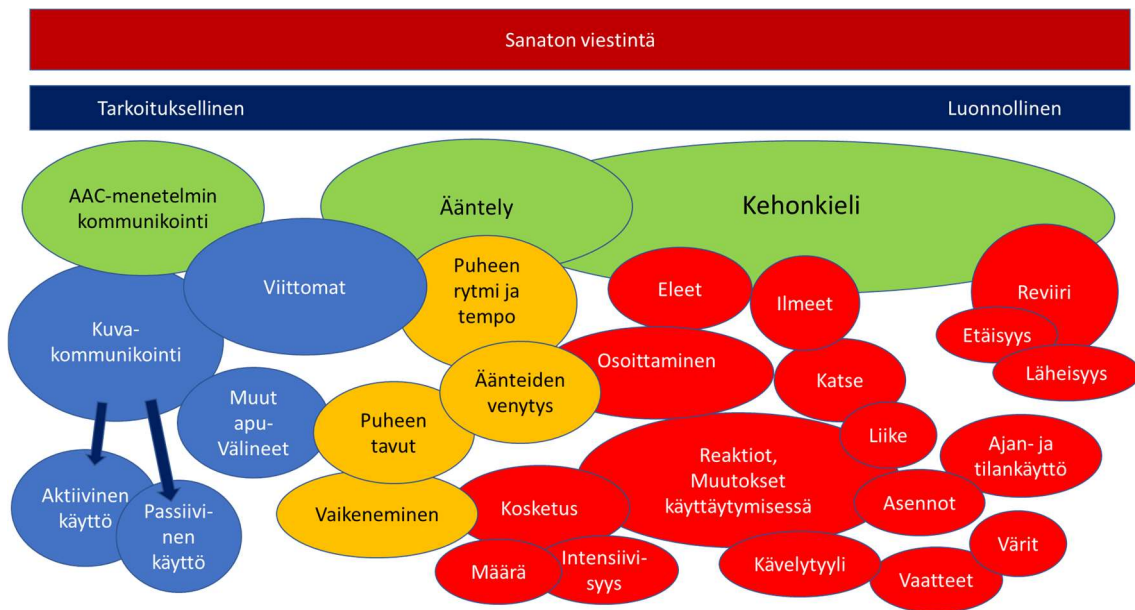
Kommunikointi voi olla sanallista eli verbaalia tai sanatonta eli nonverbaalia (Kauppila 2005, 19; Laine 2002, 73). Laineen (2002, 73) mukaan sanallinen kommunikointi on yleensä tarkoituksellista. Sanaton kommunikointi voi olla sekä tarkoituksellista eli tiedostettua, että tiedostamatonta eli luonnollista (ks. kuva 2, Trygg 2010, 27). Kauppilan (2005, 33) mukaan jopa 60 prosenttia kaikesta ihmisten välisestä kommunikoinnista on sanatonta.

Eleilmaisuus on ihmisen luonnollinen tapa ilmaista itseään (Trygg 2010, 27). Tällaisia luonnollisia eleilmaisuja ovat eleet, ilmeet, kehon asennot, osoittaminen, toiminta, kyllä-ei -vastaukset, silmien räpyttely ja katseen kohdistaminen, kun taas esimerkiksi viittominen ja tukiviittomat ovat kommunikointia korvaavia tarkoituksellisia keinoja (Trygg 2010, 27; Huuhtanen 2011a, 27).

Sanaton kommunikointi täydentää sanallista kommunikointia välittämällä kuulijalleen kertojan mielialaa, tunteita, asenteita ja aikomuksia (Laine 2002, 74). Puhe ja eleet täydentävät toisiaan ja muovaavat viestin merkitystä (Klippi 2005, 40). Yhdenmukainen sanaton ja sanallinen kommunikointi siis vahvistavat viestin sisältöä, kun taas sanojen kanssa ristiriidassa olevat sanattomat viestit, esimerkiksi ihmisten ristiriitaiset eleet, voivat vaikeuttaa viestin ymmärtämistä tai viedä viestiltä luotettavuuden. (Kauppila 2005, 33; McNeil, Alibali & Evans 2000,

133.) Kehonkieli voi paljastaa sen, mitä sanoilla yritetään peittää tai jättää sanomatta (Huuhtanen 2011c, 12).

Klipin (2005, 38) mukaan myös ääntely on merkityksellinen osa vuorovaikutusta ja sanatonta viestintää. Ääntelyä ovat hymähdykset ja äännähtelyt. Nauru ja puheessa käytettävät tauot ovat merkityksellisiä ja esimerkiksi äänneiden venyttämällä ja äänen tempolla voidaan vaikuttaa viestin sisältöön. (Klippi 2005, 38, 40.)



Kuva 2. Sanaton viestintä ja siihen liittyviä elementtejä

Ääntelyn lisäksi sanatonta viestintää ovat muun muassa eleet, asennot, ilmeet, olemus, kosketus, reaktiot, etäisyys, läheisyys ja jopa tahallinen vaikeneminen (Huuhtanen 2011c, 12; Laine 2002, 76). Klipin (2005, 38) mukaan erityisesti katseella on aina tärkeä rooli vuorovaikutuksessa. Ääntelyn ja katseen lisäksi vuorovaikutusta ja viestien ymmärtämistä ohjaavat kehon ja käsien liikkeet (Klippi 2005, 39; Kauppila 2005, 37). McNeil ym. (2000, 143) toteavat, että mitä monimutkaisempi sanallinen viesti on, sitä tehokkaammin sanaton viestintä kuten eleet, vahvistavat viestin ymmärtämistä oikein. Edelleen Kauppilan (2005, 34) mukaan kehonkieli, johon kuuluu esimerkiksi kävelytyyli, on myös keino viestiä asemaa, tunnetilaa tai vaikka ryhmään kuulumista. Kosketuksen viestit kertovat

pitämisestä, rakastamisesta, turvallisuudesta ja ymmärtämisestä. Kosketusten määrä ja intensiivisyys ovat osa sanatonta viestintää. (Kauppila 2005, 33-34).

Ihminen viestii ja kommunikoi säätelemällä omaa reviiriään (Kauppila 2005, 39). Se, kuinka lähelle ihminen päästää toisen ihmisen on viesti, joka sisältää tiedon henkilöiden välisistä suhteista. (Laine 2002, 77; Kauppila 2005, 39.) Launonen (2007, 128) nostaa merkittäväksi vuorovaikutuksen keinoksi käyttäytymisessä havaittavat muutokset ja erot: henkilön reaktiot. Laine (2002, 76) muistuttaa, että sanallinen eli tahallinen vaikeneminen on yksi kommunikoinnin muoto. Tahallinen vaikeneminen on tehokas ja alleviivaava viestintä tapa, oli kyseessä sitten surun, vihan tai vaikka väheksymisen osoittaminen (Laine 2002, 76). Kauppilan (2005, 34) mukaan ihminen viestii sanattomasti vaatteillaan, vaatteiden väreillä sekä ajan- ja tilankäytöllä.

2.3 Kehitysvammaisen kommunikoinnin haasteet

Kehitysvamma voi vaikeuttaa kommunikointia sekä ymmärtämisen vaikeuden että puheentuottamisen vaikeuden seurauksena (Trygg 2010, 35). Launonen (2007, 84) kuvailee vaikeasti kehitysvammaisten puhetta fraasimaiseksi, joka sisältää usein vain muutamia sanoja tai yhden sanan toistoa. Puhe voi olla vaikeaselkoista ja epäselvää, jota tutut ihmiset ymmärtävät paremmin, mutta vieraanpien voi olla vaikea ymmärtää. Puhetta tukevat usein eleet ja ilmeet ja keskustelukumppanin aktiivisen tulkinnan varassa on, kuinka hyvin huonosti puhuva kehitysvammaisen tulee ymmärretyksi. (Launonen 2007, 84.) Seppälä (2017, 81) toteaa, että joskus vaikeasti kehitys- ja puhevammaisella ihmisellä voi olla ainoina kommunikoinnin keinoina ele- ja ilmekieli. Tällöin kommunikointi on työlästä ja niukkaa. Vaikka puhevammaisella henkilöllä olisi käytössään kommunikoinnin tukimenetelmiä, hänen voi olla hankala kertoa omista tunteistaan, asioistaan, tapahtumista ja erilaisista tilanteista. (Seppälä 2017, 81.)

Kuulluksi tuleminen on myös kehitysvammaiselle henkilölle tärkeää. Kokemus kuulluksi tulemisesta synnyttää tunteen yhteydestä, hyväksytyksi

tulemisesta ja osallisuudesta (Kuusela & Lintunen 2010, 122). Henkilöt, jotka tarvitsevat tavallista enemmän tukea kommunikointiin, jäävät usein tämän osallisuuden ulkopuolelle. Heillä on vain rajoittuneet mahdollisuudet vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin. (Light & McNaughton 2015, 88.)

Kehitysvammainen henkilö välittää viestejä reaktioillaan ja muutoksilla käyttäytymisessään. Toiminnallinen reaktio voi kertoa hänen aktiivisuudestaan, osallisuudestaan tai halusta olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Vuorovaikutustilanteen toisen osapuolen tulkintojen varassa on, miten hyvin toiminnalliset viestit tulevat ymmärretyksi (Launonen 2007, 128). Sosiaalinen tieto ei siis koostu pelkästään havainnoista vaan myös havaintojen tulkinnoista. Se, miten me tulkitsemme toisen käyttäytymistä, ohjaa meitä itseämme vuorovaikutustilanteessa. Tulkinnan vaikutus vuorovaikutukseen ja tulkinnan prosessointi on tiedostamatonta. (Laine 2002, 69.) Launosen (2007, 82) mukaan eri kommunikointikeinojen aktiiviseen tulkitsemiseen perustuu hyvä keskustelu ja onnistunut vuorovaikutus, kun keskustelukumppani on kehitysvammainen.

3 PUHETTA TUKEVAT JA KORVAAVAT AAC-MENETELMÄT

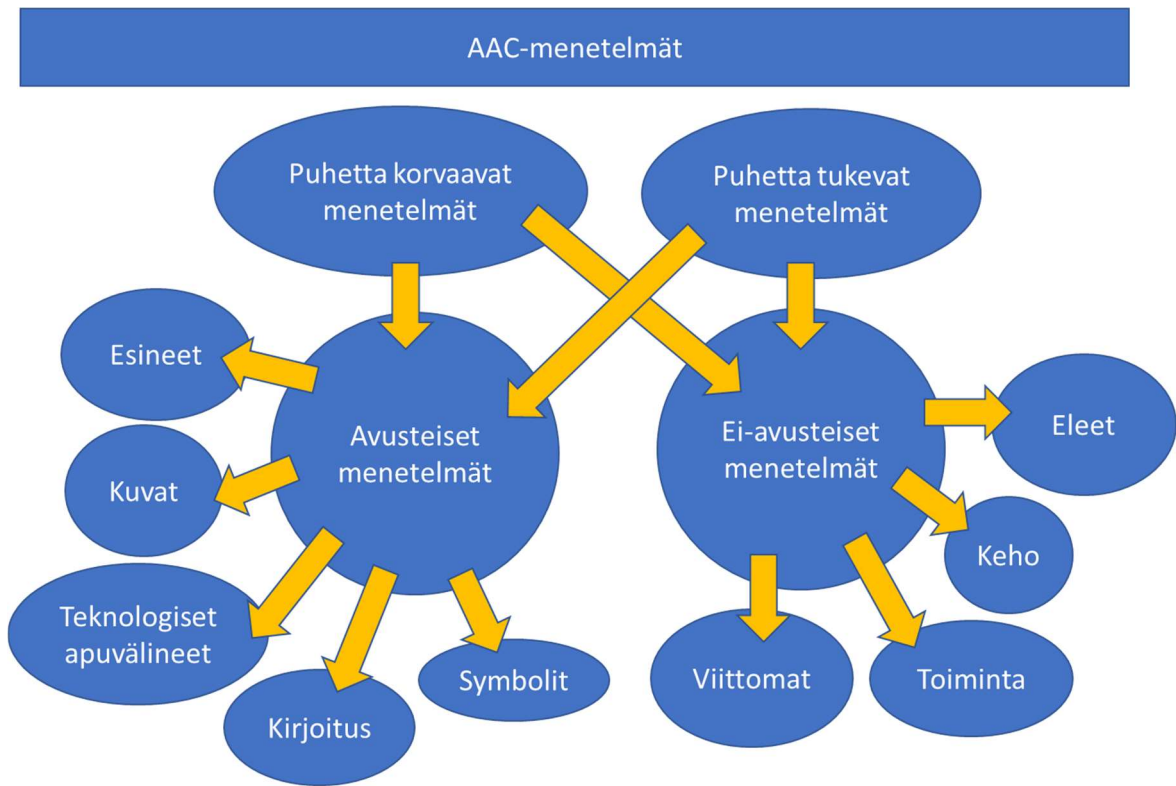
Kun henkilöllä on kommunikoinnin vaikeus ja puhuminen on puutteellista tai puuttuu kokonaan, tarvitaan puhetta tukevia ja korvaavia apuvälineitä ja menetelmiä (Huuhtanen 2011c, 15). Puhetta tukevasta ja korvaavasta kommunikoinnista käytetään usein termiä AAC, joka tulee ilmaisun englanninkielisten sanojen alkukirjaimista "Augmentative and Alternative Communication" (Huuhtanen 2011c, 15; Ketonen, Salmi & Tuovinen 2001, 49). Puhetta korvaavaa kommunikointia (alternative communication) käytetään kun henkilö kommunikoi muilla keinoilla kuin puheella ja puhetta tukevaa kommunikointia (augmentative communication) käytetään täydentämään puheilmaisua (Ketonen ym. 2001, 49; Huuhtanen 2011c, 15).

AAC-menetelmiä tarvitaan tukemaan ja korvaamaan kommunikointia silloin, kun kommunikointi, yksilön osallisuus ja itsensä ilmaiseminen puhumalla on rajoittunutta (Huuhtanen 2011c, 15). AAC-menetelmien tarkoitus on, että henkilö pystyisi käyttämiensä AAC-menetelmien avulla kommunikoimaan mahdollisimman ymmärrettävästi, tarkasti, tehokkaasti ja itsenäisesti (Äikäs 2015, 236).

Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi voidaan jakaa avusteiseen ja ei-avusteiseen kommunikointiin (ks. kuva 3). Avusteista kommunikointia ovat erilaiset graafiset kommunikointimenetelmät kuten kuvat, esineet, symbolijärjestelmät, kirjoitus ja teknologiaa hyödyntävät apuvälineet. Ei-avusteista kommunikointia ovat henkilön itse ilmaiset ilmaisut, kuten viittomat, eleet, kehonviestit ja toiminta. (Huuhtanen 2011c, 15-16; Trygg 2010, 25; Äikäs 2015, 235-236.)

Puhetta tukevia ja korvaavia AAC-menetelmiä ovat esimerkiksi erilaiset graafiset kommunikointikeinot, viittomat sekä kommunikoinnin muut apuvälineet, kuten tietokoneen avulla tuotettu synteettinen puhe (Seppälä 2017, 81; Klippi 2005, 44; Trygg 2010, 27). Graafisessa kommunikoinnissa käytetään esimerkiksi piirrettyjä kuvia, valokuvia sekä graafisia merkkijärjestelmiä kuten piktogrammeja (Pictogram Ideogram Communication) tai PCS (Picture

Communication Symbols) -merkkejä tai bliss-symboleja (Launonen 2007, 158; Klippi 2005, 44; Trygg 2010, 27, Huuhtanen 2011d, 59–62; Trygg 2010, 47).



Kuva 3. Puhetta korvaavien ja tukevien AAC-menetelmien jaottelu avusteisiin ja ei-avusteisiin menetelmiin.

Klipin (2005, 44) mukaan kalenterin ja kuvitetun päiväohjelman käyttäminen ovat osa puhetta korvaavaa kommunikointia, kun taas Tryggin (2010, 67) mukaan päiväohjelman käyttö ei ole kommunikointia, vaikka sitä voidaanakin käyttää kommunikatiivisesti. Päiväohjelmaa käytetään selkeyttämään ja strukturoimaan päivän tapahtumia ja sen avulla käyttäjä ymmärtää mitä ja missä järjestyksessä on tapahtumassa. Päiväohjelmia käytetään varsinkin erityiskouluissa ja erityisluokilla ja ohjelman avulla annetaan ja vahvistetaan annettuja ohjeita. (Trygg 2010, 67.) Myös Kehitysvammaliiton Tietotekniikka- ja kommunikaatiokeskus Tikoteekin julkaiseman oppaan *Kuvat kommunikoinnissa* (2014, 6) mukaan kaikkien kuvien käyttö ei ole kommunikointia, vaan kuvia käytetään myös ympäristön, tapahtumien ja ajan hahmottamiseen.

Puhetta tukevia ja korvaavia AAC-menetelmiä voi käyttää yksinään tai niitä voi käyttää yhdistellen. Tärkeintä on löytää jokaiselle henkilölle käyttökelpoisin ja tehokkain menetelmä tai yhdistelmä menetelmiä. (Huuhtanen 2011c, 21; Trygg 2010, 32.) Myös Cambridgen ja Forrester-Jonesin (2003, 20) mukaan kommunikoinnin tehostamiseksi ja vammaisten osallisuuden lisäämiseksi tulisi käyttää yksilöllisen kommunikointitavan lisäksi tehokkaasti yhdistelmiä eri AAC-menetelmistä. Eri AAC-menetelmät täydentävät toisiaan. Menetelmän tai menetelmien valintaan vaikuttavat monet eri seikat, kuten kommunikoidijan toiminnallinen, älyllinen ja kielellinen taso sekä kyky olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Menetelmän valintaan vaikuttavat lisäksi henkilön mahdolliset motoriset rajoitteet, aistivammat sekä ympäristön hahmottamiskyky. (Huuhtanen 2011c, 20.)

AAC-menetelmien tarkoitus on mahdollistaa kommunikoinnissa tukea tarvitsevien ihmisten kommunikointia niin, että he voivat itse päättää mistä, miten, kenen kanssa ja milloin he kommunikoiivat (Blackstone, Williams & Wilkins 2007, 200). Huuhtanen (2011c, 23) korostaa, että apuvälineitä käyttävälle pitää luoda mahdollisuuksia kommunikoida erilaisten ihmisten kanssa ja erilaisissa tilanteissa. Apuvälineitä käyttävällä pitää olla mahdollisuus keskustella ystävien kanssa, mahdollisuus olla erimieltä ja riidellä ja sopia asioista (Huuhtanen 2011c, 23). Puhetta tukevat ja korvaavat AAC-menetelmät parantavat mahdollisuuksia kokonaisvaltaiseen kommunikointiin, jossa keskustelukumppanit tulevat ymmärretyksi ja kaikilla on mahdollisuus tuoda omat mielipiteet ja asiat esille (Rautakoski ym. 2007, 80).

Light ja McNaughton (2015, 89) korostavat, että kommunikoinnin tukena apuvälineitä tarvitsevan henkilön on tärkeää pystyä ilmaisemaan tarpeiden ja halujen lisäksi informatiivista tietoa ja sosiaalista yhteyttä. AAC-menetelmien käyttöä tulisi ohjata siten, että nämä tarpeet ja taidot tulisivat huomioon otetuiksi (Light & McNaughton 2015, 89). Samansuuntaisia huomioita ovat tehneet Chung, Carter ja Sisco (2012, 363), joiden mukaan AAC-menetelmien käytön opettaminen ei tulisi rajoittua vain pyyntöjen ja tarpeiden esittämiseen, vaan

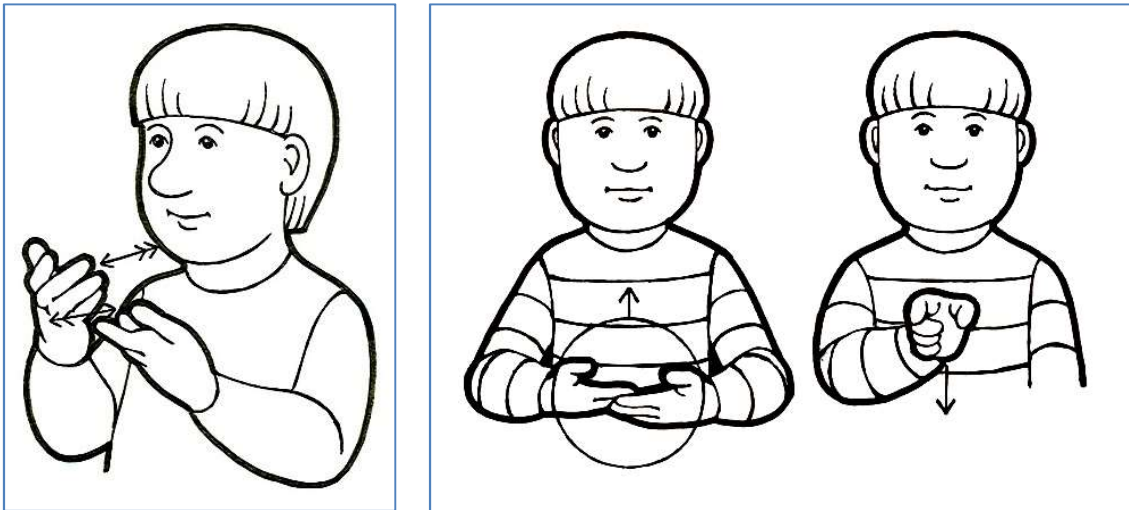
AAC-menetelmien käyttämisestä tulisi opettaa myös vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseksi.

