

MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ PUHETTA TUKEVAA
KOMMUNIKOINTIA ALOITETTAESSA

Kaisa Koskinen

Piia Sippola

Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2006

TIIVISTELMÄ

Koskinen, K. & Sippola, P. Moniammatillinen yhteistyö puhetta tukevaa kommunikointia aloitettaessa. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. (123 s.)

Kommunikointihäiriöinen lapsi tarvitsee tukea kielensä ja kommunikointinsa kehittämiseen, mutta myös lapsen lähiympäristö tarvitsee tietoa ja taitoa AAC-menetelmistä sekä niiden käyttämisestä. Moniammatillinen yhteistyö on tärkeää, jotta tieto lapsen puhetta tukevien menetelmien merkityksestä ja käyttämisestä välittyisi kaikkiin lapsen lähiympäristöihin.

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää millaista moniammatillista yhteistyötä eri tahot tekevät AAC-menetelmien käyttöä aloitettaessa. Yhteistyötä tarkasteltiin sekä puheterapeutin, kiertävän erityislastentarhanopettajan, päiväkodin henkilökunnan ja perheen välillä että päiväkodin moniammatillisen tiimin sisällä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin millaisia perheen ja päiväkodin henkilökunnan näkemykset ovat puhetta tukevien kommunikaatiomenetelmien merkityksestä. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka pääasiallinen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla AAC-tiimin jäseniltä. Aineistoa kerättiin myös päiväkodin ryhmän tapahtumia havainnoimalla.

Tutkimuksen tulokset saatiin luokittelemalla ja teemoittelemalla aineisto teemakokonaisuuksiksi. Tulosten mukaan moniammatillinen yhteistyö ei ole mutkatonta. AAC-tiimi tarvitsee yhteistyönsä sujumiseksi erityisesti aikaa, jotta yhteistyö kulkisi yhteisten linjojen mukaisesti. Päiväkodin moniammatillisen tiimin yhteistyöhön vaikuttavat työntekijöiden eri ammattiroolit sekä tieto AAC-menetelmistä, menetelmien käyttämisestä sekä niiden merkityksestä lapselle. Puhetta tukevien menetelmien merkitystä pohdittaessa näkökulmina olivat menetelmistä lapselle saatava hyöty sekä niiden vaikutukset henkilökunnan omaan työhön.

Avainsanat: moniammatillinen yhteistyö, AAC, varhaiskasvatus, erityisopetus, varhainen puuttuminen.

SISÄLLYS

1	Johdanto.....	5
2	AAC.....	8
2.1	Kuka tarvitsee AAC-menetelmää?	8
2.2	AAC-menetelmien jaottelut.....	10
3	AAC-menetelmien merkitys.....	12
3.1	AAC:n merkitys lapsen kommunikoinnille	13
3.2	AAC-menetelmien merkitys lapsen ymmärtämisen ja muistin tukena	15
3.3	Graafisten merkkien merkitys paikkojen, ajan ja toimintojen strukturoinnissa	16
3.4	Perheiden ja ammattilaisten näkemyksiä AAC-menetelmien merkityksestä	18
4	Moniammatillinen yhteistyö AAC-menetelmien käytön aloittamisessa.....	22
4.1	Moniammatillinen yhteistyö.....	22
4.2	AAC-tiimin jäsenet ja heidän asiantuntijuutensa	23
4.3	Moniammatillinen transdisiplinaarinen työskentelymalli AAC:n käyttöönoton suunnittelussa.....	25
5	Päiväkodin moniammatillinen tiimi AAC:tä käyttävän lapsen tukena	33
5.1	Päiväkodin henkilökunnan asiantuntijuudet moniammatillisen yhteistyön voimavarana.....	34
5.2	Päiväkodin moniammatillinen tiimi AAC-menetelmän opettajana.....	36
6	AAC-intervention onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä.....	42
7	Tutkimuksen toteutus	50
7.1	Tutkimuksen lähtökohdat	50
7.2	Tutkimusaineiston kokoaminen.....	51
7.3	Aineiston analyysi	54

7.4	Tutkimuksen luotettavuus.....	56
7.5	Eettiset näkökohdat.....	59
7.6	Tutkimuskohteen kuvaus	61
8	Tutkimuksen tulokset	66
8.1	Moniammatillinen yhteistyö puhetta tukevaa kommunikointia aloitettaessa...	66
8.1.1	Puheterapeutti ja kiertävä erityislastentarhanopettaja AAC-konsultteina..	67
8.1.2	Kokemukset moniammatillisesta yhteistyöstä.....	74
8.2	Päiväkodin henkilökunnan moniammatillinen yhteistyö puhetta tukevaa kommunikointia aloitettaessa	77
8.2.1	Kuvien käytön aloittaminen	77
8.2.2	Ajan puute ja ammattiroolit kuvien käytön kivikkona.....	78
8.2.3	Kuvien käytön muotoutuminen kokemusten kautta.....	82
8.3	Päiväkodin henkilökunnan ja perheen näkemykset puhetta tukevan kommunikoinnin merkityksistä	85
8.3.1	Päiväkodin henkilökunnan näkemykset.....	85
8.3.2	Pekan äidin näkemykset.....	91
9	Pohdinta.....	93
9.1	AAC-tiimin yhteistyö	93
9.2	AAC:lle annetut merkitykset	100
9.3	Tutkimuksen viitoittama suunta tulevaan.....	102
	Lähteet.....	104
	Liitteet	113

1 JOHDANTO

Kielelliset vaikeudet ovat Viitalan (2000, 78) tutkimuksen mukaan yleisin syy päivähoitossa olevien lasten erityisen tuen tarpeeseen. Tutkimuksen tulosten mukaan 22,4 %:lla lapsista erityisen tuen tarpeen aiheutti kielen kehityksen viive tai dysfasia. Yksi keino vastata näihin tuen tarpeisiin on käyttää puhetta tukevia tai korvaavia kommunikaatiomenetelmiä, kuten PCS-kuvia tai viittomia. Suomessa näistä menetelmistä suositellaan käytettäväksi joko suomenkielistä termiä puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi tai kansainväliseen käyttöön vakiintunutta lyhennettä AAC (augmentative and alternative communication). (Launonen 1997, 20.) Luettavuuden parantamiseksi tässä tutkimuksessa käytetään lyhennettä AAC.

AAC-menetelmien käytön aloittamiseen oman haasteensa tuo erityiskasvatuksen toteuttaminen integraation ja inklusion periaatteiden mukaisesti. Integraatiolla tarkoitetaan pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä ja niihin sulautettuna, niin pitkälle kuin mahdollista. Integraation tavoitteena on, että koko ikäluokkaa voitaisiin opettaa samassa koulujärjestelmässä ja koulussa kaikkien lasten yksilölliset tarpeet huomioiden. (Moberg 2001, 83.) Integraation lisäksi erityiskasvatuksessa käytetään myös inklusiivisen kasvatuksen käsitettä, jolla on haluttu korostaa integraatioajattelun perimmäistä ideologista tavoitetta erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamisesta. Inklusiivisen kasvatuksen käsite korostaakin kaikkien lasten opettamista alusta asti samassa koulujärjestelmässä. (Hautamäki ym. 2001, 185.) Päivähoitossa erityistä tukea

tarvitsevista lapsista 65 % on Viitalan (2000, 82) tutkimuksen mukaan sijoitettu tavallisiin päiväkotiryhmiin.

Koska tavallisten päiväkotiryhmien henkilökunnalla ei välttämättä ole aiempaa tietoa ja kokemusta AAC-menetelmistä, eri tahojen kanssa tehtävän moniammatillisen yhteistyön merkitys korostuu. Päiväkodin henkilökunta voi saada tukea AAC-menetelmien käytön aloittamiseen esimerkiksi puheterapeutilta tai kiertävältä erityislastentarhanopettajalta. Heidän tehtävänä on myös antaa tiimin jäsenille tietoa AAC-menetelmistä ja niiden merkityksestä lapsen tukena. AAC-menetelmien käyttöä aloitettaessa moniammatillinen tiimi suunnittelee yhdessä intervention, jonka yhtenä toteuttajana on päiväkodin henkilökunta. Interventio -käsitettä käytetään varhaiserityiskasvatuksessa kun lapsen vaikeuksiin pyritään puuttumaan ja kun niitä pyritään ennaltaehkäisemään. Interventiolla voidaan tarkoittaa tiettyjä toimenpiteitä, kuten opetusmenetelmiä, pyrittäessä vaikuttamaan lapsen kehitykseen. Myös kuntoutus ja terapia ovat interventiota. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 87.)

Kaikkien sitoutuminen AAC-interventioon ja menetelmän käyttämiseen on tärkeää, jotta lapsi saisi mallin menetelmänsä käyttämisestä (von Tetzchner & Martinsen 2000, 316) ja voisi käyttää kommunikointimenetelmäänsä mahdollisimman monen kommunikointikumppanin kanssa. AAC-intervention toimivuus ei kuitenkaan ole itsestään selvää, vaan sen tehokkuuteen vaikuttavat monet tekijät, kuten moniammatillisen yhteistyön toimivuus. AAC-menetelmiin saattaa liittyä monia ennakkoluuloja tai menetelmien merkitys saattaa olla ihmisille epäselvä (Patel & Khamis-Dakwar 2005; Suhonen 2002; Wormnaes & Malek 2004). AAC-menetelmien käyttäminen saatetaan myös kokea liian aikaa vieväksi (Suhonen 2002; Wormnaes & Malek 2004). Kaikki nämä seikat saattavat vaikuttaa siihen, käytetäänkö AAC-menetelmiä lapsen eri ympäristöissä.