3.1 Tukiviittomat

Tukiviittomat ovat samoja viittomia kuin mitä käytetään varsinaisessa viittoma-kielessä (Ketonen ym. 2001, 51). Tukiviittomat ovat yksittäisiä viittomia, joilla tuetaan samanaikaista puhetta tai puheen tapailua. Tukiviittomia käytettäessä viitotaan vain lauseen oleelliset sanat puhutun kielen mukaisessa sanajärjestyksessä. (Viittomat kommunikoinnissa, 3; Huuhtanen 2011a, 28.) Tukiviittomien kanssa puhutaan aina samaan aikaan (Ketonen ym. 2001, 51). Tukiviittomien kanssa puhuttaessa puhutaan selkeällä kielellä ja tarpeeksi hitaalla puherytmillä (Huuhtanen 2011a, 28).

Tukiviittomat helpottavat puhutun kielen ymmärtämistä ja auttavat keskittymään puheeseen niiden täydentäessä puhetta ja korostaen puheesta oleellista (Viittomat kommunikoinnissa, 7). Tukiviittomat auttavat muistamaan sanoja (Ketonen ym. 2001, 51). Tukiviittomia käytetään useimmiten tukemaan puhuttua puhetta, jos puhe on epäselvää. Tukiviittomat voivat myös korvata puuttuvaa puhetta (Ketonen ym. 2001, 51; Viittomat kommunikoinnissa, 7). Tukiviittomien etuna esimerkiksi kuvilla kommunikointiin on se, että kommunikointivälineet, eli kädet ovat aina mukana (Viittomat kommunikoinnissa, 7).

Henkilö, joka kommunikoi viittomien avulla, ei voi oppia viittomaan, jos lähi-ihmiset eivät näytä mallia. Siksi on tärkeää, että lähi-ihmiset omalla esimerkillään mallintavat viittomien käyttöä arjessa ja ottavat ne osaksi luonnollista vuorovaikutusta ja yhdessäoloa (Viittomat kommunikoinnissa, 4; Merikoski 2011, 122). Kuvassa 4 on esimerkkejä tukiviittomista.



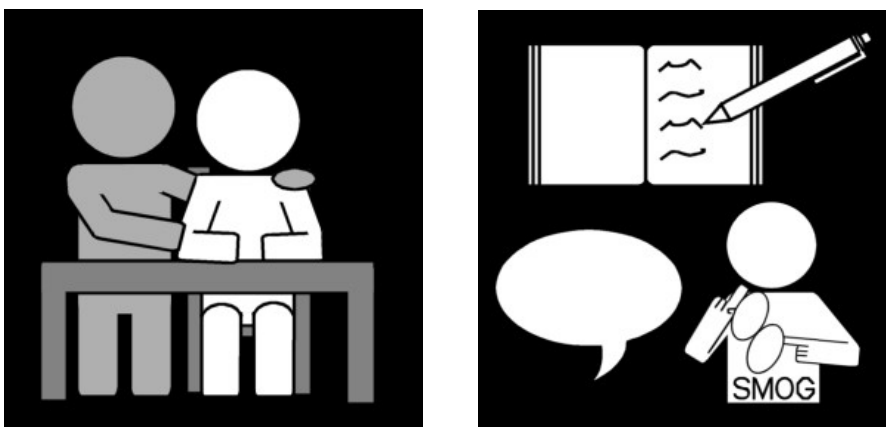
Kuva 4. Tukiviittomat "kommunikoida" (yksi viittoma) ja "avustaja" (kahden viittoman sarja) (alkuperäinen lähde: *Viittomakuvat: Papunetin kuvapankki, papunet.net*)

3.2 Kuvakommunikointi

Kuvien käyttö kommunikoinnin välineenä vaatii käyttäjältään muistia, ymmärryskykyä, näönvaraista hahmottamista, motivaatiota, tarkkaavaisuutta ja motorisiteettiä (Kuvat kommunikoinnissa 2014, 6). Kuvien käyttö tukee käsite- ja sanavaraston kehittymistä ja laajentaa ilmaisumahdollisuuksia vähäisen tai epäselvän puheen ohella. Lisäksi kuvat voivat auttaa asioiden muistamisessa ja ne voivat toimia keskustelun lähtökohtana ja kerronnan tukena. (Trygg 2010, 33, 57.)

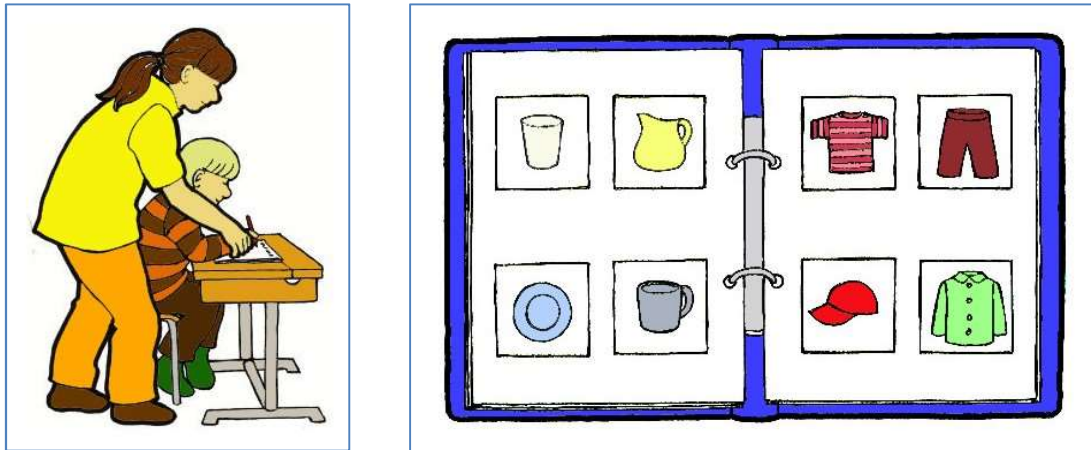
Kuvakommunikoinnissa voi käyttää yksittäisiä kuvia, mukana kuljetettavia kuvanippuja, kommunikointitauluja ja laajoja kommunikointikansioita (Huuhtanen 2011b, 50–52). Kuvat voivat olla valokuvia tai omia piirroksia (Ketonen ym. 2001, 49). Kuvat tukevat puhutun kielen ymmärtämistä ja kuvia käytetään usein samanaikaisesti puheen kanssa (Trygg 2010, 31). Kuvat helpottavat ja tukevat muita kommunikointimenetelmiä kuin puhetta. Niitä käytetään usein viittomien tukena. Kuvia ei käytetä vain kommunikointiin, vaan myös ajan, tilan ja toiminnan kaoottisuuden jäsentämiseksi ja hahmottamiseksi. (Huuhtanen 2011b, 49.)

Suomessa käytetään yleisesti sekä piktogrammeja että PCS-kuvia (Manninen 2011, 109; Ketonen ym. 2001, 49). Piktogrammien ja PCS-kuvien avulla voidaan ilmaista yksinkertaisia lauseita tai niitä voidaan käyttää yksittäisinä sanoina (Trygg 2010, 62). Piktogrammit ovat mustalla pohjalla olevia valkoisia tyyliteltyjä kuvia. Kuvat ovat ikonisia ja pääasiallisesti substantiiveja ja verbejä, mutta myös abstrakteja kuvia. (von Tetzchner 2015, 181-183; Trygg 2010, 48.) Kaikkiaan piktogrammikuvia on noin 1400 (Trygg 2010, 48). Kuvassa 5 on esimerkkejä piktogrammikuvista.



Kuva 5. Piktogrammikuvat "avustaja" ja "kommunikointikeinot" (alkuperäinen lähde: *Sclera-piktogrammit*: www.sclera.be)

PCS-kuvat ovat usein värillisiä, piirrettyjä kuvia ja ne ovat pääasiallisesti ikonisia, mutta niissä voi olla myös kirjaimia tai numeroita. Kuvat ilmaisevat sekä konkreettisia että abstrakteja asioita (Trygg 2010, 49.) PCS-kuvia on suomen kielellä saatavana nykyään jopa 10 000 erilaista, joista osa on animoitu (Äikäs 2015, 236) Papunet on kuvapankki, josta voi ladata sekä piktogrammeja että PCS-kuvia omaan käyttöön (<https://papunet.net/materiaalia/kuvapankki>). Kuvassa 6 on esimerkkejä PCS-kuvista.



Kuva 6. PCS-kuvat "avustaja" ja "kommunikointikansio". PCS-kuvat ovat yksi eniten käytetyimmistä AAC:n kuvakommunikointi menetelmistä (Äikäs 2015, 234). (Alkuperäinen lähde: *Piirroskuvat: Papunetin kuva pankki, papunet.net*)

Tryggin (2010, 28) mukaan kuvakommunikointi voi olla passiivista tai aktiivista. Kuvien passiivisesta ja aktiivisesta käytöstä Trygg (2010, 29) kertoo esimerkin piktogrammien avulla rakennetusta päiväohjelmasta, joka voi toimia sekä passiivisena että aktiivisena viestimenä. Päiväohjelma, jossa on piktogrammein kuvattu päivän tapahtumat järjestyksessä, kertoo passiivisesti, mitä päivän aikana tulee tapahtumaan. Kun henkilö osoittaa päiväjärjestyksessä olevaa kuvaa, hän esimerkiksi kysyy, joko on sen toiminnon aika, tai hän osoittaa, että hän haluaa jo siirtyä osoittamaansa kohtaan. Piktogrammia osoittava henkilö käyttää päiväohjelmaa aktiivisesti. (Trygg 2010, 29.)

Kommunikointikansiota käytettäessä on tärkeää, että kaikki vuorovaikutustilanteessa olevat käyttävät kansiota ja osoittavat omien viestiensä kuvat kansiota. Samoin kuin tukiviittomia käytettäessä myös kommunikointikansiota käytettäessä on mallintaminen tärkeää. (Huuhtanen 2011b, 52-53; Trygg 2010, 31.) Yhtä tärkeää, kuin AAC-menetelmän käytön opettaminen sitä tarvitsevalle henkilölle, on menetelmän käytön opettaminen hänen läheisilleen ja lähi-ihmisille (Light & McNaughton 2015, 92; Huuhtanen 2011, 22; Midtlin, Næss, Taxt & Karlsen 2015, 1260).

4 AAC-MENETELMIEN KÄYTTÖ JA HAASTEET

Kommunikoinnin apuvälineiden tavoitteena on parantaa ja tukea kommunikointia ja ymmärretyksi tulemista (Light & McNaughton 2015, 91). Kommunikoinnissa on kuitenkin kyse paljon muustakin kuin vain sanoista ja menetelmistä. Aina kommunikoinnin puute tai vähyys ei ole vain taidon tai menetelmän puutetta. Kommunikointi vaatii motivoituneisuutta, joka määrittelee pyrkimyksen voimakkuuden, jolla yksilö ylipäänsä haluaa kommunikoida (Light & McNaughton 2015, 91). Hodge (2007, 466) toteaa, että osa ongelmista on nimenomaan sosiaalisia. Tällöin yksilön omat sekä yhteiskunnan asenteet tuovat omat haasteensa AAC-menetelmien tehokkaalle ja riittäväälle käytölle (Hodge 2007, 466). Kommunikointi AAC-menetelmän avulla vaatii käyttäjältään tiettyä asennetta: käyttäjän on oltava motivoitunut ja hänellä täytyy olla halua käyttää menetelmää. Kommunikointi vaatii AAC-menetelmän käyttäjältä kommunikointitilanteessa luottamusta toimia ja joustavuutta kommunikoinnin esteiden ylittämiseksi. (Light & McNaughton 2015, 91.)

4.1 AAC-menetelmien käyttäjät koulun arjessa

Kehitysvammaisten oppilaitoksilla on tärkeä rooli kommunikaatiotaitojen ja sosiaalisten taitojen opettamisessa (Seppälä 2017, 102). Launosen (1996, 144) mukaan kehitysvammaisen henkilön kommunikoinnin vaikeus voi näyttäytyä vaikeutena vastaanottaa ja jäsentää ympäröivää tilannetta ja tapahtumia. Heidän voi olla vaikea ymmärtää ja tulkita toisten kommunikointia tai ympäristön voi olla vaikea tulkita oikein heidän kommunikointiaan. Kehitysvammaisten henkilöiden ilmaisukeinot voivat olla puutteelliset, jolloin vuorovaikutustilanteen toiselta osapuolelta vaaditaan ymmärrystä ja kommunikoinnin eri elementtien lukutaitoa. (Launonen 1996, 144.) Oppilaitosten tehtävänä on vahvistaa kehitysvammaisten kommunikoinnin ymmärtämistä ja tuottamista, ohjata

apuvälineiden ja muiden vaihtoehtoisten kommunikointimenetelmien käytössä ja tukea oman osallisuuden kehittämisessä. (Seppälä 2017, 102.)

Opettajat ja koulujen henkilökunta voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa myönteisesti vuorovaikutustilanteisiin. Chung kollegoineen (2012, 362) korostaa koulujen henkilökunnan merkitystä kommunikoinnin tukena. Heidän mukaansa esimerkiksi luokkahuonetilanteessa aikuisen rooli ja tuki on niin vahvaa, että voidaan jopa sanoa aikuinen tukihenkilön olevan kehitysvammaiselle kommunikoinnin tukea tarvitsevalle oppilaalle yksi kommunikoinnin apuväline muiden menetelmien joukossa. Opettajan merkitys kommunikoinnin tukena nousee esille myös Solomon-Ricen ja Soton (2011, 70) tutkimuksessa. Heidän mukaansa keskustelukumppani, esimerkiksi opettaja, voi omalla toiminnallaan tukea ja vahvistaa AAC-menetelmiä käyttävän henkilön keskustelun kerronallisuutta. Kysymysten esittämiset, johdattelut, positiivinen palaute ja rohkaisu, toistaminen, kieliopin ja sanaston mallintaminen auttavat avusteisesti kommunikoivaa muodostamaan kerronnallista keskustelua (Solomon-Rice & Soto 2011, 70). Saman suuntaiseen tutkimustulokseen päätyivät Vehkakoski ja Rantala (2012, 175) tutkiessaan lapsen ja opettajan välisiä vuorovaikutustilanteita. Heidän tutkimuksensa osoitti, että kerrontatilanteet olivat usein lapsilähtöisiä ja että opettaja tuki ja vahvisti lasten aloitteellisuutta. (Vehkakoski & Rantala 2012, 175.) Myös se, että opettaja on eläytyvä kuuntelija, vaikuttaa monella tapaa myönteisesti vuorovaikutustilanteisiin (Kuusela & Lintunen 2010, 123).

Luokkahuonevuorovaikutuksen dialogisuus on tärkeää varsinkin silloin, kun oppilailla on kielellisiä haasteita (Radford 2008, 26). Luokkahuonevuorovaikutuksen dialogisuus lisää oppilaiden osallisuutta (Mikola 2011, 248). Luokkahuoneen dialogisuuteen kuuluu vastavuoroisuus ja mahdollisuus osallistua kommunikointiin rajoitteista huolimatta. Kaikkia opiskelijoita, rajoitteista huolimatta, tulisi pitää yhdenvertaisina ja aktiivisina keskustelijoina (Chung et al. 2012, 363).

Oppilailla, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia, on haasteita keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja dialogissa omassa luokkahuoneessaan. Tämän lisäksi heidän on haastavaa muodostaa vuorovaikutuksellisia suhteita yleisopetuksen

oppilaisiin. Andzikin, Chungin ja Kranakin (2016, 277) tutkimuksensa mukaan AAC-menetelmiä kommunikoinnin tukena käyttävillä kehitysvammaisilla oli kouluympäristössä enemmän vuorovaikutustilanteita ja -aloitteita heidän ollessaan omassa erityisluokassa kuin yleisopetuksen luokissa tai koulun yleisissä tiloissa. Myös Østvik, Balandin ja Ytterhus (2017, 428) tekivät samansuuntaisen havainnon omassa tutkimuksessaan: kehitysvammaisilla AAC-menetelmiä kommunikoinnin tukena käyttävillä nuorilla on vain vähän kontakteja yleisopetuksen nuoriin, vaikka he opiskelisivat samalla luokalla (Østvik et al. 2017, 428). Toisaalta asia voidaan nähdä toisinkin: yleisopetuksen nuorilla on vähän kontakteja AAC-menetelmillä kommunikoiviin ikätovereihin ja heille on haastavaa luoda tasavertaisia vuorovaikutussuhteita kehitysvammaisiin ikätovereihinsa.

4.2 AAC-menetelmien käyttöön liittyy haasteita

AAC-menetelmien käytön haasteet voidaan karkeasti jakaa kahden tyyppisiin ongelmiin. Toisaalta AAC-menetelmien käyttöä vaikeuttavat tekniset, fyysiset ja toiminnalliset ongelmat, toisaalta puhtaasti yhteiskunnalliset ja sosiaaliset ongelmat (Hodge 2007, 465, 469). Tryggin (2010, 124) mukaan keskustelutilanteet, joissa toinen osapuoli käyttää puhetta korvaavia AAC-menetelmiä, ovat lähes aina epäsymmetrisiä ja epätasa-arvoisia kommunikointitilanteita.

AAC-menetelmien käyttöön liittyvät sosiaaliset ongelmat liittyvät usein keskustelukumppanin toimintaan ja vuorovaikutustilanteen epäsymmetriaan. Useissa tutkimuksissa (Blackstone et al. 2007, 197; Chung et al. 2012, 362) on huomattu, että AAC-menetelmiä kommunikoinnin tukena käyttävät lapset ja nuoret juttelevat mieluummin lähiaikuisen kuin vertaisen kanssa. Sama suuntaus näkyy myös luokkahuoneiden vuorovaikutuksista tehdyissä tutkimuksissa. Sekä Carter (2003, 151) että Andzikin tutkijaryhmä (2016, 272) ja Chung kollegoineen (2012, 362-363) osoittavat tutkimuksissaan, että luokkahuonedialogisuus on usein vain opettajan ja oppilaan välistä, kun oppilas käyttää AAC-menetelmiä kommunikoidakseen.

Sen lisäksi, että luokkahuonedialogi on useimmiten aikuisen ja oppilaan välistä, on se usein myös aikuisen ohjaama epäsymmetristä dialogisuutta. Chung kollegoineen (2012, 362-363) huomasi, että luokkahuonetilanteessa aikuisten toimesta esitetyt vuorovaikutusaloitteet olivat joko ohjeita tai kommentteja, jotka eivät tukeneet aktiivista vuorovaikutusta. Andzik kollegoineen (2016, 278) toteaa, että lähes aina aikuinen hallitsee keskusteluja, niiden aloittamista ja sisältöä. Müllerin ja Soton (2002, 77) mukaan on tavallista, että AAC-menetelmiä käyttävien henkilöiden keskustelukumppanit valitsevat keskustelun aiheet, päättävät uuteen keskusteluaiheeseen siirtymisestä ja hallitsevat puheenvuorojen antamista ja niiden pituutta. On tyypillistä, että aikuiset aloittavat keskustelun joko kysymällä tai kommentoimalla, jolloin AAC-menetelmiä käyttävän keskustelukumppanin rooliksi jää passiivisen kuuntelijan tai vastaajan rooli (Andzik et al. 2016, 278, Huuhtasen 2011c, 23). Tämän lisäksi Müller ja Soto (2002, 77) sekä Trygg (2010, 124) osoittavat, että AAC-menetelmiä käyttäville henkilöille esitettävät kysymykset ovat usein kysymyksiä, joihin vastataan pääasiallisesti yhdellä sanalla tai vastaamalla kyllä tai ei.

Luonnollisesti puhuvan vastuulla on tasa-arvoinen kommunikointi, missä keskustelu on vastavuoroista ja symmetristä (Müller & Soto 2002, 86; Myers 2007, 264; Rautakoski ym. 2007, 79). AAC-menetelmän käytön opettaminen on yhtä tärkeää sitä tarvitsevalle henkilölle, kuin hänen läheisilleen ja lähi-ihmisille (Light & McNaughton 2015, 92; Biggs et al. 2018, 467). AAC-menetelmien käytön haasteet eivät liity aina puhumattoman vaikeuksiin, vaan myös luonnollisesti puhuvan toimintaan ja AAC-menetelmien hallintaan.

AAC-menetelmien käyttäjillä on toiveita keskustelukumppaneiden toiminnan suhteen. Midtlin ja tutkimusryhmän (2015, 1260) tutkimus osoitti, että AAC-menetelmiä käyttävät lapset toivoivat keskustelukumppanilta kärsivällisyyttä kuunnella loppuun mitä asiaa heillä oli sanottavana. Samaan tulokseen päätyi Hodge (2007, 469) todeten, että AAC-menetelmiä puheen tukena käyttäville ei aina anneta riittävästi aikaa reagoida, eikä viimeistellä omia lauseita tai heidän päälleen puhutaan. Keskustelukumppaneiden välistä epäsymmetriaa korostaa se, että AAC-menetelmiä käyttävän henkilön keskustelukumppani korjaa ja

ennakoi hänen puhettaan ilman, että vie puhetta eteenpäin ja kehittää sitä. (Müller & Soto 2002, 77.) Keskustelukumppani saattaa siten ajattelemattomuuttaan omalla toiminnallaan vahvistaa keskustelutilanteiden epäsymmetriaa.

Keskustelutilanteiden epäsymmetrian ja siihen johtavien syiden lisäksi on tutkittu spontaania kommunikointia ja vuorovaikutustilanteiden aloitteita. Tulokset ovat olleet hieman ristiriitaisia keskenään. Esimerkiksi Andzik ja tutkimusryhmä (2016, 272) sanovat, että spontaaneja kommunikoinnin aloitteita oli heidän tutkimuksessaan vain vähän. Sitä vastoin Palomäki (2013) toteaa omassa opinnäytetyössään, että päiväkotikäiset puhumattomat autistiset lapset tekivät aktiivisesti spontaaneja kommunikoinnin aloitteita. Palomäen (2013) mukaan lapset tekivät spontaaneja aloitteita katseen, esineen, liikkeen, kosketuksen, kuvan ja ääntelyn avulla. Tutkimus osoitti myös, että puhumattomat lapset käyttivät keskenään erilaisia keinoja kommunikoidessaan (Palomäki 2013). Tätä ristiriitaa selittää Carterin (2003, 150) tutkimus, jonka mukaan AAC -menetelmiä käyttävien henkilöiden spontaanien kommunikointien määrät vaihtelevat suuresti yksilöiden välillä.

AAC-menetelmien käyttöä vaikeuttavat sosiaalisten ongelmien lisäksi tekniset, fyysiset ja toiminnalliset ongelmat. Tekniset ongelmat voivat ilmetä teknisen apuvälineen, esimerkiksi puhelaitteen käytön hitautena tai monimutkaisuutena tai siten, että laite ei ole saatavilla (Hodge 2007, 465; Andzik et al. 2016, 272). Ongelmia voivat tuottaa myös kuvakommunikoinnissa käytettävien kuvien ja symbolien tulkinnan vaikeus. Tämän havainnon teki Äikäs (2015, 239) tutkiesseen AAC-menetelmien käyttöä haastatteleamalla vammaisia nuoria ja kysymällä nuorten mielipiteitä AAC-menetelmistä kommunikoinnin tukena. Äikäs (2015, 239) sai selville, että PCS-kuvien avulla on vaikea ilmaista abstrakteja asioita kuten vitseiksi tai huumoriksi tarkoitettuja ilmaisuja. Samassa tutkimuksessa kävi ilmi, että PCS-kuvat voivat olla vaikeasti tulkittavia, kuten käsitteet paljon ja vähän. Tällaisia vaikeasti tulkittavia kuvia ovat myös monet prepositiot ja adjektiiveja kuvaavat kuvat. (Äikäs 2015, 240.) AAC-menetelmiä käyttävän keskustelukumppanilla on tärkeä rooli puhumattoman kumppanin ohjaamisessa apuvälineiden käytössä ja viestien tulkitsemisessä (Klippi 2005, 44).

AAC-avusteisen kommunikoinnin haasteiden vuoksi on tärkeää, että käyttäjällä on mahdollisuus käyttää useita kommunikointikeinoja samanaikaisesti. Viittomat tukevat kuvien käyttöä ja kuvat tukevat puhetta.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia puhumattomien AAC-avusteisesti kommunikoivien kehitysvammaisten spontaaneja kommunikoinnin aloitteita. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta pyrin selvittämään niitä keinoja, joita puhumattomat käyttävät kommunikointitilanteiden ja vuorovaikutuksen aloittamiseen.

Toiseksi tutkimuskysymykseksi olin alun perin asettanut sen, miten tutkitavat ylläpitävät aloittamiaan vuorovaikutustilanteita. Etnografiselle tutkimusotteelle tavanomaiseen tapaan en ollut asettanut tiukasti rajattuja tutkimuskysymyksiä kentälle lähtiessäni, vaikka tutkimuskohde ja aihe oli rajattu. Varsinaiset tutkimuskysymykset muotoutuvat vasta analyysin edetessä aineistosta esiin nousseiden mielenkiintoisten havaintojen myötä. (ks. Hammersley & Atkinson 2007, 3; Holmila 2005, 22.) Lopulliseksi tutkimuksen toiseksi tavoitteeksi muodostui tutkia haasteita, joita avusteisesti kommunikoivat kohtaavat.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten puhumaton henkilö tekee kommunikoinnin aloitteita?
2. Millaisia haasteita puhumaton kohtaa kommunikointitilanteissa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on erityispedagoginen ja kasvatustieteellinen vammaistutkimustutkimus ja se edustaa osallistavaa vammaistutkimusta (ks. Äikäs 2015, 235).

6.1 Tutkittavat

Tutkimuskohteeksi valikoitui erään ammatillisen erityisoppilaitoksen luokka, jossa opiskeli kahdeksan nuorta ja heidän kanssaan työskenteli viisi avustajaa ja opettaja. Opiskelijat ovat peruskoulun käyneitä, eri-ikäisiä kehitysvammaisia nuoria aikuisia, joilla on eri asteisia toiminnan rajoitteita.

Toimitin tutkittaville ja luokan henkilökunnalle tiedotteen, jossa kerroin mahdollisimman tarkasti tutkimukseni tarkoituksesta, toteutuksesta ja tutkittavien oikeuksista (Liite 1). Yhteydenotto tutkittaviin hoidettiin koulun ja luokan opettajan kautta ja luokan opettaja toimitti laatimani tutkimussuostumuksen opiskelijoiden koteihin. Nuoret ja heidän huoltajansa saivat rauhassa tutustua tutkimukseni tarkoitukseen ja toteutukseen.

Luokan kahdeksasta nuoresta valitsin yhdessä opettajan kanssa kolme nuorta päätutkittaviksi. Päätutkittavista yksi oli alaikäinen ja kaksi päätutkittavaa olivat täysi-ikäisiä. Strandellin (2005, 34) mukaan alaikäisten tutkittavien kohdalla on hyvin kirjavat suosituksen ja käytännöt siitä, milloin tutkimuslupa olisi syytä pyytää huoltajilta ja milloin alaikäisiltä tutkittavilta itseltään. Luokan kaikkien opiskelijoiden kohdalla huoltajat allekirjoittivat alaikäisten ja halutesaan myös täysi-ikäisten suostumukset. Myös luokassa työskentelevät avustajat ja opettaja allekirjoittivat suostumuksen tutustuttuaan tutkimussuunnitelmaani.

Havainnointijakson aikana yksi luokan avustajista vaihtui. Kerroin uudella avustajalle tutkimuksestani ja sain häneltä kirjallisen tutkimussuostumuksen. Lisäksi luokassa oli kevään aikana kolme sijaista, kolmella eri havainnointikerralla. Näiltä sijaisilta sain suulliset tutkimusluvut. Suulliset tutkimusluvut riittävät, kun tutkittavista ei kerätä tunnistetietoja eikä tutkimusaineistoa kerätä tallennusvälineillä (ks. Kuula 2011, 119).

Koska tutkimukseni kohdistui näihin kolmeen päätutkittavaan, käytän jatkossa heistä termiä ”tutkittava”. Tutkittavat olivat iältään 16-22 vuotiaita nuoria opiskelijoita. Kaikki kolme tutkittavaa kommunikoivat AAC-menetelmien avulla. Kaksi tutkittavaa ei käytä puhetta juuri lainkaan kommunikointiin. Heidän pääkommunikointimuotonsa on äänteiden, eleiden ja viittomien ja kuvien yhdistelmä. Tutkittavista yhden puhe on epäselvää ja puutteellista ja hän käyttää elekielen lisäksi kuvia ja viittomia aktiivisesti kommunikoinnin tukena. Tutkittavien käyttämät kommunikoinnin AAC-menetelmät ovat tukiviittomat ja kuvien käyttö. Tutkimusjakson aikana yksi tutkittavista sai kommunikointisovelluksen tablettiin, jonka käyttämisestä hän harjoitteli. Kommunikointisovelluksen käyttö ei kuitenkaan vakiintunut kenttätyöskentelyni aikana kommunikointimenetelmänä, joten jätän sen tarkemman kuvauksen ja esittelyn pois tästä raportista.

Käytin tutkittavista peitenimiä tehdessäni havainnointimuistiinpanoja. Anonymiteetin varmistamiseksi vaihdoin käyttämäni peitenimet raporttiin siten, että tutkittavien sukupuoli ei ilmene raportissa. Raportissa tutkittavat esiintyvät nimillä Tupu, Hupu ja Lupu. Luokan henkilökunnasta käytän vain ammattinimikkeitä avustaja ja opettaja. Tällä pyrin turvaamaan kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden anonymiteetin.

6.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on tehty laadullisella tutkimusotteella, etnografisin menetelmin. Valitsin laadullisen tutkimusotteen, koska olin kiinnostunut yksittäisistä toimijoista heidän luonnollisissa tilanteissaan ilman, että pystyisin vaikuttavamaan tutkimustilanteisiin tai olosuhteisiin (ks. Metsämuurosen 2006, 212). Laadullinen tutkimusote mahdollisti tutkimuskohteena olleiden kehitysvammaisten osallistamisen tutkimuksen asiantuntijoina (ks. Äikäs 2015, 234).

Tutkimusmetodiksi valitsin etnografian, koska olen kiinnostunut ihmisten käyttäytymisestä (ks. Hammersley & Atkinson 2007, 3). Etnografia on tutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan tutkia ihmisen käyttäytymistä ja ihmisen arkea tutkittavien omassa elinympäristössä (Hammersley & Atkinson 2007, 3;

Hirvonen & Nikkonen 2003, 265). Etnografisen tutkimuksen avulla on mahdollista tavoittaa arkitodellisuus, ymmärtää erilaisia ihmisiä ja kulttuureita, elämäntapoja ja ihmisyyteen liittyviä ilmiöitä (Nikkonen, Janhonen & Juntunen 2003, 44).

Metsämuurosen (2006, 219) mukaan etnografiselle tutkimukselle on ominaista se, että tutkitaan pientä määrää tapauksia. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii kirjaamaan mahdollisimman objektiivisesti ja tarkasti kuvaillen mitä tutkittavissa tilanteissa tehdään, tapahtuu ja sanotaan. Tutkimukseen saadaan lisätietoa tutkittavasta ilmiöstä liittämällä siihen erilaisia dokumentteja kuten haastatteluja, kyselyjä, asiakirjoja, kuvia tai piirroksia. (Hammersley & Atkinson 2007, 3.)

Etnografia eroaa muista havainnointiin liittyvistä tutkimusmenetelmistä siinä, että etnografi on fyysisesti läsnä samassa tilassa tutkittavien kanssa ja alttiina aistimaan ja huomaamaan sellaisia seikkoja, jotka eivät olisi välittyneet esimerkiksi videoitujen tallenteiden havainnoinneissa. Lappalaisen (2007, 10) mukaan juuri tämä tutkijan emotionaalinen ja fyysinen läsnäolo tekee etnografiasta tutkimusmenetelmänä erityisen. Fyysisestä läsnäolosta huolimatta etnografi on objektiivinen havainnoija (Metsämuurosen 2006, 240). Sivullisena ja objektiivisena tutkijana etnografi löytää uusia näkökulmia ja uutta tietoa totuttuun ja tuttuun ilmiöön.

Tutkimusmenetelmän valintaa puolsivat se, että AAC-menetelmiä käyttävistä kehitysvammaisista on tehty vain vähän havainnointiin perustuvaa vammaistutkimusta ja se, että osallistavaa vammaistutkimusta on tehty vain vähän (ks. Andzik et al. 2016, 272 - 273). Esimerkiksi Midtlin ja kollegoiden (2015, 1261) mukaan on vain vähän sellaisia tutkimuksia, joissa olisi kysytty AAC-menetelmiä käyttävien nuorten omia mielipiteitä ja kartoitettu heidän kokemuksiaan kommunikoinnin sujuvuudesta.

6.3 Aineiston keruu

Aineiston keruumenetelminä käytin havainnointia (kenttämuistiinpanot), tutkimuspäiväkirjaa sekä tutkittavien haastatteluja. Metsämuurosen (2006, 220) mukaan etnografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät ovat osallistava havainnointi ja strukturoimaton haastattelu. Näiden lisäksi erilaiset keskustelut, tutkimuspäiväkirjat ja mahdolliset nauhoitteet, asiakirjat, valokuvat ja dokumentit voivat täydentää analysoitavaa aineistoa (Metsämuuronen 2006, 220, 243).

6.3.1 Havainnointi ja kenttämuistiinpanot

Etnografina hankin tutkimusaineistoni tekemällä tarkkoja kenttämuistiinpanoja havainnoistani, jotka sisälsivät sekä toimintaa että puhetta (ks. Huttunen & Holmanen 2017, 135). Etnografinen havainnointi on kenttätyötä ja hankittu aineisto kenttämuistiinpanoja. Etnografisessa tutkimuksessa kenttätyöskentely on merkittävin aineistonkeruu muoto (Lämsä 2013, 24). Kenttätyössä pääsin tutkijana osallistumaan tutkittavien päivittäiseen elämään ja olin vuorovaikutuksessa tutkittavien ihmisten ja ilmiöiden kanssa (ks. Nikkonen ym. 2003, 52; Lämsä 2013, 24).

Kenttämuistiinpanot ovat aina tutkijan näköiset (Nikkonen ym. 2003, 67). Kentällä ollessani tarkkailin tilanteita ja kirjasin ylös havaintoni (ks. Metsämuuronen 2006, 219). Holmilan (2005, 26) ohjeen mukaisesti kirjoitin muistiinpanoihin tarkasti tutkimuspäivät, paikat, ajat ja keitä oli tutkimukseen liittyvissä tilanteissa läsnä. Havaintojani täydentävää tietoa sain keskustelemalla tutkittavien ja tiedonantajien kanssa ja haastatteleamalla tutkittavia (ks. Metsämuuronen 2006, 219).

Kenttätyöskentely kesti noin kaksi kuukautta. Kävin koululla havainnoimassa yhteensä yhdeksän kertaa seitsemän viikon aikana. Yksi havainnointikerta kesti noin kaksi tuntia. Kenttämuistiinpanoja kertyi lopulta 33 sivua fontti-koolla 11 ja rivivälillä 1,5.

Holmilan (2005, 21) mukaan tutkijan tehtävä on tuottaa luotettavaa tietoa todellisuudesta. Kirjoitin kaikki luokahuonehavainnot suoraan kannettavalla

tietokoneella. Havainnot tallentuivat välittömästi sellaisina kuin ne näin. Tämä lisää aineistoni luotettavuutta. Haastatteluja en nauhoittanut, vaan kirjoitin haastattelutilanteet välittömästi haastattelujen jälkeen talteen.

6.3.2 Tutkimuspäiväkirja

Tutkimuspäiväkirjan pitäminen on kenttämuistiinpanojen ohella tärkeää ja oleellista etnografisessa tutkimuksessa (Nikkonen ym. 2003, 67; Hirvonen & Nikkonen 2003, 279). Tutkija kirjaa ylös tuntemuksiaan, ajatuksiaan, kysymyksiä tai kuvia. Tutkimuspäiväkirja täydentää kenttämuistiinpanoja. (Hirvonen & Nikkonen 2003, 279–280.)

Tutkimuspäiväkirjaan kirjoitin omia mietteitani havaintojen sujumisesta ja kommentteja havainnointitapahtumiin liittyen. Kirjoitin muistiin asioita, joita pohdin ja joiden merkityksellisyyttä saatoin miettiä jo ennen aineiston analyysiä. Tutkimuspäiväkirjaan purin tuntojani siitä, miten kaikkea ei pystynyt kirjoittamaan muistiin ja miten tilanteet ja tapahtumat alkoivat toistamaan itseään. Tutkimuspäiväkirjaani kirjoitin myös mietteitä siitä, mitä luokassa ei havaintojeni mukaan tapahtunut. Liitteenä otteita tutkimuspäiväkirjastani (Liite 2.).

6.3.3 Etnografinen haastattelu

Haastattelut ja haastateltavat antavat tutkittavalle ilmiölle oman näkökulmansa ja kokemuksensa tapahtuneeseen (Paloniemi & Collin 2018, 240). Haastattelu lisää näkökulmia ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja tuo ilmiön tarkasteluun moniulotteisuutta.

Haastattelut tein aivan kenttätyöjaksoni lopussa. Etnografiselle haastattelulle on tyypillistä, että haastattelut tehdään vasta kun tutkija on ollut kentällä jonkin aikaa. Haastattelut muistuttivat enemmän jo entuudestaan tuttujen ihmisten välistä keskustelua kuin toisilleen vieraiden ihmisten välistä jäykkää ja jännittävää haastattelutilannetta (ks. Mietola 2007, 167). Etnografinen haastattelu perustuu tutkijan ja haastateltavan väliseen luottamukseen ja haastattelutilanne

muistuttaa enemmän vuorovaikutus- kuin haastattelutilannetta (Nikkonen ym. 2003, 65; Hirvonen & Nikkonen 2003, 282).

Haastattelutilanne oli vuorovaikutukseltaan epäsymmetrinen (ks. Leskelä 2006, 81). Leskelän (2006, 81) ohjeiden mukaisesti arvioin haastateltavien kehitysvammaisten henkilöiden vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja, jotta haastattelutilanteen epäsymmetria ei vaikuttaisi haastattelun kulkuun. Tämän haastattelutilanteen epäsymmetrian takia haastatteluissa oli läsnä myös tutkittavan avustaja. Avustaja oli tulkkina minulle siltä varalta, että en ymmärtäisi kaikkia viittomia tai kuvien merkityksiä oikein.

Äikkään (2015, 235) mukaan tutkijan tulee käyttää innovatiivisia menetelmiä, kun tutkimusmenetelmänä on AAC-menetelmiä kommunikoinnin tukena käyttävät vammaiset henkilöt. Haastattelut toteutin käyttämällä tutkittaville tuttuja AAC-menetelmiä eli piktogrammi ja PCS-kuvia ja viittomia. Koska näiden kommunikointimenetelmien käyttö oli itselleni entuudestaan tuttua, pystyin valmistautumaan haastatteluun vaikkei käytössäni tai tiedossani ollut mitään valmista mallia, jonka mukaan olisin voinut laatia AAC-avusteisen haastattelun. Äikkäs (2015, 237) korostaa vammaisten haastattelututkimuksissa, että tutkijan pitää hallita ja tuntea tutkittavan käyttämä kommunikointimenetelmä.

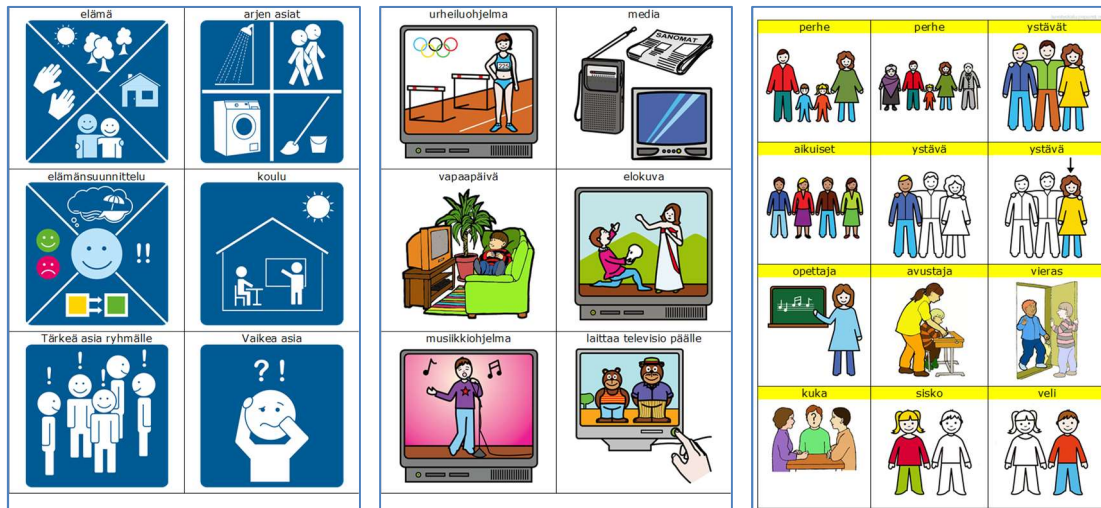
Haastattelun tueksi etsin Papunetin kuvapankista (papunet.net) haastattelun teemoihin sopivia kuvia, joiden avulla rakensin teemahaastattelutyypin rungon puolistrukturoidulle haastattelulle.