Idea AAC-menetelmistä tutkimuksen aiheena muodostui syksyllä 2005 työelämästä eri henkilöiltä kerätyistä ehdotuksista. Halusimme molemmat tehdä tutkimuksemme käytännönläheisestä aiheesta, josta olisi hyötyä tulevassa työssämme. Ideoiden joukossa ollut kuvakommunikaatio kiinnosti aiheena meitä molempia, koska tulevassa työssämme varhaiserityisopettajina kuvakommunikaatio on yksi keskeinen

menetelmä lapsille, joilla on erityisen tuen tarve kielen kehityksessään. Aiheesta syntyi paljon keskustelua aikaisemmista kokemuksistamme ja mielikuvistamme kuvakommunikaation aloittamisesta. Keskustelussamme pohdimme mitkä kaikki mahdolliset seikat liittyvät kuvakommunikaation käyttöön arjessa. Tästä muotoutui tutkimuksemme alustava aihe kuvakommunikaatiomenetelmän käytön aloittamisesta päiväkodissa. Tutkimuksen edetessä aihe muokkaantui nykyiseen muotoonsa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista moniammatillinen yhteistyö on puhetta tukevaa kommunikointia aloitettaessa. Tutkimuksessa selvitetään myös päiväkodin henkilökunnan ja perheen käsityksiä AAC-menetelmien merkityksestä. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, kuinka menetelmien aloittamista voidaan tukea, jotta menetelmistä saataisiin paras mahdollinen tuki niitä tarvitsevalle lapselle. Tutkimuksesta toivotaan olevan apua AAC-menetelmien käyttöä aloitettaville päiväkodeille sekä moniammatillisille tiimeille. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, johon osallistuivat lapsen puheterapeutti, kiertävä erityislastentarhanopettaja, lapsen perhe sekä päiväkotiryhmän henkilökunta. Tätä moniammatillista tiimiä nimitämme AAC-tiimiksi. Tutkimuksen aineisto kerättiin pääasiassa puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla moniammatillisen AAC-tiimin jäseniltä. Toisena, täydentävänä aineistonkeruun menetelmänä käytettiin päiväkodissa suoritettua havainnointia. Aineiston analyysissä käytettiin teemoittelua, joiden pohjalta koottiin tutkimuksen tulokset.

Tutkimusongelmat ovat:

- 1 Miten moniammatillinen yhteistyö toimii puhetta tukevaa kommunikointia aloitettaessa?
 - 1.1 Miten moniammatillinen tiimi toimii puhetta tukevaa kommunikointia aloitettaessa?
 - 1.2 Miten päiväkodin henkilökunnan yhteistyö toimii puhetta tukevaa kommunikointia aloitettaessa?
- 2 Millaisia näkemyksiä päiväkodin henkilökunnalla ja perheellä on puhetta tukevien kommunikaatiomenetelmien merkityksestä?

2 AAC

2.1 Kuka tarvitsee AAC-menetelmää?

Puhe on yleisin kommunikointimuotomme, mutta joskus sen tilalle tai sitä tukemaan tarvitaan muita kommunikointikeinoja. AAC-menetelmiä tarvitsevat henkilöt saattavat olla joko kokonaan kykenemättömiä puhumaan tai heidän puheensa on kommunikoinnin kannalta riittämätöntä. Puhetta korvaavalla kommunikoinnilla tarkoitetaan sitä, että ihminen ei kommunikoi lainkaan puheella, vaan käyttää jotain muuta kommunikoinnin keinoa. Puhetta tukevasta kommunikoinnista taas puhutaan silloin, kun muu kommunikointikeino täydentää tai tukee puhekieltä. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 13, 20.)

AAC:tä käyttävät henkilöt voidaan jakaa kolmeen toiminnalliseen pääryhmään sen mukaan mihin tehtävään ja missä määrin he tarvitsevat puhetta tukevaa tai korvaavaa menetelmää. Eri ryhmiin kuuluvilla henkilöillä myös kommunikoinnin kuntoutuksen tavoitteet ja sisällöt ovat erilaisia. *Ilmaisukieliryhmään* kuuluvat henkilöt tarvitsevat puhetta korvaavia menetelmiä itsensä ilmaisemiseen. He ymmärtävät puhuttua kieltä hyvin, mutta eivät pysty ilmaisemaan itseään puheella riittävän hyvin. Puhetta korvaavista menetelmistä tulee heille pysyvä kommunikointikeino. Toinen ryhmä on *tukikieliryhmä*, joka voidaan jakaa edelleen kahteen alaryhmään. Ensimmäiseen alaryhmään, *kehitykselliseen ryhmään* kuuluvilla henkilöillä menetelmän tarkoituksena on tukea väliaikaisesti sekä puhekielen ymmärtämistä että omaa

ilmaisemista. Tähän ryhmään kuuluvat tyypillisesti lapset, joiden kielenkehitys on viivästynyt, mutta jotka alkavat todennäköisesti puhua. Toinen tukikieliryhmän alaryhmä on *tilanteinen ryhmä*. Tähän ryhmään kuuluvat henkilöt osaavat puhua, mutta heidän on joissain tilanteissa vaikeaa saada viestinsä ymmärretyksi. Näille henkilöille puhetta korvaava menetelmä ei ole pääasiallinen ilmaisukeino, vaan he käyttävät sitä tarvittaessa. Kolmas puhetta korvaavia menetelmiä käyttävä ryhmä on *korvaavan kielen ryhmä*. Tähän ryhmään kuuluvat henkilöt käyttävät puhetta korvaavaa menetelmää koko elämänsä ajan ja myös muiden ihmisten tulee usein käyttää sitä heidän kanssaan. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 80–83.) Tutkimuksessa käytetään kaikista AAC:tä tarvitsevista henkilöistä, pääryhmästä riippumatta, nimitystä kommunikointihäiriöinen henkilö.

AAC:n tarve voi johtua monista eri syistä. Kyseessä voi olla synnynnäinen puheen kehityksen vaikeus tai puhekieli voi olla rajoittunutta sairauden tai onnettomuudessa syntyneen vamman seurauksena. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien käyttö saattaa liittyä muun muassa autismiin, cp-vammaan, kehitysvammaisuuteen, afasiaan tai kehityksellisiin kielihäiriöihin eli dysfasiaan. (Pulli 1991, 38; von Tetzchner & Martinsen 2000, 84–105.) Kielellisen kehityksen erityisvaikeudelle, dysfasialle ominaista on, että lapsen kielellisten taitojen ja muiden taitojen välillä on suuri ero. Lapsen kielelliset taidot eivät normaalista kuulosta huolimatta etene muun kehityksen tahdissa. (Korpilahti 1996, 45; Marttinen, Ahonen, Aro, Siiskonen 2001, 21.) Kielellisissä taidoissakin lapsen suoritusprofiili on usein epätasainen (Korpilahti 1996, 45). Alle kouluikäisillä lapsilla dysfasia ilmenee tyypillisesti epäselvänä tai vähäisenä puheena, poikkeavina sanahahmoina, taivutusmuotojen puutteellisuutena ja virheellisyytenä, sanojen puuttumisena, väärinä sanajärjestyksinä ja sananlöytämisen vaikeuksina (Marttinen ym. 2001, 24). Myös joidenkin käsitteiden, kuten värien, lukumäärien ja ajan käsitteiden oppiminen voi olla lapselle vaikeaa (Ketonen, Palmroth, Röman, Salmi & Poikkeus 2003, 182). Dysfasiaan liittyy myös kuullunymmärtämisen vaikeuksia. Ymmärtämisen vaikeudet saattavat olla tuottamisen vaikeuksia vaikeammin havaittavia, sillä lapsi saattaa pärjätä hyvin vaikeuksistaan huolimatta. Lapsi saattaa tukeutua toiminnassaan muun muassa muiden ihmisten eleisiin, ilmeisiin ja äänenpainoihin sekä fyysisen ympäristön tarjoamiin vihjeisiin ja päivittäisiin rutineihin. (Ketonen ym. 2003, 188.)

2.2 AAC-menetelmien jaottelut

Erilaisia puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä on tällä hetkellä lukuisia. Von Tetzchner ja Martinsen (2000) luokittelevat järjestelmät manuaalisiin, graafisiin ja kosketeltaviin merkkeihin. Graafisiin merkkeihin lukeutuvat erilaiset merkkijärjestelmät, kuten PCS-kuvat ja Pictogrammit. Manuaalisista merkeistä yleisimpiä ovat viittomat ja kosketeltavina merkkeinä voidaan käyttää esimerkiksi tapahtumia symboloivia esineitä. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 20–38.) Kommunikointimenetelmät voidaan jakaa myös avusteiseen ja ei-avusteiseen kommunikointiin sen mukaan, kuinka kommunikoiija tuottaa tarvitsemansa merkit. Ei-avusteisessa kommunikoinnissa henkilö tuottaa ilmaukset oman kehonsa avulla, esimerkiksi ilmeillä, eleillä tai viittomilla. Avusteiseen kommunikointiin puolestaan kuuluvat ne kommunikoinnin muodot, joissa ilmausten tuottamiseen tarvitaan yksilön kehon lisäksi muita välineitä. Graafisten merkkien, kuten kuvien käyttö on näin ollen yksi avusteisen kommunikoinnin muoto. (Johnston, McDonnell, Nelson & Magnavito 2003, 263.) Merkkijärjestelmistä seuraavaksi esitellään vain tutkimuksen kannalta olennaiset, eli PCS-kuvat sekä viittomat.