Haastattelukysymykset olivat:

- 1) Millaisia kommunikointikeinoja käytät?
- 2) Kenen kanssa on mukava jutella (kotona, koulussa, jossain muualla)?
- 3) Mistä asioista on mukava jutella?
- 4) Tuntuuko joskus, että sinua ei kuunnella (ei huomata, että sinulla on asiaa)?

Käytin haastattelussa noin sataa kappaletta eri piktogrammi- ja PCS-kuvia ja symbolikuvia puheen ja viittomien tueksi. Kuvassa 7 on osa haastattelussa

käyttämistäni kuvista. Jos kuvista ei löytynyt vastausta, tutkittavat käyttivät viit-
tomia, avustajan kuvakortteja, ele- ja ääntelyilmaisua sekä yksi tutkittavista
omaa kuvakansiotaan vastaustensa täydentäjinä.



Kuva 7. Kuvia haastattelun tukena käyttämistäni graafisista kuvista (Alkuperäislähteinä Sclera-piktogrammit: www.sclera.be. Piirroskuvat: Papunetin kuvapankki, papunet.net.)

Haastattelutilanteessa täydensin haastattelukysymyksiä lisäkysymyksillä ja joh-
dattelin aiheeseen tarpeen vaatiessa tarkemmin.

Haastatteluja en tallentanut video- tai äänitallentimilla. Kirjoitin Huttusen
ja Homasen (2017, 147) ohjeen mukaisesti heti haastattelujen jälkeen kuvaukset
siitä, miten haastattelut etenivät, keitä oli paikalla ja mitä haastattelutilanteessa
tapahtui. Liitteissä on katkelma haastattelumuistiinpanoistani (Liite 3). Haastat-
telujen aikana tein merkintöjä haastattelussa käyttämiini piktogrammi- ja PCS-
kuviin, jotta jälkepäin pystyin varmistamaan, mitä kuvia kukin haastatelta-
vista oli käyttänyt vastatessaan kysymyksiini.

6.4 Tutkijan rooli

Etnografiselle kenttätöskentelylle on tavallista, että havainnointi- ja osallistu-
misprosessin aikana tutkijan rooli ja osallistumisen aste vaihtelevat (Nikkinen
ym. 2003, 63). Kun tutkija on havainnoijana ulkopuolinen ja passiivinen

tarkkailija, hän havainnoi ilman osallistumista. Tarkkailija kerää aineistoa vapaaehtoisesti tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä, mutta ei itse osallistu ryhmän toimintaan. (Nikkonen ym. 2003, 63.) Etnografisessa tutkimuksessa havainnoija on yleensä perustellustikin aluksi passiivinen tarkkailija (Metsämuuronen 2006, 241). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 211) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa on tyypillistä, että tutkija osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa.

Hirvosen ja Nikkosen (2003, 277) mukaan tutkija ei voi häivyttää itseään kentällä ollessaan ja tästä syystä tutkimukseen siirtyy aina osa tutkijasta. Kenttämuistiinpanot kertovat oman näkemykseni ja tulkintani kautta tekemäni havainnot. Holmilan (2005, 21) mukaan tutkittavan ja tutkittavien välille syntyy monenlaista vuorovaikutusta, kun tehdään laadullista tutkimusta ja tutkimuskohteena on pieniyhteisö. Tutkijana pääsin jakamaan tutkittavan yhteisön kanssa arkea ja tulin heille tutuksi (ks. Holmila 2005, 21). Oli mielenkiintoista huomata, että kaksi minusta eniten kiinnostunutta ja vuorovaikutustilanteisiin pyrkinyttä opiskelijaa, olivat molemmat tutkittaviani.

Ahon ja Laineen (2002, 71) mukaan tutkijalla jo olemassa oleva tietämys tutkittavasta aiheesta ohjailee sitä, mitä tutkija pystyy havainnoimaan. Heidän mukaansa tutkija ei voi havaita sellaista, jolla ei ole tutkijalle merkitystä. Tutkija valikoi havainnot oman ymmärryksen mukaan ja vaarana on, että tutkijan ymmärtämättömyyttä jotain oleellista jää huomaamatta. Uskonkin, että oma kokemuspohjani ja aiemmat kokemukseni puhumattomien kommunikointikeinoista auttoivat minua näkemään kommunikoinnin kokonaisvaltaisuuden ja siten tekemään havaintoja.

6.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysillä pyritään ymmärtämään asetettua tutkimustehtävää tai -kysymyksiä. Ymmärtämään pyrkivä analyysitapa onkin tavallista laadulliselle tutkimuksella (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 219). Sisällönanalyysillä kerätyistä aineistosta pyritään löytämään tutkimustehtävän asettamien ilmiöiden

välisiä suhteita, niiden samanlaisuuksia ja erilaisuutta (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 21).

Koska havainnoimalla kerätty aineisto on tutkijalleen hyvin tuttu, on analyysivaiheessa tärkeää, että tutkija pystyy ottamaan aineistoon etäisyyttä. Tutkija tarvitsee etäisyyttä aineistoon, jotta hän etnografina pystyy löytämään aineistosta jotain uutta ja outoa. (Hirvonen & Nikkonen 2003, 284.) Päätin aineiston keruun toukokuun lopussa ja aineiston analyysin aloitin heinäkuussa. Tämä kuukauden mittainen tauko antoi sopivasti etäisyyttä aineistooni, jotta saatoin nähdä kirjoittamani havainnot ”uusien silmin”.

Analysoinnin alussa minulla oli 33 sivullista havainnointiaineistoa kolmesta päätutkittavasta. Sisällönanalyysi etenee monivaiheisesti ja eri vaiheita voi esiintyä samanaikaisesti (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 24). Latvalan ja Vanhanen-Nuutisen (2003, 25-26) ohjeiden mukaisesti aloitin analyysin analyysiyksikön eli aineiston yksikön valinnalla. Analyysiyksikkö voi olla sana, lause tai isompi osa tekstiä. Sana on pienin mahdollinen yksikkö ja useimmiten käytetty yksikkö on jokin ajatuksellinen kokonaisuus, joka voi olla lause tai kokonainen tekstikappale. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 25-26.) Aloitin analyysin valitsemalla analyysiyksiköksi yksittäiset vuorovaikutustilanteet. Siirsin alkuperäisestä tekstistä kaikki vuorovaikutustilanteet Excel-työkirjaan alkuperäisessä muodossaan. Analyysiyksiköitä eli analysoitavia vuorovaikutustilanteita muodostui 189 kappaletta. Numeroin tilanteet 1-189. Jokainen yksittäinen tilanne sai oman koodinumeron ja sen paikantaminen myöhemmin alkuperäisessä tekstissä ja alkuperäisessä muodossa oli helpompaa analyysin edetessä. Tämän jälkeen kävin läpi kaikkia 189 tilannetta saadakseni yleiskäsityksen siitä, millaisia tilanteet olivat, keitä niissä oli mukana ja kuka oli aloitteellinen. Lisäsin Excel-työkirjaan vuorovaikutustilanne-sarakkeen perään kolme saraketta, joihin kirjasin kuka tutkittava oli tilanteessa, kenen kanssa ja sisälsikö tilanne tutkittavan tekemän aloitteen.

Latvalan ja Vanhanen-Nuutisen (2003, 26-28) mukaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin seuraava vaihe on aineiston pelkistäminen ja luokittelu. Luokittelun aloitin etsimällä aineistosta kaikki ne alkuperäiset ilmaukset, joissa

vuorovaikutustilanteet liittyivät ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, eli tutkittavien tekemiin aloitteisiin. Tällaisia tilanteita oli yhteensä 140 kpl. Loput 49 havainnoimaani vuorovaikutustilannetta olivat sellaisia, joissa aloitteen tekijänä oli ollut joku muu kuin tutkittava itse.

Muutamassa aloitteellisessa tilanteessa kohde ei reagoinut eli aloite ei edennyt vastavuoroiseen vuorovaikutustilanteeseen. Aina tutkittavan tekemä aloite ei ollut osoitettu selkeästi yhdelle ihmiselle, vaan osa aloitteista oli kohdennettu useammalle henkilölle, useimmiten sekä opettaja että avustaja. Joskus tilanne eteni myös aloitteesta toiseen. Tästä syystä aloitteita on enemmän kuin niitä vastaavia havainnointitilanteita.

Esimerkki tällaisesta tilanteesta, jossa tutkittava teki useamman aloitteen:

Hupu nousee paikaltaan ja tulee taas minun luokse. Sanon että nyt onkin tauko ja Hupu viittoon minulle, että on ollut keilaamassa. Hupu jatkaa seuraavan aikuisen luokse ja kertoo tällekin viittomalla, että on ollut keilaamassa. Hupu jatkaa saman tein toisen avustajan luokse ja ryhtyy viittoon hänen kanssaan keskusteluun. Sitten Hupu kääntyy ja menee vielä seuraavan avustajan luokse ja koskettaa tätä kädellä käsi-varteen. Avustaja kääntyy ja alkaa juttelemaan Hupun kanssa. Hupu viittoon ja avustaja vastaa puhumalla. Hupu kääntyy ja tökkää etusormellaan minua vatsaan. Avustaja kuitenkin jatkaa hänen kanssaan keskustelua. Ykskaks Hupu viittoon pissahädän ja toisella puolella luokkaa oleva oma avustaja kysyy, että pitääkö mennä pissalle. Hupu vastaa että "joo" ja lähtee jo juoksujalkaa ovea kohti.

Tämän jälkeen ryhdyin selvittämään, millaisia aloitteen tekemisen keinoja tutkittavat käyttivät. Tein uuden taulukon 140 vuorovaikutustilanteesta, jotka sisälsivät tutkittavien tekemiä aloitteita. Tiivistin ja pelkistin aloitteellisten tilanteiden sisällöt ja kirjasin uuteen sarakkeeseen lyhyesti mitä keinoja tutkittava oli käyttänyt aloitteessaan. Näin sain taulukoitua tietoa tutkittavien käyttämistä spontaaneista kommunikoinnin keinoista. Pelkistetyt ilmaukset ryhmittelin niiden samankaltaisuuksien mukaan. (ks. Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 26 – 28.)

Loin jälleen uudet taulukot kullekin tutkittavalle erikseen. Näissäkin taulukoissa oli mukana vain ne tilanteet, joissa tutkittava oli itse ollut aloitteen tekijänä. Näin sain määrällistä tietoa siitä, millaisia ja miten paljon spontaaneja

aloitteita tutkimus sisälsi sekä saman tiedon erikseen kunkin tutkittavan osalta (tulosluvussa 7.1 taulukko 1).

Taulukoinnin avulla sain selville määrällistä tietoa aineistosta. Vuorovaikutustilanteissa tutkittavien lisäksi oli osallisena opettaja 55 kertaa, avustaja 101 kertaa, minä 50 kertaa, vertainen (toinen opiskelija) 13 kertaa. Suurimmassa osassa vuorovaikutustilanteissa osallisena oli tutkittava ja yksi keskustelukumppani, osassa tilanteissa mukana oli yhtä aikaa useampi henkilö. Muutamat vuorovaikutusaloitteet olivat osoitettu yleisesti kaikille luokassa oleville. Osa vuorovaikutustilanteista oli pitempiä, kestoltaan useita minuutteja, osa tilanteista oli lyhyitä ja nopeasti ohi meneviä hetkiä.

Poimiessani aloitteisiin liittyviä tilanteita ja niitä analysoidessani, kiinnitin huomioni vuorovaikutustilanteisiin, joissa tutkittava oli keskustelukumppanin kanssa eri mieltä, tai kun jokin asia kiukutti tai harmitti. Jäin miettimään näitä havaintoja ja muistin teoriaosuutta kirjoittaessani törmänneeni useaan otteeseen eri tutkijoiden tekemään toteamukseen, että avusteisesti kommunikoivalla pitää olla mahdollisuus olla myös eri mieltä (ks. HUUHTANEN 2011c, 23) ja mahdollisuus kertoa oma mielipide (ks. RAUTAKOSKI ym. 2007, 80).

Palasin alkuperäiseen Excel-tilaukseen, jossa oli taulukoituna kaikki 189 alkuperäistä vuorovaikutustilannetta. Ryhdyin uudestaan käymään taulukkoa läpi sisällönanalyysin menetelmin. Aloitin etsimällä tilanteita, joissa tutkittava osoittaa omaa tahtoaan, eriävää mielipidettä tai negatiivista tunnetta (suru, harmi, kiukku). Värikoodasin nämä tilanteet (36 kappaletta). Koin tunteiden ilmaisen tilanteet tutkittaville haasteellisina ja kiinnostuin etsimään alkuperäisistä ilmauksista muita mahdollisesti haasteellisia vuorovaikutustilanteita. Näin löysin alkuperäisistä ilmauksista tilanteita, joissa viestintä oli ollut ristiriitaista (16 tilannetta). Näiden kommunikoinnin haasteiden lisäksi ilmeinen haaste oli kommunikoinnin vähyys vertaisten kesken.

Analyysi eteni sisällönanalyysille tyypilliseen tapaan luokitteluun ja pelkistämiseen (ks. LATVALA & VANHANEN-NUUTINEN 2003, 26–28). Pelkistin värikoodatut mielipahan sekä eriävän mielipiteen ilmaukset ja luokittelin pelkistetyt ilmaukset sen mukaan, mitä keinoja tutkittava käytti oman tahdon tai tunteen

ilmaisemiseksi: käyttikö tutkittava AAC-menetelmää vai jotain muuta sanatonta tai sanallista viestinnän keinoa (esimerkiksi kääntyy pois, pitää kädet sylissä, katsoo muualle, ei vastaa, ei tee niin kuin pyydetään). Samansisältöiset ilmaukset yhdistin omaksi alaluokakseen. Nämä samanlaisuutta kuvaavat luokat eivät saaneet olla keskenään päällekkäisiä vaan toisensa poissulkevia (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 21).

Kolmannessa vaiheessa yhdistin samansisältöiset alaluokat yläluokiksi (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 29). Yläluokat muodostuivat sen mukaan, käytettiinkö ilmauksessa AAC-menetelmää vai jotain muuta sanatonta tai sanallisen viestinnän keinoa (ele, toiminta tai sanallinen keino). Lisäksi omaksi ryhmäksi jäsenyi sellaiset tilanteet, joissa viestin sisältö oli ollut ristiriidassa viestiin liittyneen elekielen tai teon kanssa (esim sanoo ei vaikka on innoissaan, näyttää kuvaa ”vihainen” vaikka on innostunut). Nämä erotin omaksi yläluokaksi.

Tämän jälkeen siirryin tarkastelemaan haastatteluja tarkemmin. Siirsin kirjoitetut haastattelut Excel-taulukkoon kysymykset ja vastaukset omille riveilleen ja uuteen sarakkeeseen siirsin tutkittavien pelkistetyt vastaukset. Pelkistettyjä vastauksia vertasin omiin havaintoihini. Haastattelut tukivat omia havaintojani ja kyseenalaistivat joiltakin osin teoriatietoa.

Etnografisen haastattelun analyysiä tehdessäni pidin Mietolan (2007, 176) neuvon mielessä, jonka mukaan yhtä tärkeää kuin se, mitä haastateltavaa sanoi, oli se, miten haastateltava sen sanoi. Omat kokemukseni tutkijana kentältä toi lisänäkemystä ja ymmärrystä haasteltavien kertomuksiin, joten haastattelut saivat syvemmän merkityksen ja tutkijana pystyin esittämään paremmin tarkentavia kysymyksiä kuin ilman yhteistä kokemusta kentältä (ks. Mietola 2007, 176).

6.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen tiedekunnan ohjeiden mukaisesti eettisesti hyvää tutkimukseen kuuluu rehellisyys, huolellisuus, tarkkuus ja avoimuus. (Kuula 2011, 34.) Näitä eettisesti hyvälle tutkimukselle ominaisia piirteitä pyrin toteuttamaan

tutkimuksen kaikissa vaiheissa, niin tutkittavien tiedottamisessa, kenttätyöskentelyssä, analysoinnissa kuin raportoinnissa.

Laadullisen tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti, että heidän anonymiteettinsa taataan ja että tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu tutkittaville mitään negatiivisia seuraamuksia (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 39; Kuula 2011, 60-61). Lewis ja Porter (2004, 192) toteavat, että vaikka tutkittavat olisivat lapsia ja nuoria, ja vaikka he olisivat vammaisia, on heillä oikeus olla perillä tutkimuksen tavoitteista ja tarkoituksesta. Myös Strandell (2005, 34) painottaa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden vapaaehtoisuuden lisäksi riittävään tietoon perustuvan suostumuksen tärkeyttä ihmislähtöisen tutkimuksen eettisinä periaatteina. Pyrin kertomaan tutkimukseni tavoitteista ja tarkoituksesta tutkittaville sekä suullisesti vierailukäynnilläni, että kirjallisen tutkimustiedotteen muodossa. Lisäksi luokan opettaja oli jutellut opiskelijoiden kanssa tutkimuksestani ja siitä, että tulisin työskentelemään heidän kanssaan.

Etnografinen tutkimusote tuo omat eettiset haasteensa. Etnografian eettisyyttä on sekä kyseenalaistettu että kritisoitu varsinkin lapsiin ja nuoriin kohdistuvassa etnografisessa tutkimuksessa (Russell & Barley 2016, 2). Lapsiin ja kehitysvammaisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisyyden pohdiskelu johtaa myös kahden näkemyksen vastakkainasetteluun. Kuulan (2011, 147) mukaan tutkimuksen piiristä ei saa sulkea systemaattisesti pois mitään ihmisryhmiä, kuten lapsia tai kehitysvammaisia, vaikka heillä ei olekaan täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää osallistumisestaan tutkimuksiin.

Tutkijana jouduin miettimään etnografian eettisyyttä varsinkin siksi, että kenttätyön aikana olin läsnä tutkittavien elämässä (ks. Gordon ym. 2007, 61). Etnografian eettisyys on kyseenalaista, koska tutkijana hyödyin tutkittavien elämästä ja häiritsin arkirutiineja. Kenttätyön aikana tutkittavat saattoivat paljastaa minulle vahingossa arkaluontoisia asioita tai asioita, joiden olemassaolosta tutkittavat eivät itse olleet tietoisiaakaan. Tutkimuksen eettisyys kyseenalaistuu myös silloin, jos tutkimukseen osallistuneet tuntevat tulleensa loukatuksi siitä mitä heistä kirjoitan, vaikka olenkin pyrkinyt huolehtimaan tutkittavien

anonymiteetista. (ks. Gordon ym. 2007, 61-62.) Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 211-212) mukaan osallistuvaan havainnointiin liittyy aina eettisiä ongelmia.

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa tulee tutkijan pohtia omaa rooliaan (Stanleyn 2001, 99). Tutkimuksen eettisyyttä pystyin parantamaan ottamalla itselleni tutkijana avoimen roolin, jolloin tutkittavat tiesivät ja tiedostivat olevansa tutkimuksen kohteena (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 212). Teinkin kenttätyötä ja muistiinpanoja avoimesti ja koko ajan tutkittavien näkyvillä. Läsnäoloni luokassa tiedostettiin, vaikka läsnäolooni myös totuttiin. Tutkittavat ja muut osalliset olivat aina tietoisia, milloin tein heistä havaintoja.

Tutkimuksen eettisyyttä pohtiessani pitää minun pohtia oman itsen vaikutusta päädyttyihin tutkimustuloksiin. Stanley (2001, 99) huomauttaa, että tutkijan on syytä tiedostaa, että tutkimustulokset ovat riippuvaisia tutkijasta. Eri tutkijat voivat päästä erilaisiin tutkimustuloksiin tutkiessaan samoja tutkimusmateriaaleja (Stanleyn 2001, 99). Olisi mielenkiintoista tietää, mihin tuloksiin toinen tutkija päätyisi analysoimalla tutkimusaineistoani. Löydöksiin vaikuttaa myös se, että itse havainnot tehneenä, minulla on aivan toisenlainen käsitys ja mielikuva kenttämuistiinpanojen teksteistä, kuin sellaisella tutkijalla, joka ei ole ollut läsnä tilanteissa. Muistiinpanojen tulkintaan vaikuttaa kaikki se, mitä olen nähnyt, kuullut ja aistunut tilanteissa sekä se mitä on tapahtunut ennen tilannetta, tilanteen jälkeen tai tilanteen aikana muualla luokassa. Kenttätyön aikana tutustuin tutkittaviin ja muihin osallisiin ja muodostin tunnesiteitä heihin ja tein omia tulkintojani heistä persoonina. Toisaalta kenttätyöskentelyaika oli liian lyhyt, jotta olisin aidosti oppinut tuntemaan tutkittaviani. Silti tämän lyhyen kenttätyöskentelyn aikana huomasin eläytyväni tutkittavien tunteisiin. Hirsjärvi ym. (2007, 208) sanovatkin, että yhtenä havainnoinnin haittana on tutkijan mahdollinen emotionaalisen tunnesiteen syntyminen tutkittavia kohtaan: tunnesiteen syntyminen voisi vaarantaa tutkimuksen objektiivisuuden.

7 AAC-MENETELMIÄ KÄYTTÄVÄN HENKILÖN ALOITTEET OVAT MONIPUOLISIA KOMMUNIKOINNIN HAASTEISTA HUOLIMATTA

Seuraavassa luvussa 7.1 kuvaan miten AAC-menetelmiä kommunikoinnin tukena käyttävät kehitysvammaiset tekevät vuorovaikutusaloitteita. Tutkimusaineisto osoitti myös haasteita, joita AAC-menetelmiä kommunikoinnin tukena käyttävät kohtaavat arjessaan. Käyn näitä haasteita läpi luvussa 7.2.

7.1 Aloitteiden tekeminen on aktiivista ja monipuolista

Tutkimus osoitti, että avusteisesti kommunikoiva kehitysvammaisen on aloitteellinen ja käyttää monipuolisesti erilaisia keinoja aloitteiden tekemisessä. Tutkimuksen kehitysvammaiset tekivät kommunikoinnin aloitteita rohkeasti ja olivat tasavertaisia puhuvien vertaisten kanssa saaden yhtä lailla puheaikaa ja huomiota luokan aikuisilta kuin puhuvat vertaiset.

Esimerkkitilanteessa tutkittava on aloitteellinen ja saa omalla aktiivisuudellaan aikaiseksi vuorovaikutustilanteen, jossa käytetään monipuolisesti erilaisia kommunikointimenetelmiä:

Opiskelijat istuvat omilla paikoillaan ja Tupu on tosi iloisella tuulella. Opettajan valmistellessa tunnin alkua Tupu hihkuu innosta ja viittoon sekä vastapäätä istuville opiskelijakavereilleen että vieressä istuvalle avustajalle. Tupu nousee äkkiä ylös tuolistaan ja kävelee innoissaan opettajan luokse. Avustaja ja opettaja toteavat, että onpa Tupu innokas kertomaan kuulumisiaan vaikei vielä ole edes aloitettu. Opettaja sanoo ystävällisesti Tupulle, että ”ole hyvä ja kerro ihmeessä kun olet noin innokas ja tärkeääkin asiaa eiliseltä”. Opettaja pyytää Tupua viittomaan tai näyttämään kuvista. Tupu kävelee omalle paikalleen ja avaa kuvakansion. Tupu näyttää kuvista ja viittoon samalla, että hän on ollut eilen autolla konsertissa. Opettaja tietää, että Tupu on ollut isossa konsertissa (äiti oli laittanut viestiä) ja Tupu on aivan innoissaan, hypähtää iloisesti molemmilta jaloiltaan ja nauraa ääneen ja näyttää peukkua ylöspäin. Opettaja jatkaa, että ”ei ihme että Tupu on noin iloissaan kun on ollut niin hienossa konsertissa”. Tupu istuu tuolelleen ja antaa seuraavalle opiskelijalle puheenvuoron. Tupu istuu

ja kuuntelee, mutta on edelleen silminnähdyn onnellisen näköinen, kasvot hymyilevät ja välillä Tupu viittoo iloisen viittoman vieressä istuvalle avustajalle, joka vastaa viittoen ja puhuen Tupulle. Molemmat kuitenkin hiljenevät ja keskittyvät kuuntelemaan muita opiskelijoita.

Vaikka tutkimus on laadullinen, tein määrällisiä havaintoja tutkimusaineistosta (ks. taulukko 1). Määrällisesti eniten aloitteita tehtiin menemällä luokse, kosketamalla, ottamalla katsekontakti tai äännelemällä. Kaksi päätutkittavaa käytti kommunikoinnissa muutamia sanoja. Yksi tutkittavista puhui jonkin verran, mutta puhe oli epäselvää. Äännelemällä tehdyt aloitteet olivat joko yhden sanan ilmaisuja kuten "kato", "tämä" tai ääneen hymähtelyä tai muuta äännähtelyä. Sanallisia ilmaisuja saatettiin toistaa monta kertaa. Tutkittavat käyttivät näiden neljän keinon lisäksi monipuolisesti erilaisia keinoja nimenomaan vuorovaikutustilanteen ja kommunikoinnin aloittamiseksi tai huomion saamiseksi. Tutkittavat tekivät aloitteita vilkuttamalla ja osoittamalla, näyttämällä kuvaa tai käyttäen tukiviittomaa. Luokkahuoneessa myös viitattiin ahkerasti, kun tutkittavat halusivat saada puheenvuoroja.

TAULUKKO 1. Tutkittavien tekemät aloitteet käytetyn keinon mukaan

| | Tupu | Hupu | Lupu | yht. |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| katse | 27 | 9 | 14 | 50 |
| kosketus | 15 | 17 | 7 | 39 |
| kuva | 12 | 4 | 3 | 19 |
| viittoma | 13 | 10 | 5 | 28 |
| luokse meneminen | 6 | 22 | 14 | 42 |
| viittaaminen | 2 | 2 | 9 | 13 |
| osoittaminen | 11 | 8 | 6 | 25 |
| puhe/ääntely | 24 | 1 | 20 | 45 |
| esine | 6 | 5 | 1 | 12 |
| ele | 2 | | 5 | 7 |
| muu | 4 | | | 4 |

Aloitteena ele oli esimerkiksi peukalon nostaminen (peukutus) tai vilkuttaminen. Esinettä käytettiin aloitteen tekemiseen ojentamalla esinettä (reppua, kynää tms.) tai tiputtamalla esine (silmälasit, kuvakansio). Muunlaisiksi aloitteiksi tulkitsin esimerkiksi tilanteet, joissa tutkittava ryhtyi yllättäen hassuttelemaan keskellä luokkaa ja sai sekä muiden opiskelijoiden että työntekijöiden huomion.

Tutkittavat käyttivät aloitteiden tekemisiin monipuolisesti elekieltä. Aloitteina käytettyjä AAC-menetelmiä (kuvien näyttämistä, viittomista) käytettiin muita keinoja vähemmän, viittomien ollessa näistä kahdesta AAC-menetelmästä yleisempi. Aloitteista varsinaiseen vuorovaikutustilanteeseen edenneessä keskustelussa kuvia ja viittomia käytettiin kuitenkin aktiivisesti ja monipuolisesti havainnointimuistiinpanojen esimerkin mukaisesti:

Hupu selaa kuvakansiotaan ja osoittaa kuvia vaikka aikuiset juttelevat muiden kanssa. Hupu osoittaa joulun kuvaa naputtamalla kuvaa ja sekä opettaja että avustaja toteavat että ei taida joulu olla nyt tulossa. Hupu nauraa ja jatkaa viittomista ja vie kaikkien huomion. Hupu laittaa kuvakansion kiinni ja viittoo voimakkaasti samalla päätään pyörittellen.

Usein yksi aloite sisälsi joko yhtä aikaa tai peräkkäin useamman aloitteen tekemisen keinon. Tällaisia tilanteita oli esimerkiksi katseeseen yhdistetty ääntely, haukotus tai hymy. Myös luokse menemistä seurasi usein välittömästi kosketaminen, viittominen tai katsekontaktin ottaminen:

Hupu tulee kuitenkin pian uudestaan kohti minua (minun luokse) ja koskettaa minua käsivarteen ja osoittaa etusormella minua kohti. Sannon, että teen töitä vielä.

Osa aloitteista käytettiin vain tietynlaisissa tilanteissa. Esimerkiksi viittaamista aloitteen tekemiseksi tutkittavat käyttivät aktiivisesti luokkahuoneessa tilanteessa, joka oli perinteinen opettajajohtoinen tuntitilanne:

--- Hupu kuitenkin viittaa ja opettaja kysyy mitä asiaa Hupulla on. Hupu näyttää kuvakansiosta kuvia. Opettaja sanoittaa Hupun näyttämiä kuvia ja nyt Hupu kertookin paljon mitä on tehnyt ja mitä haluaisi tehdä.

Viittaamista saatettiin tehostaa huudahtamalla, nousemalla seisomaan tai vilkuttamalla viittaavalla kädellä:

Lupu viittaa taas, käsi on korkealla ja Lupu vilkuttaa sormia ja huudahtaa taas saadakseen opettajan huomion. Tällä kertaa opettaja ei anna Lupulle puheenvuoroa vaan jatkaa viikkokalenterin läpi käymistä koko luokan kanssa. Lupu nousee seisomaan ja viittaa entistä tarmokkaammin. Nyt opettaja antaa hänelle puheenvuoron. Lupu on kiinnostunut kuulemaan torstain ohjelmasta. Opettaja käy viikko-ohjelmaa tarkemmin läpi. Lupu jatkaa viittaamista istuallaan ja opettaja antaa taas puheenvuoron. Lupu kysyy huomisesta päivästä ja saa vastauksen. Tunti jatkuu.

Tutkittavat tekivät yhteensä 171 aloitetta, joista valtaosa kohdistui avustajaan. Toiseksi eniten tutkittavat tekivät aloitteita minuun ja opettajaan. Vertaisiin kohdistuvia aloitteita kirjasin vain vähän.

Taulukossa 2 on kaikkien tutkittavien tekemät aloitteet. Lukumäärät eivät ole keskenään vertailukelpoisia, sillä kaikki tutkittavat eivät olleet yhtä paljon läsnä tehdessäni havaintoja ja ajallisesti saatoinkin keskittyä yhteen tutkittavaan enemmän kuin toiseen. Lukumäärät kertovat, miten paljon yksittäinen tutkittava teki aloitteita eri henkilöitä kohtaan.

TAULUKKO 2. Tutkittavien tekemät aloitteet aloitteen kohdehenkilön mukaan

| | Tupu | Hupu | Lupu | yht. |
|-----------------------------|------|------|------|------|
| aloitteita yhteensä | 71 | 48 | 52 | 171 |
| aloitteen kohteena avustaja | 40 | 23 | 17 | 80 |
| aloitteen kohteena opettaja | 19 | 11 | 9 | 39 |
| kohteena toinen opiskelija | 6 | 3 | 6 | 15 |
| aloitteen kohteena tutkija | 11 | 18 | 16 | 45 |

Mielenkiintoinen havainto oli, että vaikka tutkittavat tekivät odotetusti eniten aloitteita avustajille, minä kirin aloitteiden kohteena opettajan rinnalle. Aloitteet vertaisiin eli luokan toisiin opiskelijoihin jäivät selvästi vähemmistöön. Aiemmat tutkimukset (ks. Carter 2003, Chung et al. 2012; Blackstone et al. 2007) osoittavat samansuuntaisia tuloksia, joiden mukaan dialogisuus on usein vain opettajan ja

oppilaan välistä, harvoin vertaisten välistä dialogia. Luokkahuone tilanteena tukee asetelmaa, jossa opettaja on enemmän aloitteiden tekijänä kuin kohteena, kun taas tutkittavan vieressä istuva avustaja on helpommin lähestyttävä ja aloitteiden kohteena luonteva valinta. Myös tätä havaintoa käyn tarkemmin läpi luvussa 7.2.

Yleensä aloitteet johtivat vuorovaikutteiseen tilanteeseen. Toisinaan tehty aloite ei johtanut mihinkään joko siksi, että aloitteen kohde ei huomannut aloitetta tai oli estynyt jatkamaan keskustelua. *Lupu nostaa kätensä ja viittaa näkyvästi. Lupu ei saa puheenvuoroa, keskustelu käy sen verran vilkkaana puhuvien opiskelijoiden kesken.*

Toisinaan tutkittavat tekivät aloitteiksi rinnastettavia tekoja, kuten tulivat luokse, ottivat katsekontaktin tai koskettivat, ilman, että heillä oli tarkoitus jatkaa aloittamaansa vuorovaikutteista tilannetta. Näitä tilanteita oli kuitenkin suhteellisen harvoin ja yleensä aloitteellinen teko olikin merkityksellinen. Tässä esimerkki tilanteesta, jossa tulkitsin väärin tutkittavan toiminnan. Tilanteessa oletin, että tutkittava olisi aloittanut vuorovaikutuksellisen tilanteen, mutta päinvastoin kuin oletin, tutkittava ei jäänyt aloitteellisen teon jälkeen keskustelemaan asiastaan, vaan jatkoi matkaa pysähtymättä:

Tupu pysähtyy kohdallani, osoittaa päiväohjelmaa ja sanoo minulle "tämä". Kysyn, että "onko päiväohjelma nyt valmis?" mutta Tupu jatkaa matkaansa vastaamatta ja vie päiväohjelman kaapin oveen kiinni.

Toisiaan aloitteelta näyttänyt teko saattoikin olla "itseksensä puhelua". Tutkittavan muutos käyttäytymisessä ei aina merkinnyt aloitetta. Tällaista toimintaa olivat esimerkiksi itseksensä myhäily, käsillä rummuttaminen, luokassa tanssahtelu mutta myös viittominen. Aloitteelta näyttävä teko ei siis aina ollut tarkoituksellinen, vaan sillä oli tutkittavalle jokin toinen merkitys.

Vuoro siirtyy toiselle opiskelijalle mutta Hupu jatkaa suuri eleisesti viittomista, katsomatta varsinaisesti ketään suoraan. Hän vain viittoomalla omalla paikallaan, aivan kuin omissa ajatuksissaan. Avustaja vierellä sanoo jotain Hupulle, mutta Hupu vain jatkaa viittomista tyytyväisenä. Hupua alkaa naurattamaan omat viittomansa ja hän yrittää peitellä naurua ja jatkaa taas viittomistaan ja hymyilee leveästi. Hupu

nousee paikaltaan mutta avustaja ohjaa hänet heti takaisin istumaan. Hupu jatkaa viittomista, muut kuuntelevat puheenvuorossa olevan opiskelijan puhetta. Hupu viitto ja viitto.

Tilanne toistui vielä myöhemmin samana päivänä:

Hupun vuoron mentyä ohi hän laittaa kalenterin kiinni ja siirtää sen syrjään edestään. Hupu jatkaa taas suurieleistä viittomistaan omalla paikallaan. Näyttää siltä, että hän ei edelleenkään viito kenellekään erityisesti, vaan ”omaksi ilokseen”. Hupu toistaa samoja viittomia, nojautuu välillä taaksepäin ja välillä taputtaa käsiään reisiin aivan kuin rummuttaen rumpuja. Näyttää melkein siltä, että Hupu soittaisi (viittomaisi) musiikkia. Ehkä Hupulla soi päässä jokin suosikki kappale, jonka rytmissä hän viitto ja elehtii.

Joskus tutkittava saattoi yltyä hassuttelemaan kesken kaiken ja sai näin koko luokan huomion itseensä samalla aloittaen koko luokkaa koskevan vuorovaikutuksellisen tilanteen. *Opettaja pyytää Tupua käymään päiväjärjestyksellä ja ottamaan tauon pois. Tupu kävelee päiväjärjestykselle mutta hassuttelee samalla.* Hassuttelusta seurasi useamman luokkatoverin ja aikuisen vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa tutkittava oli keskipisteenä ja tilanteen aloittajana.

Usein aloitteet liittyivät kuitenkin tarpeeseen kertoa itselle tärkeistä ja mielenpäällä olevista asioista. Tutkittavat olivat aktiivisia omien asioiden esille tuomisessa ja itselle tärkeistä asioista puhumisessa. Tutkittavat myös vaihtoivat puheenaihetta tarvittaessa, jos heillä oli asiaa varsinaisen keskustelunaiheen ulkopuolelta. Tutkittavat osoittivat siten myös aktiivisuutta, oma-aloitteisuutta ja kykyä ottaa puheeksi juuri itseä kiinnostavat asiat ja johdatella keskustelua siihen suuntaan, mihin itse halusivat. Kenttämuistiinpanoni tällaisesta aktiivisesta tilanteesta:

Lopettelen päivän havainnoiteja ja kysyn Tupulta, joka seisoo lähelläni, että harrastaako hän tanssimista? Tupu nyökkää pontevasti ja jatkan jutustelua kysymällä hänen musiikkimaustaan. Tupun avustaja (joka on ollut lähellä koko ajan) sanoo Tupulle, että tähän voisi näyttää kansiosta mistä musiikista hän tykkää. Tupu kävelee pöytänsä luokse ja avustajan ohjaamana avaa kuvakansion. Avustaja auttaa löytämään kuvia artisteista ja Tupu osoittaa yhtä kuvaa (JVG), kun kysyn mikä on hänen lempimusiikkiaan. Artistien kuvia on kahden sivun

verran ja jatkamme avustajan kanssa artistien kuvien katselua mutta Tupu haluaa näyttää minulle jotain muuta kuvaa joltain muulta sivulta. Tupu selaa kuvakansiota ja pysähtyy lopulta sivulle, jossa on kuva "uida" ja näyttää sitä napakasti. "Ai, sinä tykkäät tanssimisen lisäksi uida?!" kysyn ja Tupu nyökkää ja avustaja sanoo, että uinti on Tupulle tosi mieluinen harrastus. Tupu hymyilee koko olemuksellaan ja nyökkää uudestaan.

Tutkittavat osoittivat mielenkiintoa myös muiden keskusteluihin ottamalla niihin aktiivisesti osaa ja eläytymällä kulloinkin vuorossa olevan puhujan tunnetiloihin. Tutkittavat saattoivat siis omasta aloitteestaan liittyä jo käynnissä olevaan keskusteluun tai tilanteeseen. *Keskustelu siirtyy säähän. Lupu seuraa keskustelua ja osallistuu siihen viittomalla ja nauramalla mukana, kun muutkin nauravat.* Tällöin aloite ei varsinaisesti aloittanut uutta vuorovaikutustilannetta, mutta tutkittava teki aloitteen osallistuakseen ja osoittaakseen omaa kiinnostustaan jo käynnissä olevaan keskusteluun.

7.2 Kommunikoinnissa haasteita

Tutkimusaineisto osoitti haasteita, joita AAC-menetelmiä kommunikoinnin tukena käyttävät kohtaavat erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Näitä haasteita käyn seuraavaksi läpi. Haasteiden rooli on merkityksellinen tutkittavien arjessa ja tasavertaisessa osallisuudessa.

7.2.1 Omaa tahtoa ja eriäviä mielipiteitä ilmaistaan vain vähän AAC-menetelmien avulla

Vaikka tutkittavat käyttivät aloitteiden tekemiseen ja kommunikointitilanteen ylläpitämiseen monipuolisesti sekä eri AAC- että muita kommunikointikeinoja, ei AAC-menetelmien käyttö siirtynyt tilanteisiin, joissa tutkittavat olivat erimieltä tai jos heillä oli mielipahaa.

Tutkittavien luokassa harjoiteltiin päivittäin tunneilmaisuja kuvien ja viittomien avulla, mutta silti niiden käyttäminen oli haasteellista, kun mielipahan tunne oli "päällä". Yleensä kouluammut aloitettiin aina siten, että jokainen

opiskelija vuorollaan sai kertoa omista tuntemuksistaan, niin ilon kuin surun aiheista. Jokainen opiskelija sai mahdollisuuden kertoa kuvien ja viittomien avulla muille tunteistaan sekä sillä hetkellä mielessä olevista muista asioista. Näissä tilanteissa myös ikävät ja mieltä painavat asiat tulivat esille ja puhutuiksi. Kuitenkin, jos kesken koulupäivän tutkittava oli surullinen tai pahalla mielellä, ei hän yleensä käyttänyt kuvia tai viittomia mielialansa ilmaisemiseen, vaan silloin elekieli tuli vahvasti esille. Tutkittavat osoittivat mieltään kääntämällä selkensä, lähtemällä pois tilanteesta, jättämällä vastaamatta tai esimerkiksi mielenosoituksellisesti tiputtamalla esineitä pulpetilta.