PCS-kuvat. Puhetta tukevana tai korvaavana menetelmänä käytettäviä graafisia merkkijärjestelmiä on saatavilla monia. PCS-kuvat (Picture Communication Symbols) on todennäköisesti nykyisin kaikkein laajimmin käytetty merkkijärjestelmä. PCS-kuvat ovat yksinkertaisia ääriivapiirroksia, joiden ylä- tai alapuolelle on kirjoitettu niiden merkitysvastine. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 31.) Kuvia järjestelmässä on yhteensä noin 3000, sekä mustavalkoisina että värillisinä. PCS-kuvamateriaalia on saatavilla tietokoneohjelmina, joiden avulla kuvat ovat myös helposti muokattavissa. (Huuhtanen 2001, 62.) Vaikka merkkeinä voidaan käyttää aivan tavallisia kuviakin, varsinaisena kommunikointisanastona on suositeltavampaa käyttää jotain graafista merkkijärjestelmää. Eri merkkijärjestelmien kuvia voidaan kuitenkin sekoittaa keskenään ja täydentää myös itse tehdyillä kuvilla, sillä järjestelmien sanastot eivät välttämättä vastaa käyttäjänsä tarpeita. (von Tetzchner & Martinsen 35–38, 45–46.) Kommunikointikuvia voidaan valmistaa itse esimerkiksi valokuvista, lehdistä leikatuista kuvista tai itse piirtämällä. (Huuhtanen 2001, 58.) Graafiset merkkijärjestelmät liittyvät usein erilaisten kommunikoinnin apuvälineiden käyttöön. Yksinkertaisimmillaan ne ovat tauluja tai kansioita, joissa on

kommunikoijan käyttämiä merkkejä, mutta ne voivat olla myös pitkälle kehiteltyjä tietotekniikkaa hyödyntäviä laitteita. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 48–49.)

Viittomat. Viittomia käytetään kahdella toisistaan poikkeavalla tavalla. Kuurot henkilöt käyttävät varsinaista viittomakieltä, joka on itsenäinen kieli muiden kielten joukossa. Eri maiden viittomakielet eroavat toisistaan ja niillä on oma, puhutusta kielestä poikkeava kielioppinsa. (Von Tetzchner & Martinsen 2001, 22.) Viittomakieli ei itse asiassa kuulu puhetta tukevien ja korvaavien menetelmien joukkoon, koska se on luonnollinen kuurojen äidinkieli ja puhekielen veroinen (Lappi & Malm 2001, 39). Viittomakielestä lainattuja viittomamerkkejä voidaan käyttää myös puhutun kielen kieliopin ja sanajärjestyksen mukaisesti. Tällöin puhutaan esimerkiksi viitotusta suomesta. Viitottua suomea käytetään usein kommunikointihäiriöisten, kuulevien ihmisten opetuksessa samanaikaisesti puheen rinnalla. (Von Tetzchner & Martinsen 2000, 22–23.) Viittomien ja puheen samanaikaisesta käyttämisestä on kyse myös silloin, kun puhutaan tukiviittomisesta. Tukiviittomisessa puhumista ja puheen tapailua tuetaan samanaikaisella viittomakielen merkkien käyttämisellä, jolloin lauseesta viitotaan avainasemassa olevat, keskeiset sanat (Huuhtanen 2001, 26–27).

3 AAC-MENETELMIEN MERKITYS

Itsensä ilmaisun taito on tärkeä ihmisen omanarvon tunnon, itsekunnioituksen ja itsenäisyyden tunteille. Kun ihminen voi ilmaista muille ajatuksiaan ja kertoa mitä hän haluaa tai ei halua, hän voi hallita omaa elämäänsä ja tuntea itsensä tasarvoisemmaksi muiden kanssa. Itsensä ilmaisun taito on tärkeää myös ihmisen sosiaalisten suhteiden kannalta, sillä jos tämä taito on puutteellinen, henkilö joutuu helposti sosiaalisen yhteisönsä ulkopuolelle. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 15.) AAC-menetelmällä on siis hyvin suuri merkitys kommunikointihäiriöisen henkilön elämänlaadulle. AAC:llä on kuitenkin myös erilaisia merkityksiä eri henkilöille. AAC:tä käyttävän kommunikointihäiriöisen yksilön tarpeet määrittelevät ensisijaisesti sen, mikä merkitys menetelmillä hänelle on. Joillekin menetelmät ovat ainoa ilmaisukeino, toiset tarvitsevat niitä ymmärtämisen tukemiseen. Jos lapsella on kehityksellisiä kielihäiriöitä, AAC:n tarkoituksena on tukea lapsen puheen kehitystä. Näiden lisäksi AAC:tä käyttävät henkilöt hyötyvät usein graafisten merkkien käytöstä myös tilanteiden ja toimintojen strukturoinnissa. Koska viestintä on vastavuoroista toimintaa, AAC-menetelmien käyttöönottoaminen on merkityksellistä aina myös kommunikointihäiriöisen henkilön lähi-ihmisille. Usein menetelmät ovat kuitenkin ihmisille vieraita ja he tarvitsevat tietoa ymmärtääkseen niiden merkityksen.

3.1 AAC:n merkitys lapsen kommunikoinnille

Jos lapsen puheen kehitys on tavallisesta poikkeavaa tai viivästynyttä, on tärkeää, että puhetta tukevat tai korvaavat kommunikointimenetelmät otetaan käyttöön mahdollisimman pian. AAC:n avulla lapsi voi kehittää kielellisiä ja kommunikointitaitojaan jo ennen puhekielen omaksumista. (Launonen 2001a, 32.) Marttisen ym. (2001, 19) mukaan dysfaattisen lapsen kuntoutus tulisi aloittaa viimeistään neljävuotiaana, sillä varhaisella ongelmiin puuttumisella voidaan ennaltaehkäistä ja vähentää lapsen tulevia vaikeuksia.

AAC-menetelmillä voidaan vaikuttaa siihen, millaiset mahdollisuudet kommunikointihäiriöisellä henkilöllä on olla kielellisessä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Von Tetzchnerin ja Martinsenin (2000) mukaan tukikieliryhmään kuuluvien lasten kommunikoinnin kuntoutuksessa tavoitteena on, että lapset voisivat kokea tulleeensa ymmärretyiksi ja osallistua myös keskusteluihin. Kun puutteellisesti puhekielellä kommunikoivalla lapsella on käytössään puhetta tukeva menetelmä, kommunikointikumppani ymmärtää häntä paremmin, eikä keskustelu joudu niin helposti sivuraiteille tai pysähdy kokonaan. Samalla lapsen mahdollisuudet epäsuoraan oppimiseen keskustelutilanteissa saattavat lisääntyä. Kun lapsi käyttää kommunikoinnissaan merkkejä, aikuisen on myös helpompaa arvioida, kuinka paljon lapsi ymmärtää puhetta. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 91, 288.) AAC-menetelmien käyttöönottamisella voidaan vaikuttaa myös siihen, millaisen kommunikoidijan roolin lapsi omaksuu. Puhetta tukevaa tai korvaavaa menetelmää tarvitsevilla henkilöillä ei aina ole heikosti toimivan kommunikointinsa vuoksi tarpeeksi kokemuksia aktiivisen kommunikoinnin hyödyistä. He eivät oivalla voivansa itse olla aloitteellisia kommunikoidijia ja omaksuvat usein passiivisen kommunikoidijan ja kuuntelijan roolin. (Huuhtanen 2001, 52; Launonen 2001a, 32.) AAC-menetelmien käyttöönottamisella tätä riskiä opittuun passiivisuuteen voidaan kuitenkin vähentää (Launonen 2001a, 32).

AAC-menetelmien tehokkuudesta ja mahdollisista haitoista puheen kehitykselle on keskusteltu pitkään. Tutkimustulosten mukaan AAC:llä näyttäisi kuitenkin olevan positiivinen vaikutus puheen omaksumiseen. Suomessa esimerkiksi Launonen (1998) on seurannut varhaisviittomaohjelman vaikutuksia Downin syndrooma-lasten

kommunikoinnin ja kielenkehitykseen. Tulosten mukaan ensimmäisestä ikävuodesta saakka kuntoutukseen osallistuneiden lasten sanavarasto oli neljän vuoden iässä huomattavasti laajempi kuin vertailuryhmän lapsilla. Ero kielellisissä taidoissa oli havaittavissa edelleen lasten ollessa kahdeksanvuotiaita. Myös PECS- opetusmenetelmän (The Picture Exchange Communication System) kehittäneet Bondy ja Frost (1994) ovat todenneet, ettei menetelmän käyttäminen kommunikoinnissa näytä viivästyttävän puheen kehitystä. Menetelmää yli kuukauden käyttäneistä 66 vaikeasti kommunikointihäiriöisestä lapsesta yhteensä 76 % alkoi käyttää kommunikoinnissaan puhetta, joko yhdessä graafisen kommunikoinnin kanssa (29 %) tai ainoana kommunikointimenetelmänä (48 %). Samansuuntaisia tuloksia PECS:stä saivat myös Schwartz ja Garfinkle (1998) joiden tutkimukseen osallistuneista 18 lapsesta 44 % oppi kommunikoidaan puheen avulla. Johnston, McDonnell, Nelson ja Magnavito (2003) puolestaan opettivat kolmea päiväkotikäistä lasta käyttämään yksinkertaisia apuvälineitä kommunikoinnissaan. Intervention seurauksena kahden lapsen puheilmaisuus lisääntyivät, minkä lisäksi lasten osallistuminen päiväkodin toimintoihin lisääntyi.

DiCarlo, Striklin, Banajee ja Reid (2001) tutkivat viittomisen vaikutuksia puhekielen kehitykseen hieman eri näkökulmasta. Viittomisen seurauksia tutkittiin sekä päiväkotikäisten kommunikointihäiriöisten lasten (n=12) että heidän vammattomien ikätovereidensa (n=11) puhekielen kehitykseen. Havainnointi suoritettiin vapaiden leikitilanteiden ja opettajan ohjaamien tilanteiden aikana. Tutkimustulosten mukaan viittominen ei haitannut kommunikointihäiriöisten, eikä muiden lasten kielen kehitystä. Tutkijoiden mukaan aiheesta kaivataan lisää tutkimustietoa, sillä myös vammattomien lasten vanhemmat saattavat pelätä inklusiivisissa luokissa käytetyn viittomisen haittaavan heidän lapsensa puheen kehitystä.

Millarin, Lightin ja Schlosserin (2006) hiljattain tekemä meta-analyysi AAC-interventioiden vaikutuksista puheen oppimiseen tukee näiden yksittäisten tutkimusten tuloksia. Analyysissä oli mukana yhteensä 23 tutkimusta koskien 67 henkilöä vuosilta 1975–2003. Koska osa tutkimuksista oli metodologisesti heikkoja, tarkempaan analyysiin valikoitui kuusi tutkimusta, jotka koskivat 27 AAC:tä käyttänyttä henkilöä. Tutkimuksen tulosten mukaan AAC-interventiot näyttävät edistävän puheen oppimista. Yhteensä 89 % tapauksista puheen tuotto oli

lisääntynyt, vaikkakin vaikutukset näyttivät olevan melko vaatimattomia. Tutkijoiden mukaan tulee kuitenkin muistaa, ettei kaikissa tutkimuksissa AAC-intervention tarkoituksena ole ensisijaisesti ollutkaan vain puheen lisääminen. Yhdessäkään tapauksessa puheen tuotto ei ollut intervention myötä vähentynyt.

Ketosen, Salmen ja Tuovisen (2001, 51) mukaan AAC tukee puheen omaksumista, koska se vähentää painetta puheen tuottoon ja auttaa lasta sanojen muistamisessa. Puhetta tukevista menetelmistä on hyötyä lapselle myös sen jälkeen, kun hän on jo oppinut puhumaan. Viittomat tukevat nimeämistä, minkä lisäksi ne ohjaavat lasta suomenkielen mukaiseen lauseiden muodostamiseen. (Ketonen ym. 2003, 184–185.) Kuvien ja viittomien käyttö voi auttaa lasta myös uusien käsitteiden harjoittelussa (Huuhtanen 2001, 49). Viittomat saattavat löytyä sanoja nopeammin kommunikointihäiriöisen henkilön mielestä, sillä ne ovat visuaalisia ja näin ollen konkreettisempia kuin pelkät sanat (Kerola 2001, 115).

3.2 AAC-menetelmien merkitys lapsen ymmärtämisen ja muistin tukena

AAC-menetelmät tukevat myös puheen ymmärtämistä. Lapsi hyötyykin viittomien ja graafisten merkkien käytöstä, vaikka ei itse käyttäisi niitä. Viittomia käytettäessä puhekieli muuttuu usein helpommin ymmärrettäväksi, sillä viittomat korostavat ja selventävät puhutun viestin avainsanoja. Yleensä puhuja myös hidastaa samalla puherytmiään, yksinkertaistaa sanomaansa ja korostaa viittomiaan sanoja. (Huuhtanen 2001, 27; Launonen 2001a, 37.) Myös graafiset merkit toimivat puheen ymmärtämisen tukena, sillä ne pysyvät paikoillaan tarvittavan ajan ja huomio on helpompi kiinnittää niihin kuin nopeasti muuttuviin kommunikatiivisiin ja sosiaalisiin tapahtumiin (Huuhtanen 2001, 48; Quill 1995). Visuaaliset menetelmät auttavat lisäksi asioiden muistamisessa, sillä ne konkretisoivat ja jäsentävät tilannetta. Kuvien tai viittomien antamien vihjeiden avulla myös asioiden mieleen palauttaminen voi olla helpompaa. (Ketonen ym. 2001, 51.)

Kommunikointitilanteissa kuvat siis toimivat sekä kommunikointihäiriöisen henkilön ilmaisun välineenä että ymmärtämisen tukena. Päivähoidossa

kommunikointihäiriöiselle lapselle voidaan valmistaa erityinen kommunikointikirja, jossa on kuvia keskeisistä käsitteistä. Keskustelun aikana kommunikointikumppani voi osoittaa kirjan kuvia ja varmistua siitä, että kommunikointihäiriöinen henkilö ymmärtää hänelle esitetyt kysymykset ja kommentit, ja että kommunikointikumppani puolestaan ymmärtää hänen vastauksensa (Hunt & Alwell 1991, 309). Päiväkodissa tällaista kirjaa käytetään usein reissuvihkona kodin ja päiväkodin välillä. Vihkon tarkoituksena on tällöin houkutellessa lasta kertomaan kuvien tuella omasta päivästänsä kykyjensä mukaan. Reissuvihkon kuvien avulla puhuvan lapsen kerrontaa voidaan myös pyrkiä lisäämään entisestään. Lapsen kannalta on tärkeää, että hän kokee osaavansa itse kertoa omista asioistaan. (Oesch 2001, 110.)

Kommunikointihäiriöisen lapsen ymmärtämistä voidaan päivähoidossa tukea myös käyttämällä signaali- ja käskymerkkejä, jotka voivat olla graafisia merkkejä tai viittomia. Signaalimerkkien avulla kommunikointihäiriöiselle henkilölle annetaan tietoa tulevista toiminnoista ja tapahtumista. Käskymerkkien avulla keskustelukumppani taas haluaa saada oppijan tekemään jotain tai lopettamaan jonkin toiminnan. Kun signaalimerkkejä käytetään usein toistuvien samanlaisina toistuvien toimintojen yhteydessä, merkit helpottavat tilanteen hahmottamista. Tilanteiden hahmottaminen puolestaan helpottaa kommunikointihäiriöistä henkilöä merkkien ymmärtämisessä. (von Tetzchner & Martinsen 2001, 161, 165.) Esimerkkejä päiväkodissa käytettävistä signaalimerkeistä voisivat olla uintipäivää tai retkeä merkitsevät kuvat. Kuvan nähdessään lapsi oppii tietämään, mitä seuraavaksi tapahtuu. Hyödyllisiä käskymerkkejä taas saattaisivat olla esimerkiksi kuuntelemista tai hiljaisuutta merkitsevät kuvat.

3.3 Graafisten merkkien merkitys paikkojen, ajan ja toimintojen strukturoinnissa

Kielihäiriöinen lapsi hyötyy ajan, paikkojen ja toimintojen strukturoinnista, etenkin jos hänellä on ymmärtämisen vaikeuksia (Huuhtanen 2001, 54; Ketonen ym. 2003, 181–182; Kerola 2001, 152). Struktuurilla tarkoitetaan rakennetta, joka asioilla ja ilmiöillä on suhteessa toisiinsa (Kerola 2001, 14). Kommunikointihäiriöistä henkilöä voidaan auttaa hahmottamaan tätä rakennetta ja ymmärtämään samalla paremmin

näitä tilanteita esimerkiksi kuvien avulla.

Tilojen ja esineiden merkitseminen lasten itseohjautuvuuden tukemiseksi. Lasta voidaan auttaa hahmottamaan ympäristönsä tiloja ja paikkoja sekä selventää esineiden käyttötarkoituksia kiinnittämällä niihin graafisia merkkejä (Huuhtanen 201, 53; Ketonen ym. 2003, 181). Kun materiaalit on merkitty kuvilla ja tilat on organisoitu selkeästi, lapsi voi myös itse kerätä tietyssä toiminnassa tarvitsemansa välineet esimerkiksi kuvilla esitetyn listan avulla (Quill 1995). Esimerkiksi päiväkodissa lelujen ja esineiden paikkojen merkitseminen auttaa lasta toimimaan itsenäisesti, kun hän tietää tavaroiden paikat. Päiväkodissa lasten itseohjautuvuutta ja valintojen tekemistä voidaan tukea myös valintataulun avulla. Ellei lapsi keksi itselleen oma-aloitteisesti mielekästä toimintaa, hän voi käyttää taulua apunaan toiminnan valitsemisessa. Valintataulussa on kuvia leluista ja eri toimintavaihtoehdoista, joista lapsi saa valita itselleen mieluisaa tekemistä (Oesch 2001, 112).