Hupu on istunut rauhallisesti omalla paikallaan kunnes äkkiä tiputtaa silmälasinsa pulpetin kannen yli lattialle. Hupu nousee mutta ei ilmeisesti aio nostaa lasejaan vaan lähtisi kävelemään pois päin. Avustaja tarttuu Hupua kädestä ja sanoo, että nyt istutaan ja kuunnellaan. Hupu ei kuitenkaan halua istua vaan nojautuu avustajaa vasten ja samalla toisella kädellä tiputtaa pulpetilla olevan paperin lattialle.

Tämä tutkimus osoitti, että oman tahdon ja eriävän mielipiteen osoittamisen keinot olivat osin samoja kuin mielipahasta kertovat ilmaukset. Ilmaukset, joita käytettiin mielipahasta kertomiseen, olivat itku, halaaminen, surullinen ilme sekä tunnekuvan näyttäminen. Eriävää mielipidettä ja omaa tahtoa osoitettiin työntämällä kommunikointiväline pois, pudistamalla päätä, pitämällä käsiä sylissä tai puuskassa, katsomalla pois päin, sanomalla "ei" tai pyytämällä sanallisesti "rauhaa", haukottelemalla, tai niin, ettei tutkittava tehnyt niin kuin pyydettiin. Sekä mielipahaa että eriävää mielipidettä ilmaistiin olemalla hiljaa, jättämällä vastaamatta kysymykseen tai tiputtamalla jokin esine tahallisesti. Myös pois päin kääntymistä tai tilanteesta pois lähtemistä käytettiin sekä mielipahan että oman tahdon ilmaisemiseen.

Avustaja menee Tupun pöydän ääreen ja kysyy Tupulta, että saiko hän tehtyä yhtään kirjaimia (tabletille). Tupu ei vastaa ja avustaja menee Tupun luokse ja pyytää tätä omalle paikalleen. Tupu kuitenkin menee kaapeille, joilla osa opiskelijoista on työskentelemässä päiväohjelmien parissa.

Tässä edellä kuvatussa tilanteessa tutkittava ei halunnut työskennellä tabletilla, ja osoitti omaa tahtoaan ja eriävää mielipidettään asian suhteen jättämällä vastaanottaen ja kävelemällä pois tilanteesta. Tutkittava käytti kommunikoinnin tukena aktiivisesti kuvia ja viittomia, mutta tässä tilanteessa hän ei käyttänyt kumpakaan AAC-menetelmää, vaan valitsi oman tahdon ilmaisemiseksi elekielen.

En tehnyt yhtään havaintoa, joissa tutkittava olisi kertonut mielipahasta tai omasta tahdosta käyttäen viittomia luokkahuonetilanteissa. AAC-menetelmistä vain kuvaa käytettiin keinona kertoa mielipahasta ja omasta tahdosta. Tällöinkin kyseessä oli tilanteet, joissa varsinainen mielipaha oli jo koettu ja tutkittava kertoi siitä myöhemmin tilanteessa, jossa opiskelijoita pyydettiin vuorollaan kertomaan omia kuulumisia ja tunteita.

Hupun on tarkoitus kertoa mitä kuuluu, hän näyttää tunnekuvista "loukkaantunut". Opettaja kysyy harmistuksen aiheita. Hupu näyttää kuvia, jotka ovat opettajan kädessä nipussa. Hupu kertoo kuvien avulla, että ei viihdy asuntolassaan, kun siellä ei ole tarpeeksi tekemistä.

Hupu näyttää "loukkaantunut" ja "kylästyneet" ja opettaja kysyy syytä kuvavalinnoille. Opettaja kysyy, että onko tylsää, kun koulu loppuu? Ja Hupu nyökkää ja vastaa "joo".

Tämän tutkimuksen haastattelutilanteet sen sijaan osoittivat, että kehitysvammaisilla on sekä rohkeutta, että kykyä kertoa omista mielipiteistä ja vastata haastattelijan kysymyksiin, kun vastauksia ei ole rajoitettu pelkästään haastattelijan antamiin kommunikointimenetelmiin (ks. Äikäs 2015, 243). Tutkittavat olivat haastattelutilanteissa aktiivisia keskustelijoita ja he käyttivät monipuolisesti eri kommunikointimenetelmiä. Haastatteluissa tutkittavat täydensivät vastauksiinsa käyttäen omia kommunikointikansioitaan, viittomia sekä avustajan kaulassa roikkuneita haastateltavalle tuttuja kyllä-ei-lappuja (vihreä ja punainen lappu). Haastattelutilanteessa tutkittavat käyttivät aktiivisesti AAC-menetelmiä myös mielipahan, eriävän mielipiteen ja oman tahdon ilmaisemiseksi toisin kuin spontaaneissa vuorovaikutustilanteissa luokassa.

Kun kysyn, että onko hänellä koskaan sellainen tunne, että häntä ei huomata tai ei kuunnella niin Tupu vastaa kyllä ja kun kysyn henkilökuvien avulla että ketkä eivät kuuntele niin hän näyttää heti kuvaa ”aikuiset”. Avustajan kyllä/ei korttien avulla saamme selville, että Tupu tarkoittaa, että aikuiset eivät aina huomaa, eivät kotona eivätkä koulussa.

Seuraavaksi kysyn että missä ja keiden kanssa hän tykkää eniten jutella omista asioistaan. Lupu pyörittää päätään eikä halua osoittaa rakennuksia esittävistä kuvista mitään, mutta henkilökuvista hän osoittaa opettajaa ja vaikka avustajan kanssa ehdottemme perhettä, ystäviä, avustajaa niin Lupu vain osoittaa opettajan kuvaa eikä halua että sanoisin, että hän juttelee myös muiden kanssa. Vain opettaja kelpaa.

Äikkään (2015, 243) ja Leskelän (2006, 68) esille nostamaa ongelmaa vammaisten haastateltavien ”myöntyvyydestä” ei ollut havaittavissa tämän tutkimuksen haastatteluisissa. Myöntyvyyden ongelmalla tarkoitetaan sitä, että kommunikointitaidoiltaan heikompi osapuoli myötäilee vahvempaa kommunikoijaa, joka haastattelija usein on jo roolinsa puolesta. Kommunikointitaidoiltaan heikompi osapuoli voi myös pyrkiä vastaamaan siten, miten hän olettaa vastaukseksi toivottavan, vaikka todellisuudessa hän olisikin eri mieltä (Äikäs 2015, 243).

Kaikki haastateltavat vastasivat kaikkiin esittämiini kysymyksiin ja osoittivat myös haastattelutilanteessa omaa tahtoa. Haastateltavat pitivät omat mielipiteensä, vaikka yritin avustajan tuella ehdottaa myös muita vastauksia, joiden oletin myös olevan oikein (esimerkiksi mielipuuhiista tai kenen kanssa haastateltava tykkää jutella).

Vaikka kuinka kysyn Tupulta että eikö hän tykkää tanssia, niin sitä hän ei halua tässä tilanteessa sanoa. Hyväksyn sen hänen mielipiteenään ja jatkamme viimeiseen osioon.

Sitten siirrymme juttelemaan asioista, joista Lupu kertoo mielellään. Levitän ensin aiheeseen johdattelevat kuvat (tunteet, mielipiteet, kodinaskareet, koulun, harrastukset jne) ja sitten tarkempia kuvia tekemisistä kuten uida, auto, käydä kaupassa, keilata, musiikki, tanssia jne. Lupu katselle kaikkia kuvia mutta ei hyväksy yhtään minun tai avustajan ehdotusta. Lopulta hän osoittaa kuvaa jossa poika makaa nojatuolissa mukavasti televisiota katsellen. Sanon, että kuva on

”vapaapäivä” että tarkoittaako Lupu, että hän tykkää olla vapaalla tekemättä mitään ja jutella siitä. Lupu nyökkää ja sanoo joo joo ja avustaja hymyilee ja nyökkää vieressä.

Tutkimus osoitti, että kehitysvammaiset haastateltavat pystyvät ilmaisemaan omaa tahtoaan ja mielipiteitään (ks. Leskelä 2006, 68). Haastateltavat eivät olleet johdateltavissa ja he käyttivät oma-aloitteisesti heille tuttuja kommunikoinnin apuvälineitä. Haastattelutilanteet osoittivat, että AAC-menetelmiä kommunikoinnin tukena käyttävät kehitysvammaiset ovat heihin kohdistuvan tutkimuksen asiantuntijoita ja heille kuuluu antaa mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa.

7.2.2 Ristiriidat viestin sisällön ja muun viestinnän kesken

Tutkimus osoitti, että AAC-menetelmiä kommunikoinnin tukena käyttävät henkilöt kohtaavat haasteita ymmärretyksi tulemisessa ja AAC-menetelmien käyttämisessä. Vahvemmin kommunikoivan merkitys korostuu varsinkin silloin, kun viestin sisällössä on ristiriita muun viestinnän kanssa.

Tutkimustilanteissa tutkittava saattoi näyttää väärää PCS-kuvaa tai hänen käyttämä viittoma oli vaikeasti ymmärrettävissä. Havainnointien perusteella PCS-kuvien tulkitseminen on haasteellista varsinkin tunnetta esittävien kuvien kohdalla. Vaikka tutkimuskohteena olleessa luokassa käytettiin päivittäin aikaa tunteiden ilmaisemisen harjoitteluun kuvien avulla, pelkän kuvan käyttäminen tunteen sanoittamiseksi oli välillä haasteellista. Piirretyt ilmeet ja tunteet olivat epäselvästi tulkittavia ja kukin kuvaa katsova saattoi tulkita kuvan eri tavalla.

Tupu näyttää ensin vihainen, sitten surullinen ja sitten pettynyt. Opettaja ja avustaja varmistavat ja epäilevät jokaisen kuvan kohdalla, että tarkoittaako Tupu todella kuvaa vastaavaa tunnetilaa. Opettajan kädessä olevien kyllä/ei (punainen ja vihreä) kuvien avulla Tupu myöntää, ettei tarkoita surullinen, vihainen, pettynyt. Opettaja ehdottaa innostunutta ja Tupu vastaa kyllä. Opettaja toteaa, että onneksi on vielä vanhat kortit, joiden avulla kommunikointi pysyy oikeilla raiteilla. (Tupu tulkitsee tunnekuvien ilmeet toisin kuin sanoittaa ne). Tupu on

ensin hieman hämmentynyt sekaannuksesta mutta hymyilee taas pian innostuneesti.

Tupu näyttää tunnekuvataululta kuvaa "loukkaantunut" mutta on samalla silmin nähden iloinen ja innoissaan. Opettaja tarkistaa, että "Tarkoitatko että olet iloinen" Tupu vahvistaa nyökkäämällä ja iloisella kiljahtelulla. Opettaja sanookin, että tunnetta loukkaantunut ilmaiseva kuva voi näyttää myös iloista koska kuvan voi tulkita monella tapaa.

Nämä kaksi lainausta kenttämuistiinpanoistani kuvaavat hyvin kuvien käytön haasteellisuutta, ja samalla ne kuvaavat hyvin myös keskustelukumppanin roolin tärkeyttä. Opettaja ohjasi ja tuki opiskelijaa kommunikointitilanteessa siten, että viestin oikea sisältö tuli tulkituksi.

Toisinaan viestin sisältö oli ristiriidassa toiminnan tai elekielen kanssa. *Lupu kävelee takaisin paikalleen, toistaa opettajallekin että "kuuma" mutta ryhtyy silti vetämään hupparia päälleen.* Myös aloitteet olivat toisinaan ristiriitaisia vuorovaikutustilanteen jatkumisen, tai pikemminkin jatkamisen puuttumisen kanssa. Aloitteellinen ele tai ilmaus ei siten aina ollutkaan tarkoitettu aloittamaan vuorovaikutustilannetta sen pidemmälle. Hyvin usein katsetta käytettiin vuorovaikutuksen aloitteena, mutta usein katse oli vain ohikiitävä hetki, jolla ei osoitettu tarvetta aloittaa keskustelua.

Tupu istuu rauhallisesti paikallaan. Tupu haukottelee leveästi ja katsoo edessä istuvaa Hupua. Tupu kääntää yhtäkkiä katseen minuun ja katseemme kohtaavat. Yritän olla huomaamatta mutta Tupun ilme muuttuu hämmästyneeksi joten vastaan katseeseen hymyllä, Tupu hymyilee takaisin ja kääntää katseensa takaisin taululla työskentelevään opiskelijaan.

Tupu innostuu myös nauramaan ja huomaa, että hän katsoo minua. Yritän taas olla kuin en huomaisikaan, mutta Tupu kiljahtaa ja päätän katsoa häntä. Vaikuttaa siltä, että Tupu tyytyy saamaansa katsekontaktiin ja hymyyn ja jatkaa muiden tarinoiden kuuntelemista. Tunnin aikana Tupu hakee toistuvasti katsekontaktia ja tyytyy aina siihen kun katson häntä. Tuntuu, että hänelle riittää kun saa vain kontaktin, että ei ole muuta asiaa tai tarvetta muuhun kommunikointiin minun kanssa.

Toisaalta myöskään puhuvien kaikki aloitteelliset teot eivät ole tarkoitettu vuorovaikutustilanteen syntymiseksi. Toisinaan katsetta käytetään aloitteen tekemiseen ja toisinaan katseen ei ole tarkoituskaan johtaa keskusteluun. Samoin AAC-menetelmin kommunikoivat käyttävät katsetta ja eleitä niiden eri merkityksissä.

7.2.3 Vain vähän vuorovaikutusta vertaisten kanssa

Tutkimus osoitti selvästi, että yksi merkittävä kommunikoinnin haaste kehitysvammaisille avusteisesti kommunikoiville on vuorovaikutustilanteiden vähyys vertaisten kanssa. Avusteisesti kommunikoivat tutkittavat hakeutuivat vuorovaikutustilanteisiin pääsääntöisesti aikuisen kanssa. Tätä samaa havaintoa tukevat useat aiemmin tehdyt tutkimukset (ks. Andzik et al. 2016; Blackstone et al. 2007; Chung et al. 2012). Tässä tutkimuksessa tutkittavat pyrkivät aktiivisesti ja monin eri keinoin vuorovaikutukseen luokassa olleiden aikuisten kanssa. Vertaisten kanssa käydyssä vuorovaikutuksessa ei ollut havaittavissa samanlaista aktiivisuutta.

Vuorovaikutustilanteet vertaisten kanssa luokkahuoneessa olivat yleensä lyhyitä ja nopeasti ohitettuja hetkiä. Tutkittava saattoi vilkuttaa luokkatoverilleen tai koskettaa ohi menen. Yleensä tervehdykseen vastattiin, mutta usein tilanteet eivät johtaneet varsinaiseen vuorovaikutukseen.

Tupu alkaa selaamaan kalenterivihkoaan, nousee paikaltaan ja menee luokkaan juuri tulleen avustajana luokse iloisesti hihkuen ”tämä tämä”. He tervehtivät toisiaan ja Tupu jatkaa matkaansa omalle laatikolleen. Hän koskettaa toista opiskelijaa ja sanoo taas uudestaan ”tämä tämä”. Toinen opiskelija väistää ja jatkaa omaa matkaansa, Tupu kumartuu ottamaan kansionsa ja hihkuu taas iloisesti ”tämä tämä” ja menee omalle paikalleen täyttämään päiväjärjestystään.

Tutkittavan ja toisen opiskelijan keskinäistä pidempää vuorovaikutusta havainnoin yhden kerran. Tällöin tutkittava ryhtyi tauon aikana pelaamaan luokkatoverin kanssa Kimble-lautapeliä avustajan aloitteesta. Vaikka molemmat

opiskelijat osoittivat halukkuutta pelata peliä toistensa kanssa, he eivät aktiivisesti kommunikoineet pelin aikana: tutkittava näytti välttelevän katsekontaktia. Peli eteni toisen opiskelijan johdolla, hänen ohjatessaan pelinkulkua.

Avustaja kysyy, että haluaako Tupu pelata jotain (on tauko) ja Tupu nyökkää. Avustaja asettaa Tupulle tuolin toisen opiskelijan viereen ja Tupu istuu alas ja he alkavat pelaamaan Kimbleä. Pelaaminen sujuu hyvin, välillä Tupu nostaa katsettaan ja katselee muita luokassa olijoita. Toisen opiskelijan kanssa Tupu ei näytä juttelevan mutta pelaavat silti. Toinen opiskelija viittooo ja sanoo jotain Tupulle, Tupu myhäilee mutta ei sano eikä viito mitään. Tupu painaa noppakupua vuorollaan ja mutta ei siirrä nappulaa. Hän iloitsee joka painalluksesta ja seuraa kun toinen opiskelija siirtelee omalla vuorollaan omia nappuloitaan. Kumpaakaan ei tunnu häiritsevän se, että Tupu käyttää oman pelivuoronsa vain pelilaudan keskellä olevan noppakuvun painamiseen eikä nappuloiden liikuttamiseen. Tupu naurahtelee, mutta ei katso toista opiskelijaa silmiin/kasvoihin vaan katse on kohdistettuna pelilautaan. Välillä Tupu nostaa katsettaan ja katsoo opettajaa tai minua kohti. Peli jatkuu samalla kaavalla. Toinen opiskelija saa kaikki siirrettävät nappulat kotipesään, Tupu jatkaa noppakuvun painamista ja nyt toinen opiskelija alkaa ohjaamaan Tupun kättä, jotta Tupu siirtäisi nappuloita nopan osoittaman silmäluvun verran. Toinen opiskelija ohjaa kerta toisensa jälkeen Tupun käden oikealle nappulalle ja auttaa laskemaan ja siirtämään nappulaa eteenpäin pelilaudalla. Tupu antaa opiskelijan ohjata ja pitää kädestä kiinni. Jossain vaiheessa toinen opiskelija nostaa pelilaudan laatikkoon muttei sano Tupulle mitään. Tupu nousee paikaltaan ja kävelee avustajan luokse. Tupu seisauttaa avustajan eteen, joka kysyykin ”kumpi voitti?”, Tupu hymähtää jotain ja jää ensin seisomaan paikalleen. Tauko jatkuu vielä. Toinen opiskelija nousee ja vie pelin kaappiin. Tupu kävelee omalle paikalleen ja istuu alas.

Tilanne tuntui erikoiselta; peli pelattiin yhteisten — vaikkakin hieman epäreilujen sääntöjen puitteissa — ilman varsinaista tasavertaista vuorovaikutusta. Silti toinen opiskelija auttoi Tupua, joka ei itsenäisesti siirtänyt pelinappulaa pelilaudalla. Olisiko avustajan läsnäolo lisännyt vuorovaikutuksellisuutta tilanteeseen, jossa opiskelijoilla ei ollut yhtä yhteistä kieltä? Tästä aiheesta lisää pohdintaa luvussa 8.1.

Tutkittavat eivät maininneet myöskään haastattelutilanteissa vertaisia tärkeiksi tai mieluisiksi keskustelukumppaneiksi. Tutkittavat ilmoittivat itselleen mieluisiksi keskustelukumppaneiksi opettajan, avustajan ja perheen.

Kun kysyn missä ja keiden kanssa Hupu tykkää jutella omista asioistaan näyttää hän heti rakennusten kuvista kotia, koulua ja palvelutaloa (=asuntola). Kun kysyn tarkemmin, että keiden kanssa on mukava jutella, hän osoittaa henkilökuvista perhettä ja avustajaa. Vielä vahvistukseksi koputtaa vieressä istuvaa avustajaa käsivarteen.

Useissa tutkimuksissa raportoidaan havainnosta, että vuorovaikutusta ja kommunikointia tapahtuu lähinnä AAC-menetelmiä käyttävän ja aikuisen välillä, ei niinkään AAC-menetelmiä käyttävän ja vertaisen välillä (ks. Carter 2003; Chung et al. 2012).

Tutkimuksen havainnoinnit rajoittuivat luokkahuoneeseen yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Yhden kerran havainnoin koulun talent-tapahtumaa, johon osallistui opiskelijoita kaikilta luokilta. Tässä talent-tapahtumassa tein havainnot tutkittavien ja vertaisten välisistä vuorovaikutustilanteista ja aloitteista vertaisten välillä enemmän kuin luokkahuonetilanteissa.

Uusi esitys alkaa ja Hupu nousee seisomaan ja tanssii musiikin mukana. Hupu lähtee kävelemään kohti edessään vähän matkan päässä istuvaa tuttua opiskelijaa (pyytääkseen mukaan tanssimaan?). Avustaja ohjaa Hupun takaisin ja Hupu jatkaa tanssimista. Pian kuitenkin sama toistuu; Hupu lähtee kävelemään kohti opiskelijaa käsi ojennettuna mutta taas avustaja ehtii pysäyttämään Hupun ja ohjaa tämän takaisin omalle paikalleen.