Ajan hahmottaminen. Monille kielihäiriöiselle henkilöille ajan hahmottaminen on vaikeaa. Kuvia käytetäänkin usein lapsen viikko- ja päiväohjelman strukturointiin, jolloin aika konkretisoituu ja visualisoituu hänelle. (Kerola 2001, 152.) Päiväjärjestyksessä kuvat toimivat eräänlaisina signaalimerkkeinä siitä, mitä tapahtumia päivään sisältyy (von Tetzchner & Martinsen 2001, 165). Päiväjärjestyksen kuvista lapsi näkee tulevat tapahtumat ja tietää esimerkiksi milloin häntä tullaan hakemaan kotiin. Tällöin hän voi myös luottavammin osallistua päiväkodin toimintoihin. (Ketonen ym. 2003, 181.) Kuvien käyttäminen saattaa vähentää myös lapsen haastavaa käyttäytymistä, jonka hämmennys tulevasta aiheuttaa. Päiväjärjestyksen avulla voidaan myös selittää helpommin muutoksia normaaleissa rutiineissa. (Quill 1995.) Kuvista on todettu olevan hyötyä myös siirryttäessä johonkin lapselle epämieluisaan toimintaan. Kun kuva muistuttaa lapselle, että kyseisen toiminnan jälkeen on vuorossa hänelle mieluinen tapahtuma, osallistuminen myös edeltävään toimintaan on helpompaa. Jotkut lapset hyötyvät myös siitä, että he näkevät selvästi, milloin yksi toiminta päättyy ja toinen alkaa. Tämä voidaan osoittaa lapselle laittamalla jokin merkki niihin toimintoihin, jotka hän on jo tehnyt tai poistamalla sitä osoittava merkki päiväjärjestyksestä. (Downing & Peckham-Hardin 2001, 62.) Samalla lapselle havainnollistuu toimintojen järjestys ja

ajan kulku (Ketonen ym. 2003, 181). Päiväjärjestyksen käyttäminen voi lisätä myös lapsen itsenäisyyttä, sillä kuvien avulla hän tulee vähemmän riippuvaiseksi aikuisen antamista ohjeista (Quill 1995).

Toiminnan vaiheiden hahmottaminen. Kuvittamalla kommunikointihäiriöiselle lapselle voidaan jäsentää myös erilaisia toimintoja ja tapahtumia. Kuvat auttavat lasta hahmottamaan toiminnan alun, keskivaiheen ja lopun. Kuvat myös jaksottavat lapselle yksittäistä toimintaa ja määrittelevät, milloin hän on saanut tehtävänsä päätökseen. (Quill 1995.) Kuvien avulla lapselle voidaan laatia esimerkiksi henkilökohtainen ohjelma annetuista tehtävistä, jolloin hän tietää mitä häneltä odotetaan. Kun lapsi on saanut tehtävän valmiiksi, hän voi sen merkiksi kääntää sitä esittävän kuvan ja siirtyä ohjelman mukaiseen seuraavaan tehtävään. (Kerola 2001, 152.) Kuvien avulla lapselle voidaan myös selittää etukäteen, mitä hänelle vieraammassa tilanteissa, kuten terapia- tai sairaalakäynnillä tapahtuu. Päiväkodin päivittäisessä toiminnassa kuvia taas voidaan käyttää esimerkiksi jonkin toiminnan, kuten askartelutuokion vaiheiden tai pelin sääntöjen jäsentämiseen. (Ketonen ym. 2003, 181–182.) Kuvien avulla lasta voidaan myös auttaa hahmottamaan ja opettelemaan mikä tahansa itsenäistymiseen tarvittava taito, kuten peseytyminen, käsien pesu tai pukeutuminen (Quill 1995).

3.4 Perheiden ja ammattilaisten näkemyksiä AAC-menetelmien merkityksestä

AAC:n merkitys saattaa kaikista sen eduista huolimatta olla joskus epäselvää kommunikointihäiriöisten henkilöiden vanhemmille, muille lähi-ihmisille ja ammattilaisille. Huuhtanen (2001, 21) toteaa, että AAC-menetelmät ovat vanhemmille ja muille lapsen kieliympäristön ihmisille usein vieraita ja niiden opettelu saattaa tuntua heistä alussa työläältä, hankalalta tai jopa pelottavalta. Tietämys AAC-menetelmistä saattaa vaikuttaa siihen, kuinka niihin suhtaudutaan. Vanhemmat ja ammattilaiset pelkäävät esimerkiksi usein, että AAC:n käyttöön ottaminen estää tai hidastaa lapsen puheen kehittymistä. Cress ja Marvin (2003, 254–255) toteavat, että viimeaikaisten tutkimusten ja teorioiden valossa yksi vanhempien ja ammattilaisten yleisimmistä kysymyksistä onkin kysymys AAC:n vaikutuksista

alle kolmivuotiaan lapsen puhekielen kehitykseen. Tutkijoiden mukaan ihmiset olettavat, että AAC-menetelmien käyttämisellä luovutaan joistakin kommunikaatiomuodoista, eivätkä ymmärrä sen olevan väline kaikkien kommunikaatiomuotojen kehittämiseen ja täydentämiseen. Tutkijoiden mukaan väärät harhaluulot voivat johtaa lasten poissulkemiseen AAC -palveluista. Patel ja Khamis-Dakwar (2005) puolestaan tekivät ennen järjestämäänsä AAC-koulutusta 20 erityisopettajalle kyselyn, joka osoitti, että 60% heistä uskoi AAC:illä olevan negatiivinen vaikutus puheen tuottamiseen. Lisäksi 20% opettajista uskoi, että sillä saattaisi olla negatiivinen vaikutus. Saatuaan koulutuksessa tietoa AAC-menetelmistä kukaan ei enää arvellut niillä olevan negatiivista vaikutusta.

Pelko AAC:n haitallisesta vaikutuksesta puheen kehitykseen tuli esiin myös Wormnaesin ja Malekin (2004) tutkimuksessa. Tutkijat selvittivät kolmeltakymmeneltä puheterapeutilta heidän kokemuksiaan vanhempien ja opettajien suhtautumisesta AAC:hen, sekä syitä joko positiiviseen tai negatiiviseen suhtautumiseen. Puheterapeuttien mukaan osa heidän tapaamistaan vanhemmista ei ollut hyväksynyt menetelmiä lainkaan, osa taas vasta pienen ajan kuluttua. Opettajissa taas kerrottiin olleen sekä erittäin kannustavasti suhtautuneita että vasta pienen ajan jälkeen menetelmät hyväksyneitä henkilöitä. Epäilevään tai negatiiviseen suhtautumiseen vaikuttavat syyt olivat sekä vanhemmilla että ammattilaisilla samansuuntaisia, mutta niissä oli myös selviä eroavaisuuksia. Molemmissa ryhmissä yhtenä syynä nähtiin olevan sen, että AAC:n uskotaan haittaavan lapsen puheen kehitystä. Vanhemmat ja opettajat saattavat myös ajatella, etteivät muut ymmärrä AAC:tä käyttävää henkilöä. Vanhemmat pelkäävät AAC:n myös korostavan lapsen vammaa. Negatiivisesti suhtautuvat opettajat taas ajattelevat AAC-menetelmän vaativan heiltä itseltään liikaa aikaa. Sekä vanhemmilla että opettajilla syiden positiiviseen suhtautumiseen nähtiin olevan samanlaisia. AAC:n koettiin auttavan lasta tunteiden ilmaisemisessa, vähentävän hänen aggressiivisuuttaan, auttavan muita ymmärtämään kyseistä lasta paremmin ja auttavan lasta kertomaan koulupäivän ja kodin tapahtumista. Huuhtasen (2001, 21) mukaan kommunikointimenetelmistä saatavan hyödyn huomaaminen saa ihmiset yleensä unohtamaan myös alun vaikeudet.

Vanhempien ja ammattilaisten positiiviseen suhtautumiseen näyttäisi siis olevan

yhtenä syynä AAC:stä saatavan hyödyn näkeminen lapsen kannalta, kun taas negatiivisen asenteen taustalla saattaa olla pelko menetelmän haittaavuudesta, leimaavuudesta tai sen ympäristölle aiheuttama työmäärä. Samansuuntaisia havaintoja on tehnyt myös Suhonen (2002) tutkimuksessaan kahden kielihäiriöisen lapsen integroitumisesta tavalliseen päiväkotiryhmään. Toiselle näistä lapsista oli esitetty kuvien käyttöä kommunikaation tueksi, päiväkotiin oli valmistettu arkitoimintoihin liittyviä kuvasarjoja ja henkilökunta oli saanut menetelmän käyttämiseen myös koulutusta. Kuvia ei kuitenkaan ohjauksesta huolimatta käytetty ryhmässä puheen tukena, päivän ohjelmassa tai leikkipaikkojen valinnassa, sillä henkilökunta koki sen tarpeettomaksi ja liian aikaa vieväksi. He ajattelivat, että lapsi ei tarvitse kuvia, vaan ymmärtää ohjeet muutenkin. Myös toisen tutkimuksen osallistuneen ryhmän henkilökunta suhtautui kuvien käyttöön ja niiden merkitykseen kriittisesti ja ristiriitaisesti, vaikka heillä kuvat ja viittomat olivatkin käytössä. (Suhonen 2002, 54–55, 85.)

Kommunikointimenetelmän merkitys saattaa myös vaihdella eri tilanteissa, riippuen esimerkiksi siitä, kuinka hyvin menetelmä vastaa ihmisten tarpeisiin eri ympäristöissä. Ellei menetelmä ole jossain ympäristössä toimiva kommunikointikeino, sitä ei koeta niin arvokkaaksi. McCord ja Soto (2004) ovat haastatelleet neljää Amerikan meksikolaista perhettä, joilla oli puhelaitetta käyttävä CP-vammaisen lapsi. Kaikki vanhemmat pitivät laitetta tärkeänä kouluympäristössä. Yksi vanhemmista näki laitteen olevan tärkeä myös silloin, kun lapsi kommunikoi jonkun vieraan kanssa, joka ei muuten osaa tulkita hänen viestejään. Osa perheistä kuitenkin koki, ettei laite soveltunut kodin kommunikointitilanteisiin. Laitteiden sanasto ja niihin nauhoitetut ilmaukset eivät käyneet kodin tarpeisiin, sillä sanasto keskittyi kouluympäristöön. Sanastossa koettiin olevan myös merkityksettömiä tai epäkäytännöllisiä ilmauksia. Perheet eivät osanneet ohjelmoida laitteita, joten he eivät myöskään voineet lisätä niihin tarvitsemiaan sanoja. Puhelaitteiden ongelmaksi koettiin myös kommunikoinnin hitaus. Laitteen avulla viestin välittämiseen meni liian kauan, eikä niiden avulla ei voinut osallistua tavallisiin kodin keskusteluihin. Koska perheenjäsenet eivät tarvinneet laitteita lastensa ymmärtämiseen, he pitivät lasten yksinkertaista mutta nopeaa kommunikointia kodin kommunikointitilanteissa parempana kuin puhelaitetta. Laitteiden avulla lapset kuitenkin olisivat kyenneet ilmaisemaan itseään paljon monipuolisemmin.

Vaikka vanhemmat suhtautuisivat AAC:hen positiivisesti ja näkisivät siitä olevan hyötyä heidän lapselleen, AAC-menetelmiä ei kuitenkaan aina nähdä puheen veroisena kommunikointimuotona. Paretten, Chuangin ja Blake Huerin (2004) tutkimuksessa vanhemmat toivoivat, ettei heidän lapsensa tulisi liian riippuvaiseksi AAC-menetelmästä. Toisaalta he odottivat, että heidän lapsensa hyötyy AAC:stä ja edistyy sitä käyttämällä. Joskus myös menetelmä itsessään koetaan vieraaksi. McCordin ja Soton (2004) tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kokivat puhelaitteet salaperäisiksi ja monimutkaisiksi. Osa vanhemmista koki laitteen persoonattomaksi, eikä kokenut sen vastaavan tavallista puhetta. Yksi vanhemmista koki teknisen laitteen luovan fyysisen esteen hänen lapsensa ja kommunikointikumppaneiden välille. Perheet arvostivatkin kommunikoinnissa intiimimpää (katsekontakti, läheisyys, itsenäisyys, tuttuus) ja henkilökohtaisempaa kontaktia, kuin mikä laitteen avulla oli mahdollista.

4 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ AAC-MENETELMIEN KÄYTÖN ALOITTAMISESSA

Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot opitaan samojen periaatteiden mukaan kuin puhekieli ja siksi niitä tulisi käyttää monipuolisesti eri kommunikointitilanteissa (Marttinen ym. 2001, 51). AAC:tä käyttävän henkilön tuleekin saada ympäristöltään malli menetelmänsä käyttämisestä (von Tetzchner & Martinsen 2000, 316). Myös kommunikointihäiriöisen henkilön mahdollisuudet tulla kuulluksi ovat kiinni kieliympäristön ihmisten kommunikointitaidoista (Pulli 2002, 9). AAC-menetelmät eivät kuitenkaan ole kaikille yleisesti tunnettuja eikä niitä osata käyttää. Moniammatillista yhteistyötä tarvitaan AAC-menetelmiä käyttävien henkilöiden tuen koordinoinnissa eri ympäristöihin (Beukelman, Hanson, Hiatt, Fager & Bilyeu 2005, 187–188).

4.1 Moniammatillinen yhteistyö

Suomessa moniammatillisuudesta puhuttaessa käytetään käsitteitä moniammatillinen yhteistyö tai moniammatillinen tiimityö. Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan eri asiantuntijoiden työskentelyä, jossa pyritään huomioimaan asiakkaan tarpeiden kokonaisuus (Isoherranen 2005, 14, 17.) ja tarjoamaan palvelut niiden mukaisesti. Palveluiden määrittämiseksi asiakkaan tarpeita tarkastellaan jokaisen ryhmään kuuluvan henkilön asiantuntijuuden valossa (Huhtanen 2004, 95). Tällä tavalla eri asiantuntijat kokoavat yhdessä asiakkaasta tietoja ja taitoja sekä pyrkivät löytämään

yhteisen käsityksen tavoitteesta, toimenpiteistä ja ratkaisuista (Isoherranen 2005, 14, 17). Moniammatillinen yhteistyö perustuu siis eri asiantuntijoiden yhteistyöverkoston luomiseen ja heidän osaamisensa jakamiseen. Myös uusien työ- ja toimintatapojen kehittäminen on tällaisen yhteistyön perusta. (Huhtanen 2004, 85.)

Käytettäessä tiimi –nimitystä tarkoitetaan pientä ryhmää henkilöitä, jotka ovat yhteydessä toisiinsa saavuttaakseen yhteisen päämäärän (Övretveit 1995, 93). Tiimin jäsenet asettavat toiminnallensa tavoitteet sekä lähestyvät niitä vastuullisina vastavuoroisesti. Lisäksi tiimin jäsenten taidot täydentävät toistensa taitoja. Heidän yhteistyön tulos on suurempi kuin jokaisen tiimin jäsenen työpanos olisi yksinään. (Katzenbach & Smith 1993, 112.)

4.2 AAC-tiimin jäsenet ja heidän asiantuntijuutensa

Sosiaali- ja terveyspalveluissa tiimien kokoonpanojen on vastattava asiakkaiden tarpeita ja siten niiden eri asiantuntijoista koostuvat kokoonpanot saattavat vaihdella (Övretveit 1995, 94). Myös puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä käyttävien henkilöiden ympärillä toimivien moniammatillisten tiimien kokoonpano voi vaihdella riippuen henkilön erityisen tuen tarpeen luonteesta, kommunikoinnin tarpeista ja heidän sosiaalisesta kontekstistaan. Lähes jokaisessa AAC-menetelmiä käynnistävässä moniammatillisessa tiimissä on henkilö, joka toimii AAC-menetelmien asiantuntijana. Tämä henkilö myös johtaa ja konsultoi tiimiä. (Beukelman ym. 2005, 187.)

Pullin (2002, 16) mukaan AAC-konsulttina voi toimia puheterapeutti tai muu erityisasiantuntija. Puheterapeuttiliiton mukaan (Puheterapiapalvelut 1999, 15-16) puheterapeutti on asiantuntija puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien valinnassa. Hänen tehtäviinsä kuuluu moniammatillinen yhteistyö, puhetta tukevien ja korvaavien menetelmien opettaminen hänen asiakkailleen sekä heidän lähiympäristönsä ohjaus eli konsultointi näihin menetelmiin. Erityisesti perheen ohjaaminen puhetta tukevien ja korvaavien menetelmien käytössä kuuluu puheterapeutin tehtäviin (Ketonen ym. 2001, 49;

Hildén, Merikoski & Launonen 2001, 115). AAC-konsultti tarkastelee lapsen lähiympäristön kanssa arjen mahdollisuuksia asiakkaan ja muiden ihmisten keskinäisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin edistämiseksi. Hän myös muokkaa AAC-menetelmiä yhteisön käyttöön sopiviksi. (Pulli 2002, 16.) Soto, Müller, Hunt ja Goetz (2001b, 55) painottavat, että puheterapeutin tulee olla herkkä huomioimaan AAC:tä käyttävän kouluikäisen lapsen luokan konteksti, jossa lapsi käyttää kommunikointimenetelmäänsä.

AAC-konsultti toimii alansa tiedon edustajana ja hyödyntää alansa teorian tietoa (Pulli 2002, 16). Ammattilaisten tulee palveluita tarjotessaan huomioida perheiden erilaiset tuen tarpeet ja erilaiset tiedot AAC:stä (Goldbart & Marshall 2004, 207). AAC:tä aloitettaessa vanhemmilla ja muulla lähiympäristöllä saattaa olla menetelmiä kohtaan ennakkoluuloja ja epäilyksiä, jotka saattavat osaksi johtua tietämättömyydestä. Jotta nämä tunteet voitaisiin välttää, konsultin tulee antaa perheille ja lähiympäristölle viimeisintä alan tutkimustietoa AAC-menetelmistä ja niiden merkityksestä. Schlosser ja Raghavendra (2004) käyttävät tällaisesta käytänteestä nimitystä ”evidence-based practice”. Tällöin interventiota toteuttava asiantuntija huomioi lähiympäristön jäsenet ja vastaa ennen intervention toteuttamista heidän kysymyksiinsä, huolenaiheisiinsa ja kommentteihinsa uusimman tutkimustiedon mukaisesti. Tutkimustiedon jakaminen ja sen jälkeen vanhempien valintojen kunnioittaminen, auttaa muodostamaan positiivisen, luottamuksellisen suhteen vanhempien ja asiantuntijan välille. (Schlosser & Raghavendra 2004.)

AAC-asiantuntijan lisäksi tiimiin kuuluu henkilöitä, jotka tuovat sopivaa asiantuntijuutta interventioprosessiin. Näitä ovat esimerkiksi AAC:tä käyttävän lapsen terapeutit sekä hänen erityisopettajansa. (Beukelman ym. 2005, 187.) Päivähoidossa erityisopettajana toimii erityislastentarhanopettaja. Kiertävän erityislastentarhanopettajan toimeen kuuluu tavallisiin ryhmiin sijoitettujen erityislasten ja henkilökunnan sekä vanhempien tukeminen. Hänen työalueenaan voi olla yksi tai useampi päiväkotiki ja perhepäivähoito. Kiertävän erityislastentarhanopettajan tehtäviin kuuluu lasten kehityksen ja tuen tarpeen arvioiminen yhdessä päivähoiton henkilöstön kanssa. (Huhtanen 2004, 15.) Hän voi osallistua tavalliseen ryhmään sijoitetun erityistä tukea tarvitsevan lapsen kuntoutuksen suunnitteluprosessiin, tavoitteiden asettamiseen sekä

kokonaiskuntoutuksen koordinoinnin ohjaukseen (Lastentarhanopettajaliitto 2005, 12.) ja näin ollen on mukana myös AAC-tiimin jäsenenä.