Tutkittava pyrki toistuvasti kontaktiin vertaisen kanssa mutta ohjattiin kuitenkin takaisin omalle paikalleen, koska muutkin opiskelijat kuuntelivat ja katselivat esityksiä omilla paikoillaan. Tutkijan näkökulmasta olisi ollut mielenkiintoista nähdä, mitä olisi tapahtunut, jos tutkittava olisi päässyt toisen opiskelijan juttusille; Miten keskustelu olisi edennyt? Miten toinen opiskelija olisi reagoinut?

Vaikka tutkittavat olivat vain vähän vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa, he osoittivat kuitenkin mielenkiintoa vertaisten tekemisiin ja sanomisiin. Luokkatoverit eivät siten olleet yhdentekeviä, vaan heidän läsnäolostaan nautittiin ja

heidän kertomuksiaan kuunneltiin ja tunteisiin eläydyttiin. Heille osoitettiin myös kiintymystä.

Opettaja nousee ylös ja kävelee luokan edessä samalle jutellen kaikille yleisesti ja suoraan Tupulle. Tupu vastaa iloisesti hihkuen ja viittoen. Myös Hupu viittoo omalta paikaltaan ja seuraa opettajan puuhia. Hupu katsoo välillä Tupua kun Tupu viittoo oman avustajansa kanssa, kun Tupu ja avustaja nauravat kovaan ääneen myös Hupu nauraa mukana. Tupu kertoo avustajalleen toissa iltaisesta konsertista, josta hän on edelleen kovin innoissaan. Iloinen ilmapiiri leviää koko luokkaan ja opiskelijat kuuntelevat yleistä jutustelua luokassa.

Edellä oleva katkelma osoittaa tutkittavien keskinäisestä yhteydestä. Seuraavasta katkelmasta voi päätellä, että tutkittava tiedostaa tulevan kesäloman tuoman eron luokkakavereihin ja että hänen tulee heitä ikävä:

Lupu ottaa minuun katsekontaktin kun katselen ympäri luokkaa. Lupu katsoo minua ja viittoo "soittaa" ja nostaa peukun. Hymyilen Lupulle takaisin ja Lupu ottaa puheenvuoron koko luokassa. Hän kertoo, että aikoo kesällä soittaa luokkakaverilleen, joka istuu hänen vierellään. Tästä käydään pientä keskustelua.

Tutkimuksen tuloksena ei tullut vain vastauksia, vaan myös kysymyksiä; miten me aikuiset voisimme omalla toiminnallamme tukea ja olla mahdollistamassa kehitysvammaisten keskinäistä vuorovaikutuksellisuutta? Tätä pohdin luvussa 8 tarkemmin.

8 POHDINTA

Pohdintaluvussa 8.1 tarkastelen tämän tutkimuksen tuloksia ja peilaan niitä aiempiin tutkimustuloksiin. Luvussa 8.2 arvioin oman tutkimukseni luotettavuutta, sillä Kortteisen (2005, 28) mukaan laadulliseen tutkimukseen liittyvät oleellisesti luotettavuuden ja yleistämisen ongelmat. Tuon myös esiin jatkotutkimushaasteita sekä pohdin tutkimusta suunnannäyttäjänä kohti osallistavampaa vammaistutkimusta.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimus osoittaa, että puhumattomat kehitysvammaiset henkilöt ovat spontaaneja, aktiivisia, oma-aloitteisia ja rohkeita keskustelijoita. Tutkittavat käyttävät monipuolisesti erilaisia menetelmiä vuorovaikutteisissa tilanteissa ilmaistessaan itseään, kertovat rohkeasti omista mielipiteistään ja ohjaavat keskustelua haluamaansa suuntaan. Väärinymmärrykset ovat kuitenkin tavallisia ja ikävien tunteiden sekä eriävien mielipiteiden ilmaiseminen haasteellista. Lisäksi vertaiskontakteja on vähän.

Vahvemmin kommunikoivan merkitys korostuu tässä tutkimuksessa. Aiemmissä tutkimuksissa esimerkiksi Chung kollegoineen (2012, 362) sekä Midtlin kollegoineen (2015, 1260) osoittivat tukihenkilön tärkeyden kommunikoinnin tukena ja vastuun kommunikoinnin onnistumisessa. Tämä tutkimus tukee samaa havaintoa: yksi tutkittavista tukeutui omaan avustajaansa hyvin voimakkaasti ei pelkästään kommunikoinnin osalta, vaan muunkin luokkahuone-työskentelyn suhteen. Tutkittava ei tehnyt omatoimisesti pöytätoita tai muita annettuja tehtäviä, jos avustaja ei ollut läsnä. Avustajan ollessa luokassa pöytätyöskentely eteni ja annetut tehtävät tulivat tehdyiksi. Tutkittava tuntui tarvitsevan avustajan läsnäoloa toimintansa vahvistamiseksi. Sama tutkittava haki katseella vahvistusta omalta avustajaltaan esimerkiksi opettajan antaessa ohjeita. Tutkittava katsoi usein vuorovaikutustilanteissa avustajansa reaktiota.

Nämä havainnot vahvistavat Chungin ja kollegoiden (2012, 362) tekemiä huomioita tukihenkilön merkityksestä. Saman havainnon on tehnyt Kaukola (2000, 57), jonka mukaan vammaiset henkilöt ovat tottuneita siihen, että joku toinen varmistaa heitä koskevat valinnat ja ratkaisut. Tästä syystä heidän on vaikea siirtyä kohteesta tekijöiksi. Kaukola (2000) huomasi tutkimuksessaan, että kehitysvammaisen henkilö hakee katseellaan avustajan tai jonkun muun aikuisen hyväksyntää omille ratkaisuilleen. Kehitysvammaiset ovat omassa elämässään opineet turvautumaan avustajiin niin paljon, että luottamus itseen on voinut kärsiä (Kaukola 2000, 57–58.) Sama on nähtävissä tässä tutkimuksessa esimerkiksi tilanteissa, joissa tutkittava haki katsekontaktilla vahvistusta opettajan antamiin ohjeisiin avustajaltaan.

Tämä tutkimus tukee käsitystä opettajan merkityksestä opiskelijoiden kommunikoinnin tukena (ks. Solomo-Rice & Soto 2011, 70). Taitava opettaja osaa omalla toiminnallaan kannustaa, rohkaista, tukea ja ohjata AAC-menetelmiä käyttävien henkilöiden kommunikointia. Kenttätyöskentelyn aikana tein lukuisia havaintoja opettajan kannustavasta ja kommunikointia tukevasta toiminnasta, jossa opiskelija sai välittömästi positiivista palautetta. Opiskelijat saivat positiivista palautetta sekä aktiivisesta kommunikoinnista että kommunikoinnin yrityksistä. Havaintojeni mukaan opiskelijat käyttivät monipuolisesti erilaisia kommunikointimenetelmiä ja olivat rohkeita niin aloitteiden tekemisessä kuin keskustelun ohjaamisessa haluamiinsa suuntiin. Kuuntelevan aikuisen myönteinen vaikutus vuorovaikutustilanteisiin oli ilmeinen.

Dialogi rajoittui tässä tutkimuksessa usein aikuisen ja opiskelijan välille, kun kyseessä oli AAC-menetelmiä käyttävä opiskelija. Vuorovaikutuksen ja dialogin rajoittumisesta ovat raportoineet useat tutkijat kuten Radford (2008), Carter (2003), Blckstone, Williams ja Wilkins (2007), Andzikin tutkijaryhmä (2016) ja Chung kollegoineen (2012, 349). Kaikki edellä mainitut tutkimukset osoittavat, että kehitysvammaiset AAC-menetelmiä kommunikoinnin tukena käyttävät nuoret ovat enemmän vuorovaikutuksessa aikuisten kuin vertaistensa kanssa. Leskelä (2006, 81) huomauttaa, että sellainen tilanne on erityisen vaikea, jos molemmat osapuolet tarvitsevat tukea kommunikointiin. Tällaisessa tilanteessa

kumpikaan ei voi tukea toistaan. Leskelä (2006, 81) pitää tätä mahdollisena syynä siihen, miksi kehitysvammaiset keskustelevat mieluummin tutun ei-kehitysvammaisen aikuisen välityksellä kuin vertaisten kanssa.

Andzikin tutkijaryhmä (2016, 272) raportoi, että spontaaneja kommunikoinnin aloitteita on luokkahuoneessa vähän, kun tarkkaillaan AAC-menetelmin kommunikoivia oppilaita. Tässä tutkimuksessa spontaaneja kommunikoinnin aloitteita oli kuitenkin paljon, vaikka vuorovaikutus olikin rajoittunut tutkittavien ja aikuisten välille. Myös Palomäen (2013) pro gradu -tutkielmassa todettiin puhumattomien lasten olevan aktiivisia ja käyttävän monipuolisesti erilaisia keinoja spontaaniin kommunikointiin. Palomäen (2013) tutkimuksen mukaiset aloitteen tekemisen keinot olivat samoja kuin tutkimuksessani. Aloitteita tehtiin Palomäen (2013) tutkimuksessa katseen, esineen, liikkeen, kosketuksen, kuvan, ääntelyn ja sanojen avulla. Palomäen (2013) tutkimuksessa puhumattomat lapset käyttivät keskenään erilaisia kommunikoinnin keinoja, aivan kuten tässäkin tutkimuksessa. Palomäen (2013) tutkimuksessa ja tässä tutkimuksessa voidaan nähdä yhdenmukaisuutta puhumattomien spontaanin kommunikoinnin keinoissa ja määrässä. Spontaanien aloitteiden määrään vaikuttanevat monet tekijät, kuten yleinen keskustelukulttuuri.

Tutkimuksessani opettaja ja avustajat vastasivat aktiivisesti tutkittavien spontaaniin kommunikointiin. He tekivät lisäkysymyksiä ja osoittivat kiinnostusta opiskelijan kertomaan. Opiskelijat tekivät spontaaneja kysymyksiä sekä valitsivat itse keskustelujen aiheita. Opiskelijat osoittivat myös tunteita ja luottamusta. Luokan avoin, turvallinen ja kannustava ilmapiiri oli omiaan tukemaan opiskelijoiden aloitteellisuutta ja osallisuutta. Opettaja antoi opiskelijoille mahdollisuuden kertoa omista asioistaan tilanteiden pysyessä vastavuoroisina ja rentoina. Opiskelijat kokivat nämä tilanteet selvästi turvallisina, sillä esille nostettiin välillä arkoja ja hyvinkin henkilökohtaisia asioita opiskelijoiden aloitteesta. Hodge (2007, 469) mainitsee yhdeksi AAC-menetelmien käytön ongelmaksi sen, että AAC-menetelmiä käyttävälle ei anneta riittävästi aikaa kommunikointitilanteissa. Tutkimuksessani opiskelijoille annettiin riittävästi aikaa kertoa omista asioistaan, ja tämä kiireettömyys olikin koko ajan läsnä luokan työskentelyssä. En

muista tutkimuspäivieni aikana kertaakaan kuulleen hoputusta. Vain muutama kerran olen kirjoittanut muistiin havainnon, jossa opiskelijalle on todettu, että aikuinen ei sillä hetkellä ehdi juttelemaan. Kiireettömyys ja kannustava ilmapiiri ovat varmasti yhdessä ne tärkeät tekijät, joiden ansiosta tämän tutkimuksen tutkittavat olivat monipuolisia ja aktiivisia kommunikoijia.

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkimuskysymyksiin vastaamisen lisäksi tutkittavien osallistaminen heitä koskevaan tutkimukseen. Tutkittavat pääsivät itse osallistumaan tutkimukseen, kun haastattelin heitä. Haastattelut osoittivat, että puhumaton kehitysvammainen ei ole johdateltavissa eikä vastaa vain miellyttääkseen (vrt. Äikäs 2015, 243; Kaukola 2000, 57). Toteutin haastattelut tutkittavien omia kommunikointikeinoja käyttäen. Tutkittavat käyttivät monipuolisesti eri keinoja vastatessaan. Haastattelutilanteessa he puhuivat myös kokemuksistaan siitä, miten he eivät aina tule kuulluksi ja huomatuksi. Tämä osoitti, että myös puhumaton kehitysvammainen pystyy osoittamaan oman elämänsä epäkohtia.

Haastateltavien vastaukset olivat yhdensuuntaisia omien havaintojeni kanssa. Esimerkiksi yksi tutkittavista kertoi kommunikointikeinokseen ”ryhmätilanne”, ja hän olikin tutkittavista aktiivisin luokkahuonetilanteessa ja teki eniten kommunikointialoitteita luokassa. Toinen selkeä vahvistus omille havainnoilleni tuli tutkittavalta, joka usein vuorovaikutustilanteen ylläpitämiseksi käytti katsetta. Hän kertoi haastattelussa käyttävänsä katsetta yhtenä kommunikoinnin keinonaan. Vuorovaikutustilanteissa tehokkaasti ja monipuolisesti AAC-menetelmiä käyttävä tutkittava oli haastateltavista se, joka varsinaisen haastattelun lopuksi halusivat käyttää mahdollisuuttaan kertoa itselle tärkeistä asioista.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Etnografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu ennen kaikkea tutkijan kykyyn kirjoittaa vakuuttavasti ja uskottavasti mitä ja miten on tutkinut (Hirvonen & Nikkonen 2003, 294). Lisäksi tutkijan pitää raportoida tulokset tai johtopäätelmät huolellisesti (Holmila 2005, 21). Etnografisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee sen täyttää uskottavuuden, todeksi vahvistettavuuden, merkityksellisuuden, toistuvuuden sekä kyllästeisyyden ja siirrettävyyden kriteerit (Nikkonen ym. 2003, 72). Seuraavaksi pohdin näiden kriteerien toteutumista omassa tutkimuksessani.

Tutkimuksen uskottavuutta lisää, jos aineistoa on kerätty useammalla kuin yhdellä menetelmällä, esim. havainnoimalla ja haastattelemalla (Nikkonen ym. 2003, 72). Tämän tutkimuksen aineiston keräsin havainnoimalla ja haastattelemalla, sekä pitämällä tutkimuspäiväkirjaa. Pyrin raportoimaan tässä raportissa huolellisesti ja tarkasti koko tutkimusprosessin. Lukijan päätettäväksi jää, miten vakuuttavasti ja uskottavasti olen kirjoitustyössäni onnistunut.

Todeksi vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi tutkijan lisäksi tutkittavat tai tiedonantajat tutustuvat aineistoon ja tuloksiin ja heillä on mahdollisuus kommentoida niitä. Tässä tutkimuksessa annoin sekä kesken kenttätyöjakson, että kenttätyön päätyttyä, kirjoittamani havainnot luokan työntekijöiden luettavaksi ja kommentoitavaksi. Toivoin heiltä palautetta siitä, miten hyvin he tunnistivat tekemäni havainnot todeksi. Työntekijät eivät esittäneet eriäviä kommentteja teksteistäni, vaan sanoivat tunnistavansa kirjoittamani havainnot heidän arjekseen. Tämä puoltaa aineiston todeksi vahvistettavuutta. Todeksi vahvistettavuutta tukee myös se, että analysoin huolellisesti ja systemaattisesti kenttämuistiinpanot ja haastattelut (ks. Nikkonen ym. 2003, 72).

Merkityksellisyuden arvioimiseksi tutkijalla tulee olla havainnoimiensa ilmiöiden ja tilanteiden ymmärrystä (Nikkonen ym. 2003, 73). Kokemustaustani viitaten uskon, että minulla on tutkijana sellaista osaamista ja kokemusta, joka helpotti pääsemistä sisälle yhteisöön ja arvioida ketkä ovat tutkimuksen kannalta tärkeimpiä tiedonantajia (ks. Nikkonen ym. 2003, 73).

Toistuvuuden osoittamiseksi tutkijan tulisi havainnoida pitkällä aikavälillä ja erilaisissa tilanteissa tutkittavaa ilmiötä (Nikkonen ym. 2003, 73). Tämän tutkimuksen aineiston keräsin kahden kuukauden aikana, mutta pääasiallisesti vain yhdenlaisessa tilanteessa; luokkahuoneessa. Vain kerran tein havainnointia eri tilanteessa. Toistuvuuden osoittamisen kriteeri toteutuu siten huonoiten tämän tutkimuksen osalta. Metsämuurosen (2006, 221) mukaan etnografisen tutkimuksen heikkous onkin sen huono toistettavuus.

Kylläisteisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimus alkaa toistaa itseään ja tutkija voi olettaa saaneensa kaiken oleellisen tiedon tutkittavasta ilmiöstä (Nikkonen ym. 2003, 73). Tämä luotettavuuden kriteeri tuli todetuksi ja kirjoitin aiheesta tutkimuspäiväkirjassakin. Tietyt tilanteet ja käyttäytyminen alkoivat toistua kenttämuistiinpanoissani ja tämän huomattuani, pyrinkin tietoisesti löytämään tilanteista uutta ja huomaamaan sen, mitä tilanteissa ”ei tapahtunut”.

Siirrettävyyden kriteeri toteutuu, jos tutkija voi arvioida, että samanlaisessa kontekstissa tehty uusi tutkimus antaisi vastaavia tuloksia. Siirrettävyyttä voi arvioida myös vertailemalla aikaisempiin vastaaviin tutkimuksiin ja niistä saatuihin tuloksiin. (Nikkonen ym. 2003, 73). Siirrettävyyden kriteeri on luotettavuuden kriteereistä ristiriitaisin tässä tutkimuksessa. Siirrettävyyden kriteeriä tarkastellessa on otettava huomioon tutkimuksen konteksti, kontekstin kulttuurisidonnaisuus ja mahdolliset resurssierot esimerkiksi koulutuksessa. Esimerkiksi Palomäen Pro gradu tutkielma tuki omia havaintojani, kun taas useat kansainväliset tutkimukset ovat päätyneet erilaisiin tuloksiin spontaanin kommunikoinnin määristä (ks. luku 8.1.).

Etnografisen tutkimuksen luotettavuutta horjuttaa epäily tutkijan subjektiivisuudesta (Metsämuuronen 2006, 220). Subjektiivisuus näyttäytyy tutkijan aktiivisena osallistumisena sekä tulkintojen tekijänä. Myös tutkimuksessani oma subjektiivisuuteni on voinut vääristää tekemiäni tulkintoja. Subjektiivisuus on voinut aiheuttaa tulkintojen vääristymistä eläytyessäni tilanteisiin ja tutkittaviin. Subjektiivisuuden lisäksi tunnesiteen syntyminen on voinut vääristää havaintojani tai niiden kirjaamista. Toisaalta subjektiivisuus voidaan kokea myös

vahvuutena, jos tutkija vain pystyy osoittamaan tutkimuksen luotettavuuden. (ks. Metsämuuronen 2006, 220.)

Hirvosen ja Nikkosen (2003, 294) mukaan tutkijan tekemä kenttätyö on toisaalta tae tutkimuksen luotettavuudesta. Tutkija on itse ollut paikalla ja itse tehnyt muistiinpanot, jolloin aineisto on aitoa ja todellista (Hirvonen & Nikkonen 2003, 294). Keräämäni aineisto on siten ensikäden tietoa, omia havaintojani, joiden tulkintaa vahvistaa kaikki se ”hiljainen tieto”, mitä havainnoijana aistin ja analyysiä tehdessäni muistin. Tällaista lisätietoa ei voi saada esimerkiksi havainnoimalla videomateriaalia. Etnografian luotettavuuden takeena onkin tutkijan omakohtainen kokemus ja tutkimustilanteissa mukana olo ja myötäeläminen.

Laadullisen ja etnografisen tutkimusotteen lisäksi luotettavuuden ongelmia nähdään myös haastattelussa aineiston keruumenetelmänä. Kortteinen (2005, 29) nostaa haastattelujen luotettavuuden ongelmaksi sen, että miten tutkija voi tietää, että on tavoittanut nimenomaan ne merkitykset, joita tutkimuksen informanttien ovat tarkoittaneet. Tämän tutkimuksen haastattelujen luotettavuutta parantaa se, että haastatteluissa nuoret saivat täydentää vastauksiaan itselleen tutuilla AAC-menetelmiä ja muita heille tuttuja ilmaisukeinoja käyttäen. Vastausten rajaaminen vain minun valitsemini PCS- ja symbolikuviin olisi antanut aihetta epäillä haastattelun luotettavuutta (vrt. Äikäs 2015, 242). Lisäksi avustajien merkitys viittomien tulkkina ja tutkittavien tuntijoina paransi haastattelun luotettavuutta. Oman näkemykseni vastaisesti Cambridge ja Forrester-Jones (2003, 19) korostavat tutkijan AAC-menetelmien hallinnan tärkeyttä vammaisten haastattelutilanteissa. Heidän mukaansa vammaisten haastattelut tulisi tehdä kokonaan ilman avustajia tai tulkkeja. Tämä kehoitus arveluttaa ottaen huomioon tutkimustulokset, joiden mukaan tukihenkilön merkitys kommunikoinnin tukena on niin merkittävä, että heidät voidaan nähdä yhtenä kommunikoinnin ”apuvälineenä” muiden joukossa (ks. Chung et al. 2012, 362).