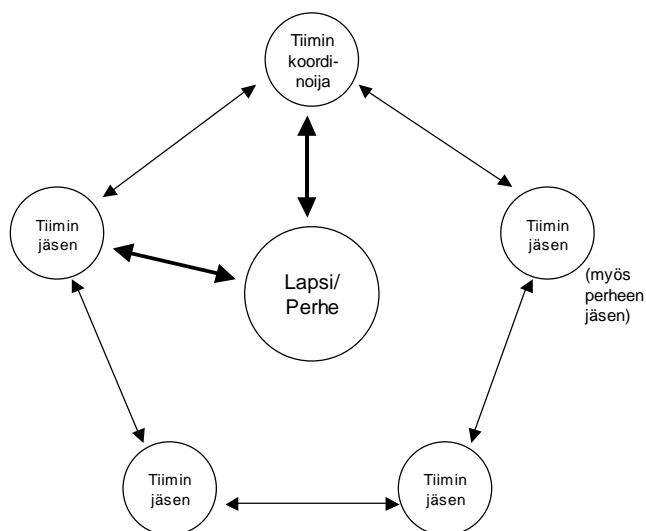
Perhelähtöisyyden ajatukseen kuuluu, että lasta ei voi auttaa riittävästi ellei hänen kasvuympäristönsä laatua ja toimintaperiaatteita tunneta. Koti on pienen lapsen keskeinen kasvuympäristö. (Määttä 1999, 97, 77). Vanhemmat ovat lastensa kanssa päivittäin ja tuntevat heidän taitonsa ja tarpeensa. Sen vuoksi vanhemmat ovatkin lapsen parhaita asiantuntijoita ja heidän asiantuntijuuttaan tarvitaan lapsen suunnitelmien laadinnassa ja toteutuksessa (Määttä 1999, 54). AAC-menetelmää käyttävän lapsen perheen lisäksi myös AAC:tä käyttävä henkilö kuuluu AAC-tiimiin (Beukelman ym. 2005, 188).

Oman asiantuntijuutensa tiimiin tuo myös yleisopettaja (Beukelman ym. 2005, 187) joka päivähoitossa on lastentarhanopettaja. Lastentarhanopettajan asiantuntijuutta tarkastellaan myöhemmin päivähoiton moniammatillisen tiimin yhteydessä. AAC-tiimissä voi olla mukana myös muuta päiväkodin henkilökuntaa, kuten lapsen henkilökohtainen avustaja. Päivähoiton moniammatillinen henkilökunta tuo tiimiin varhaiskasvatusta koskevan tietämyksensä sekä tietoa lapsen arjesta päiväkodissa.

4.3 Moniammatillinen transdisiplinaarinen työskentelymalli AAC:n käyttöönoton suunnittelussa

Ogletree, Bull, Drew & Lunnen (2001) esittelivät artikkelissaan kolme tiimin työskentelymallia terveys- ja kasvatustalon palvelujen ammattilaisille sekä perheille. Tällaisia malleja ovat multidisiplinaarinen, interdisiplinaarinen ja transdisiplinaarinen tiimi. Pietiläinen (1997, 28–31) käyttää näistä nimityksiä rinnakkain työskentelevä työryhmä (multidisiplinaarinen), yhdessä työskentelevä työryhmä (interdisiplinaarinen) ja yli ammatillisten rajojen työskentelevä työryhmä (transdisiplinaarinen). Ogletreen ym. (2001, 139) mukaan jokaisessa mallissa on hyötynsä ja haittansa sekä palvelun tarjoajille että niitä saaville henkilöille. Tiimien mallien erot muodostuvat siitä, millaisessa asemassa tiimin johtaja on, millaista yhteistyötä tiimin jäsenet tekevät keskenään sekä millainen on perheen rooli tiimissä. Cressin (2004, 53) mukaan kaiken ikäisten AAC interventioon tulisi vaikuttaa

perhekeskeisten palvelujen filosofia. Perheen huolenaiheet ja tarpeet tulisi olla intervention suunnitelmien ja tavoitteiden asettelun taustatekijöinä. Ogletreen ym. (2001, 139–142) esittelemistä kolmesta mallista yli ammatillisten rajojen työskentelevän tiimin malli on perhekeskeisin. Perhekeskeisyyttä pidetäänkin tämän mallin yhtenä vahvuutena. Malli soveltuu hyvin myös AAC-palveluiden tarjoamiseen. Goldbartin ja Marshallin (2004, 194) mukaan vanhempien osallistuminen tiimissä päätöksentekoon, menetelmän valintaan, sen käyttöönottoon ja käyttämiseen on tärkeää. Kun vanhemmat ovat mukana menetelmän käyttöönotossa, lapsen mahdollisuudet onnistumiseen ovat paremmat. Goldbart ja Marshall (2004) selvittivät yhdentoista perheen kokemuksia AAC:n käytöstä. He havaitsivat, että vanhempien osallistuminen AAC-menetelmän kehittämiseen vaihteli ajan myötä. Ammattilaisten tarjoamien palveluiden tuleekin heidän mukaansa olla joustavia ja perheiden osallistumista tulee mukauttaa sen mukaan, mihin he eri tilanteissa pystyvät. Ogletreen ym. (2001, 142) mukaan tiimin tulisikin valita toimintamallinsa nimenomaan sen mukaan, mikä perheestä tuntuu parhaalle. Perheen roolia korostava toimintamalli ei heidän mukaansa kaikissa tilanteissa vastaa parhaiten perheen ja lapsen tarpeita. Koska perheen osallistumista AAC-tiimissä pidetään kuitenkin tärkeänä, moniammatillisen tiimin työskentelyä esitellään transdisiplinaarisen mallin mukaisesti.



KUVIO 1. Transdisiplinaarinen malli (Ogletree 2001, 142).

Transdisiplinaarisessa mallissa (kuvio 1) perheen keskeistä roolia kuvataan kuviossa suurempana ympyränä. Mallin ensisijaisena periaatteena onkin rakentaa

yhteisymmärrys perhekeskeisesti eli lapsen ja perheen tarpeet määrittävät tiimin tavoitteet. Perhe on mallissa keskeinen päätöksentekijä, mikä voimaannuttaa perheen jäsenet ja kasvattaa perheen panosta palveluissa. Yksi tiimin jäsenistä on tapauksen koordinaattori, jonka vastuulla on tiimin prosessin avustaminen. Tiimi pyrkii, nimensä mukaisesti, ylittämään tieteenalojen ammatilliset rajat. Jäsenet työskentelevät yhdessä tasa-arvoisesti, ovat toisistaan riippuvaisia ja opettavat toinen toisiaan. (Ogletree ym. 2001, 141-142.) Tällaisella työskentelymallilla jäsenet pyrkivät vapautumaan tiukoista ammattirooleistaan. Näin malli tarjoaa asiakkailleen kokonaisvaltaisia ja tehokkaita palveluita. (Bruder 1998, 179; Ogletree ym. 2001, 142). Kuviossa tieteenalojen ylitys näkyy tiimin jäsenten samanlaisissa ympyröissä. Tiimin jäsenten välillä kulkevat, molempiin suuntiin menevät nuolet tarkoittavat tiimin jäsenten välistä yhteistyötä ja toisistaan riippuvaisuutta yhteisen palvelun jakamisessa. (Ogletree ym. 2001, 141-142)

Yli ammatillisten rajojen työskentelevässä transdisiplinaarisessa mallissa arviointi alkaa tapauksen koordinoijan ja perheen yhteisellä pohdinnalla siitä, mitä ovat perheen tavoitteet ja muut prioriteetit (Ogletree ym. 2001, 141). Asiantuntijoiden ja vanhempien yhteistyön onnistumisessa kommunikaation onkin havaittu olevan yksi keskeinen tekijä (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle 2004). Blue-Banningin ym. (2004, 173–175) tutkimukseen osallistuneet perheet ja asiantuntijat korostivat, että kommunikoinnin tulee olla jatkuvaa, rehellistä ja avointa. Kuitenkin myös tahdikkuus oli heidän mukaansa tärkeää. Lisäksi asiat on tärkeää esittää selkeästi ja kommunikoinnissa tulee välttää ammattikielen käyttämistä. Sekä vanhemmat että asiantuntijat toivoivat kommunikoinnin olevan vastavuoroista ja että eri osapuolten mielipiteitä myös todella kuunnellaan. Goldbartin ja Marshallin (2004, 207) tutkimukseen osallistuneiden perheiden kokemukset tiedonsaannista lastensa AAC-menetelmästä (lapsen kommunikointi, kehitys ja suunnitteluilla olevat muutokset) vaihtelivat. Tutkijoiden mukaan vanhempien, puheterapeuttien ja koulun henkilökunnan keskustelu ei hyvistä aikomuksista huolimatta olekaan aina tarpeeksi avointa. Avoimen keskusteluilmapiirin puutteesta viestii myös McCordin ja Soton (2004, 223) tutkimuksessaan tekemät havainnot. Puhelaitetta käyttävien lasten perheenjäsenillä oli heidän mukaansa usein mielipiteitä kommunikointilaitteista ja ideoita ongelmien ratkaisemiseen. He eivät kuitenkaan jakaneet ajatuksiaan ammattilaisten kanssa, minkä tutkijat arvelivat johtuneen siitä ettei perheiden

mielipiteitä kysytty. McCord ja Soto korostavat, että ammattilaisten tulisi luoda avoin ilmapiiri keskustelulle, ja siten koettaa tavoittaa perheiden näkökulma. Heidän tulee pyrkiä ymmärtämään perheiden arvoja ja uskomuksia koskien AAC:ta.