Ladonlahden ja Pirttimaan (1998, 51) mukaan vammaistutkimusta tulisi kehittää ja monipuolistaa nimenomaan siihen suuntaan, että vammaisten oma näkökulma heitä koskevassa tutkimuksessa nousisi paremmin ja enemmän esille. Myös Äikkään (2015, 234) mukaan kasvatustieteellisen tutkimuksen olisi syytä

havahtua miettimään erilaisia keinoja ja mahdollisuuksia, joilla vammaisten osallisuutta voisi parantaa heitä itseään koskevassa tutkimuksessa. Äikäs (2015, 234-235) lisää myös, että tutkimusmenetelmiä pitäisi kehittää enemmän siihen suuntaan, että vammaistutkimusta ei tehtäisi vain vammaisista, vaan vammaisten kanssa. Myös Lewis ja Porter (2004, 191) painottavat vammaistutkimuksessa vammaisten omien näkökulmien esille nostamisen tärkeyttä.

Mielestäni tämän tutkimuksen tärkeintä antia on juuri sen ymmärryksen lisääminen, että kehitysvammaiset voivat osallistua ja erityisesti, että heidän pitää saada osallistua heitä koskevaan tutkimukseen. Tutkimukseni osoittaa tutkittavien osallistamisen tärkeyden ja merkityksen tiedonantajina. Puhumattomien kehitysvammaisten tutkittavien haastattelu onnistui hyvin. Haastattelumenetelmänä puolistrukturoitu teemahaastattelu AAC-menetelmiä hyödyntäen osoitti, että kannattaa rohkeasti olla innovatiivinen ja avoin uusille menetelmille. Tutkijan kannattaa rohkeasti lähteä kehittämään menetelmiä, joilla voi antaa kaikille mahdollisuuden osallistua tieteelliseen tutkimukseen. Tämän tutkielman yksi tärkeimmistä tuloksista onkin tutkimuksessa käytetyn haastattelumetodin kehittäminen. Jatkotutkimuksen tekeminen käyttämäni metodologia hyödyntäen ja sitä edelleen kehittämällä olisi äärimmäisen mielenkiintoista ja tukisi osallistavan vammaistutkimuksen asemaa tiedeyhteisöissä.

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde liittyy siihen, mitkä seikat vaikuttavat AAC-menetelmin kommunikoivien oma-aloitteisuuteen ja aktiivisuuteen vuorovaikutustilanteissa sekä kommunikoivien määrään. Chung kollegoineen (2012, 349) raportoivat, että luokkahuonetilanteessa aikuisten tekemät vuorovaikutustilanteiden aloitteet ovat usein toimintaa ohjailevia, eivät vastavuoroisuutta tukevia aloitteita. Andzikin tutkijaryhmä (2016, 278) puolestaan raportoivat AAC-menetelmin kommunikoivan olevan usein keskustelutilanteissa vastaajanroolissa. Tässä tutkimuksessa tein kuitenkin päinvastaisia havaintoja. Havainnoin esimerkiksi tilannetta, jossa tutkittava oli aloitteellinen ja kävi oma-aloitteisesti taululla osoittamassa ruokailun kuvaa ja esitti tällä tavalla kysymyksen ”Mitä on ruuaksi?”. Tämän tutkimusten mukaan AAC-menetelmin kommunikoivien aloitteellisuus ja rooli vaihtelevat suuresti. Lisätutkimusta tarvitaan

selvittämään, mitkä tekijät tukevat ja toisaalta vaikeuttavat aktiivista kommunikointia.

Jatkotutkimuksen tutkittavasta ilmiöstä riippumatta on jatkotutkimuksen yksi merkittävimpiä haasteita kehitysvammaisten osallistaminen heitä itseään koskevaan tutkimustyöhön. Tiedeyhteisöjen ja tutkijoiden pitäisi entistä paremmin tiedostaa se potentiaali, mikä kehitysvammaisissa on tiedonantajina. On perusteltua vaatia, että kehitysvammaiset otetaan asiantuntijoina mukaan heitä koskevaan tutkimukseen tutkimusmenetelmästä riippumatta. Myös puhumattomien ääni ansaitsee tulla huomatuksi.

LÄHTEET

- Andzik, N., Chung, Y. & Kranak, M. 2016. Communication opportunities for elementary school students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative & Alternative Communication*, 32 (4), 272–281. DOI: 10.1080/07434618.2016.1241299
- Biggs, E. E., Carter, E. W., Gilson, C. B. 2018. Systematic Review of Interventions Involving Aided AAC Modeling for Children With Complex Communication Needs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. 123 (5), 443–473, 496, 498. DOI: 10.1353/1944-7558-123.5.443
- Blackstone, S. W., Williams, M. B. & Wilkins, D. P. 2007. Key principles underlying research and practice in AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23 (3), 191–203.
- Cambridge, P. & Forrester-Jones, R. 2003. Using individualised communication for interviewing people with intellectual disability: a case study of user-centred research. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 28 (1), 5–23.
- Carter, M. 2003. Communicative Spontaneity of Children with High Support Needs who use Augmentative and Alternative Communication Systems I: Classroom Spontaneity, Mode, and Function. *Augmentative and Alternative Communication*, 19 (3), 141–154.
- Chung, Y-C., Carter, E. W. & Sisco, L.G. 2012. Social interactions of students with disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive classrooms. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117 (5), 349–67.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere. Vastapaino, 41–64.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. 3. painos. Lontoo. Routledge.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13., osin uudistettu painos. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Hirvonen, E. & Nikkonen, M. 2003. Tulkitseva etnografia: Sosiaalisen todellisuuden rakentamista, reflektointia ja vakuuttavaa kirjoittamista. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. 2., uudistettu painos. Helsinki. WSOY. 265–300.
- Hodge, S. 2007. Why is the potential augmentative and alternative communication not being realized? Exploring the experiences of people who use communication aids. *Disability & Society*. 22 (5), 457–471.
- Holmila, M. 2005. Pienyhteisön tutkimisen eettiset ongelmat. Teoksessa Työpäpöreita 4/2005. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Kutsuseminaari 2.5.2005. Helsinki. Stakes. 21–27. ISBN 951-33-1799-4
- Huttunen, L. & Homanen, R. 2017. Etnografinen haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere. Vastapaino. 131–152.
- Huuhtanen, K. 2011a. Ei-avusteinen kommunikointi. Kommunikointi elein ja viittomin. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opiké. 26–31.
- Huuhtanen, K. 2011b. Esineillä ja graafisilla merkeillä kommunikointi. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opiké. 48–57.
- Huuhtanen, K. 2011c. Kommunikointi. Mitä kommunikointi on? Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opiké. 11–25.
- Huuhtanen, K. 2011d. Merkit ja merkkijärjestelmät. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opiké. 58–63.
- Kaukola, J. 2000. Kohti täyttä elämää. Tutkimus kehitysvammaisista ihmisistä oman asiansa ajajina. Kehitysvammaisten Tukiliitto ry.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä. Opetus 2000. PS-kustannus.
- Ketonen, R., Salmi, P. & Tuovinen, S. 2001. Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä. PS-kustannus. 33–52.

- Klippi, A. 2005. Vuorovaikutuksesta puheeseen – puheesta vuorovaikutukseen: sanalliset ja ei-sanalliset ainekset kehittyvässä ja poikkeavassa vuorovaikutuksessa. *Puhe ja Kieli*, 25 (2), 35–52.
- Kortteinen, M. 2005. Ymmärtämisen ongelma eettisenä kysymyksenä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Teoksessa *Työpapereita* 4/2005. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Kutsuseminaari 2.5.2005. Helsinki. Stakes. 28–32. ISBN 951-33-1799-4
- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere University Press. 119–137.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. uudistettu painos. Tampere. Vastapaino.
- Kuvat kommunikoinnissa. 2014. Tietotekniikka- ja kommunikaatiokeskus Tiko-teekki. Kehitysvammaliitto. https://papunet.net/sites/papunet.net/files/materiaalia/Julkaisut/kuvat_kommunikoinnissa_2014.pdf
- Laine, K. 2002. Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa S. Aho & K. Minä ja muut. *Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Otava. 69–104.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. 2., uudistettu painos. Helsinki. WSOY. 21–43.
- Launonen, K. 1996. Kehitysvammaisuuteen liittyviä kielen ja kommunikaation piirteitä. Teoksessa K. Launonen ja A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikaation häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 144–166.
- Launonen, K. 2007. *Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Helsinki. Kehitysvammaliitto ry.
- Leskelä, L. 2006. Yhteisymmärrystä rakentamassa. Tapaustutkimus epäsymmetrisestä keskustelusta. Teoksessa A. Teittinen (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki. Yliopistopaino Kustannus. 46–85.
- Lewis, A. & Porter, J. 2004. Interviewing children and young people with learning disabilities: guidelines for researches and multi-professional practice. *British Journal of Learning Disabilities* 32 (4), 191–197.
- Light, J. & McNaughton, D. 2015. *Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs*.

- Augmentative and Alternative Communication, 31 (2), 85–96. DOI 10.3109/07434618.2015.1036458
- Lämsä, R. 2013. Potilaskertomus. Etnografia potiluudesta sairaalaosaston käytännöissä. Tampere. Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos. ISBN 978-952-245-838-4
- Manninen, P. 2011. Autistisilla henkilöillä on asiaa – spontaanikommunikoinnin kehittäminen ja tukeminen. Teoksessa K. HUUHTANEN (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opik. 108–112.
- McNeil, N. M., Alibali, M. W. & Evans, J. L. 2000. The Role of Gesture in Children's Comprehension of Spoken Language: Now They Need It, Now They Don't. *Journal of Nonverbal Behavior*. 24(2), 131 – 150. DOI: 10.1023/A:1006657929803
- Merikoski, H. 2011. Viittomat, kuvat ja piirtäminen viestinnän tukena lapsen arjessa. Teoksessa K. HUUHTANEN (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opik. 122–125.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp ky. 3. laitos. 2. korjattu painos. Helsinki. Tutkijalaitos.
- Midtlin, H. S., Naess, K-A. B., Taxt, T. & Karlsen A. V. 2015. What communication strategies do AAC users want their communication partners to use? A preliminary study, *Disability and Rehabilitation*, 37 (14), 1260–1267. DOI: 10.3109/09638288.2014.961659
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. LAPPALAINEN, P. HYNNINEN, T. KANKKUNEN, E. LAHELMA & T. TOLONEN (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere. Vastapaino. 151–176.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusionreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Department of Teacher Education. University of Jyväskylä. Jyväskylä. Jyväskylä University Printing House. ISBN 978-951-39-4348-6
- Myers, C. 2007. "Please listen, it's my turn": Instructional approaches, curricula and contexts for supporting communication and increasing access to inclusion *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 32 (4), 263–278.
- Müller, E. & Soto, G. 2002. Conversation Patterns of Three Adults Using Aided Speech: Variations across Partners. *AAC Augmentative and Alternative Communication*. 18 (2), 77–90. DOI 10.1080/07434610212331281181

- Nikkonen, M., Janhonen, S. & Juntunen, A. 2003. Hoitokulttuurin tutkimuksesta: Etnografia hoitotieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. 2., uudistettu painos. Helsinki. WSOY. 44–80.
- Palomäki, E. 2013. Spontaani kommunikointi ja autismi. Tapaustutkimus kolmen pojan aloitteista päivähoitossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikan Pro gradu -tutkielma.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2018. Etnografi työssä – kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa R. Valli (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS-Kustannus. 232–247.
- Papunet. Kuvapankki. <https://papunet.net/materiaalia/kuvapankki>
- Radford, J. 2008. Practices of Other-Initiated Repair in the Classrooms of Children with Specific Speech and Language Difficulties. Institute of Education. University of London. Oxford University Press. Applied Linguistics 31 (1), 25–44.
- Rautakoski, P., Tuovinen, S. & Rajala, P. 2007. Vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä PS-kustannus. 74–94.
- Russell, L. & Barley, R. 2016. Ethics, Education and Ethnography: working with young people and children. University of Huddersfield Repository. Saatavilla: <https://core.ac.uk/reader/42582851>
- Seppälä, H. 2017. Erilaiset eväät. Kirja kehitysvammaisuudesta. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Stanley, L. 2001. Mass-Observation's Fieldwork Methods. Teoksessa P. Atkinson (toim.) Handbook of ethnography. Lontoo. Sage. 92–108.
- Strandell, H. 2005. Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Teoksessa Työpapereita 4/2005. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Kutsuseminaari 2.5.2005. Helsinki. Stakes. 33–41. ISBN 951-33-1799-4
- Solomon-Rice, P. & Soto, G. 2011. Co-Construction as a Facilitative Factor in Supporting the Personal Narratives of Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. Communication Disorders Quarterly. 32 (2), 70–82. DOI:10.1177/1525740109354776
- Talvio, M. & Klemola, U. 2017. Toimiva vuorovaikutus. Jyväskylä. PS-kustannus.

- von Tetzchner, S. 2015. The semiotics of aided language development. *Cognitive Development* 36, 180-190.
- Trygg, B. H. 2010. Graafinen kommunikointi. Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa. Helsinki. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opike.
- Vehkakoski, T. & Rantala, A. 2012. Lapsilähtöisyyden ja aikuisjohtoisuuden vuorottelu kuvakommunikointikansiota käyttävän lapsen ja opettajan välisessä kuulumisten kerronnassa. *Puhe ja kieli*. 32 (4), 157-181.
- Viittomat Kommunikoinnissa. Tietotekniikka- ja kommunikaatiokeskus Tiko-teekki. Kehitysvammaliitto. https://papunet.net/sites/papunet.net/files/tietoa/Oppaat/viittomat_kommunikoinnissa_netti_2018.pdf katsottu 9.6.2019
- Äikäs, A. 2015. Kuvakommunikoinnin käyttö tutkimushaastatteluisissa vammaisten henkilöiden kanssa- metodisia haasteita. *Kasvatus* 46 (3), 233-246.
- Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. 2017. A "Visitor in the Class": Marginalization of Students Using AAC in Mainstream Education Classes. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 29 (3). 419-441. DOI:10.1007/s10882-017-9533-5
- Överlund, J. 1996. Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Launonen ja A-M. Korpijaako-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 20-38.

LIITTEET

Liite 1. TUTKIMUSTIEDOTE

Pro Gradu tutkimus apuvälineitä kommunikoinnin tukena käyttävien opiskelijoiden tekemistä aloitteista vuorovaikutustilanteissa.

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa. Pyydän suostumustanne opintoihini kuuluvaan Pro Gradu-tutkimukseen. Ohjaajani on Elina Oksanen.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten apuvälineitä kommunikoinnin tukena käyttävät opiskelijat tekevät aloitteita vuorovaikutustilanteissa; miten niihin reagoidaan ja mitä niistä seuraa. Pääpaino on seurata opiskelijan oma-aloitteista kommunikointia; kuinka he tekevät aloitteita ja kuinka he pyrkivät ylläpitämään aloittamaansa vuorovaikutuksellista tilannetta.

Tutkimus tehdään keväällä 2019 (maalis-toukokuu välisenä aikana). Kerään tutkimusaineiston havainnoimalla oppitunteja ja mahdollisesti muita koulutilanteita (retket yms. vapaammat hetket). Lisäksi haastattelen tai keskustelen opiskelijoiden ja heidän luokkansa opettajien ja ohjaajien kanssa tutkimusaiheeseen liittyen.

Tutkimuksen missään vaiheessa en käytä tutkittavista heidän oikeita nimiä ja tutkimuspaikka pidetään myös salassa.

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittaville ei ole odotettavissa mitään kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta. Teillä on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa, ilman että siitä aiheutuu mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkimusraporttiin voidaan sisällyttää suoria otteita haastatteluista tai havainnointimuistiinpanoistani. Tulokset julkaistaan tutkimusraportissa kuitenkin siten, että yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa. Kun tutkimus on päättynyt, tutkimusaineisto hävitetään. Voitte olla minuun yhteydessä ja saada lisätietoa tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

14.2.2019 Piritta Ruuska (puh. XXX XXX XX, email piritta.ruuska@student.jyu.fi)

SUOTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA;

Tutkittavan huoltajan suostumus

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön sekä kerättävän tutkimusaineiston käyttöön. Suostun että huollettavani osallistuu tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää huollettavani osallistumisen missä tahansa vaiheessa ilman, että siitä aiheutuu mitään seuraamuksia. Tutkimustuloksia ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Päiväys Tutkittavan huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

SUOTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA;

Tutkittavan suostumus

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön sekä kerättävän tutkimusaineiston käyttöön. Suostun osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni missä tahansa vaiheessa ilman, että siitä aiheutuu mitään seuraamuksia. Tutkimustuloksia ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Päiväys Tutkittavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2. Katkelmia tutkimuspäiväkirjastani:

”Välillä en ehtinyt kuulemaan mitä kukakin sanoi, hetkiä meni ohi kun kirjoitti edellistä ja tilanteiden nopeus yllätti. Jossain vaiheessa huomasin, että tunnelmasta ei ehtinyt kirjoittamaan tarpeeksi, että sanonut sanat ylös kirjoitettuna voivat näyttää ja kuulostaa erilaiselta kuin miksi ne oikeasti oli tarkoitettu. Kun kirjoitan, että opiskelija sanoi ”ei, ei, apua”, niin siitä saa aivan eri kuvan kuin jos kirjoitan tunnelman, että opiskelija kiljahteli riemuissaan ”ei, ei, apua”.”

”Sitten pitää muistaa avata raporttiin, mitä tarkoitan, kun kirjoitan, että opiskelijat, joita olen havainnoimassa ”**keskustelevat**” toisten opiskelijoiden, avustajien tai opettajan kanssa. Tavallisesti kun ihmiset keskustelevat keskenään, he puhuvat vuorotellen ja kuuloetäisyydellä olija voi kuulla keskustelun sisällön. Kun puhumaton tai apuvälineitä kommunikoinnin tukena käyttävä henkilö keskustelee, tapahtuu se silminnähdyn, ei niinkään korvin kuullen. Tällöin keskustelun vuoro- sanoina ovat viittomat, eleet, ilmeet, äännähtely, katse tai kosketus, osoittaminen tai yksittäinen sana. Eli kun kirjoitan, että opiskelija keskustelee esimerkiksi avustajansa kanssa, en tarkoita perinteisessä mielessä sanallista keskustelua vaan kahden henkilön vuorovaikutustilannetta, jossa eri keinoin viestitään toinen toiselle.”

”... nyt alkaa tuntumaan, että samat havainnot toistuvat ja esimerkiksi tänään en enää kirjannut kaikkea kun tilanne oli niin tuttu ja toistui jo ties monetta kertaa. Nyt yritän huomata sellaista mitä en aiemmin ole huomannut. Tekstimäärä vähenee mutta ehkä sisältöön tulee uutta.”

Liite 3. Ote haastattelumuistiinpanoista:

Kysymykseen, millä tavalla Hupu kertoo omista asioistaan hän osoittaa kuvia "viittoa", "katsekontakti" ja "kommunikointikansio". Olen suoraan sanoen yllättynyt, että hän itse osoitti katsekontaktia! Hienoa! Ja pitää paikkansa. Kun kysyn missä ja keiden kanssa Hupu tykkää jutella omista asioistaan näyttää hän heti rakennusten kuvista kotia, koulua ja palvelutaltoa. Kun kysyn tarkemmin, että keiden kanssa on mukava jutella, hän osoittaa henkilökuvista perhettä ja avustajaa. Vielä vahvistukseksi koputtaa vieressä istuvaa avustajaa käsivarteen. Kysymykseen millaisista asioista Hupu juttelee mieluiten hän osoittaa kuvia "koulu", "mielipiteet", "taksi", "uida", "soittimet" ja "tanssia". Hupu myös viittaa jostain josta en saa selvää ja kysyn avustajalta. Avustaja sanoo, että "asuntovaunu". Kysyn Hupulta, että tykkääkö hän puhua asuntovaunuista ja Hupu innostuu aivan. Avustaja tulkaa, että Hupun perheellä on asuntovaunu ja että se on Hupulle tärkeä.