Perheen prioriteetit kuultuaan, tiimi kerää yhdessä tarvittavat tiedot lapsesta. Jokainen tiimin jäsen arvioi lasta oman asiantuntijuutensa valossa ja sen jälkeen konsultoi muita tiimin jäseniä arvioinnistaan. Koska tiimin jäsenet konsultoivat ja siten oppivat toisiltaan, tiimin jäsenien taidot kasvavat ja heistä tulee asiantuntevampia havainnoijia ja tehokkaampia ammattilaisia. (Ogletree ym. 2001, 141.) Kun kommunikointihäiriöiselle henkilölle otetaan käyttöön puhetta tukeva tai korvaava kommunikointimenetelmä, moniammatillisen tiimin täytyy valita, mikä olisi kyseessä olevalle henkilölle sopivin merkkijärjestelmä, kommunikoinnin apuväline ja opetuksessa käytettävä interventiostrategia. Valinnan tulee perustua sekä kommunikointihäiriöisen henkilön että hänen ympäristöjensä arviointiin, joten päätösten teossa tarvitaan kaikkien moniammatillisen tiimin jäsenten asiantuntemusta ja tietoa eri kommunikointiympäristöistä.

Menetelmän valinta. AAC-menetelmän valinnan lähtökohtana ovat ensisijaisesti kommunikointihäiriöisen henkilön piirteet. Kommunikointimenetelmän valinnassa tulee huomioida aistien toiminta, motoriset taidot, liikkeen, muotojen ja kuvien havaitsemisen kyky ja hänen muistinsa (von Tetzchner & Martinsen 2000, 40–41) sekä kognitiivinen taso ja kommunikointitaidot (Goldbart & Marshall 2004, 194). Kun arviointiin osallistuu eri alojen asiantuntijoita, kuten lapsen terapeutteja, varmistetaan AAC-menetelmän sopivuus lapselle.

Jos henkilön piirteet eivät määrää menetelmän valintaa, tulee valintaa tehdessä pohtia eri järjestelmiin liittyviä etuja ja rajoituksia, jotta menetelmä olisi mahdollisimman toimiva. Esimerkiksi graafisia merkkejä ja viittomia vertaillessa, molemmilla menetelmillä on etunsa ja rajoitteensa. Graafisten järjestelmien ongelmana ovat usein kommunikoinnin apuvälineiden liikutettavuus ja käytettävissä oleva sanasto. Järjestelmän käyttäjä joutuu kuljettamaan mukanaan tarvittavia kuvia, eivätkä ne ole aina tarvittaessa saatavilla. Viittomien kanssa tätä ongelmaa ei luonnollisesti ole, sillä ne kulkevat mukana kaikilla. (Huuhtanen 2001, 50; von Tetzchner & Martinsen 2000, 44.) Viittomat sopivatkin usein kuvakommunikointia paremmin

pienille lapsille, jotka liikkuvat paikasta toiseen, sillä apuvälineiden käyttäminen saattaa tällöin olla hyvinkin hankalaa (Launonen 2001a, 33).

Graafisten menetelmien pulmana on myös tilannekohtaisten sanastojen laatimiseen ja kommunikointiin vaadittava aika. Viittomilla voidaan kommunikoida ajatuksen nopeudella, mutta graafisella järjestelmällä viestiminen vie aikaa. Yhdeksi ratkaisuksi kuvakommunikoinnin ongelmiin on tarjottu piirtämisen käyttöä kommunikoinnissa. Yksinkertaiset ääriiviivapiirroukset ovat nopeita ja helppoja tehdä, kunhan vain välineet ovat mukana ja uskoo omiin taitoihinsa. (Hildén, Pulli & Puistolinna 2001, 76.) Myös viittomiin liittyy kuitenkin omat rajoitteensa, sillä henkilöiden, jotka eivät tunne puhetta korvaavia menetelmiä, on helpompi ymmärtää graafisia merkkejä kuin viittomia. Menetelmää valittaessa joudutaankin pohtimaan, mitkä edellä mainitut seikat kyseisen henkilön kannalta ovat tärkeimpiä. Aina valintaa ei tosin ole tarpeen tehdä, vaan menetelmiä voidaan käyttää rinnakkain tai graafisia merkkejä voidaan käyttää täydentämään viittomia. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 44.) Useiden kommunikointikeinojen yhtäaikainen käyttäminen voi myös helpottaa eri menetelmien oppimista, ja yleensä se edistää myös puheen ja kielen kehitystä (Papunet 27.6.2006).

Menetelmää valittaessa tulee arvioinnin kohdistua yksilön lisäksi hänen ympäristöönsä ja sen piirteisiin. Arvioinnissa tulee huomioida esimerkiksi eri kommunikointiympäristöjen kommunikoinnille asettamat vaatimukset ja mahdollisuudet sekä näissä ympäristöissä tarvittava kommunikoinnin sisältö, eli tarvittavat kommunikoinnin funktiot (esim. pyytäminen, torjuminen) ja tarvittava sanasto. Tärkeää on pohtia myös valittavan menetelmän tehokkuutta kommunikointiympäristöissä, sillä menetelmästä ei ole hyötyä, ellei sitä osata käyttää. (Sigafos & York 1991, Kuderin 1997, 262 mukaan.) Koska kommunikointikumppaneilla on tärkeä rooli menetelmän käyttämisessä, suunnittelussa tulee kiinnittää huomiota myös kommunikointikumppaneiden vuorovaikutustyyliin ja mieltymyksiin. Tällöin menetelmän toimivuus eri kommunikointiympäristöissä on todennäköisempää. (Johnston, Reichle & Evans 2004, 23.) Tietyn menetelmän valintaan saattavat vaikuttaa myös ammattilaisten tietämys menetelmästä, perheiden asenteet sekä mahdollisuudet rahoituksen ja tuen saamiseen (Goldbart & Marshall 2004, 194). Valintaperusteena voi olla myös se, että

kyseisessä maassa järjestelmää käytetään muita yleisemmin, sillä tällöin mahdollisimman monet henkilöt käyttävät samaa järjestelmää (von Tetzchner & Martinsen 2000, 40).

Ensimmäisten merkkien valinta. Kun puhetta tukeva tai korvaava kommunikointimenetelmä on valittu, eteen tulee kysymys ensimmäisistä käyttöön otettavista merkeistä. Valmiita kuvasanastoja ei tule käyttää, vaan sanasto suunnitellaan kullekin AAC:n käyttäjälle yksilöllisesti. Ensimmäisten merkkien valintaan paneutuminen on tärkeää, sillä niiden kautta kyseinen henkilö havaitsee kommunikoinnin voiman, eli mihin merkkejä voidaan käyttää. Ympäristöllä on tässä vaiheessa suuri valta, sillä merkkejä valitessaan he samalla päättävät mistä puhevammaisella henkilöllä on mahdollisuus kommunikoida. (Huuhtanen 2001, 49.) Lapsen kommunikatiivisia tarpeita pohtiessaan, puheterapeutin on hyvä ottaa suunnitteluun mukaan myös henkilökunnan jäseniä (DePaepe & Wood 2001, 78). Vaikka puheterapeutti on AAC:n asiantuntija, voi henkilökunta olla kuitenkin paremmin selvillä lapsen erityisistä kommunikaation mahdollisuuksista ja sanavaraston tarpeista koti- ja kouluympäristössä (DePaepe & Wood 2001, 78). Ammattilaisten tulee kiinnittää erityistä huomiota siihen, että valittu sanasto on toimiva myös kotiympäristössä (McCord & Soto 2004, 223).

Jotta uuden kommunikointikeinon oppiminen ja opettaminen helpottuisi, ensimmäisiksi merkeiksi tulee valita merkkejä, joiden käyttäminen motivoi oppijaa. Lähtökohtana ovat oppijan mielenkiinnon kohteet, tarpeet ja toiveet. Kun opeteltavat merkit pohjautuvat oppijan omaan motivaatioon, varmistetaan myös siitä, että oppija on tarkkaavainen. Merkkien valinnassa tulee ottaa huomioon myös niistä saatava hyöty. Merkkejä käyttävän ihmisen tulee pystyä niiden avulla ilmaisemaan itseään ja tekemään aloitteita. Toisaalta tulee huomioida myös kyseisen henkilön ympäristön tarpeet ja heidän merkeistä saamansa hyöty. Perheen ja muiden lähi-ihmisten tulee pystyä esimerkiksi viestimään arkipäiväisistä tapahtumista, kielloista ja ohjeista. Jotta uudelle kommunikointimenetelmälle olisi mahdollisimman paljon harjoittelumahdollisuuksia, merkkien valinnassa kannattaa pohtia myös sitä, kuinka usein sanoja käytetään arkisessa kommunikoinnissa. Ensimmäisten merkkien valinnassa tulee myös muistaa, että tarkoituksena on lisätä yksilön kommunikointitaitoja, ei ottaa pois hänen aikaisempia taitojaan. Tämän vuoksi

valittavat merkit eivät saa olla sanoja, joiden ilmaisemiseen kyseisellä henkilöllä on jo jokin keino, oli se sitten ääntely tai ele. Myöhemmin näitä alkuperäisiä kommunikoinnin keinoja voidaan pyrkiä korvaamaan valitun menetelmän merkeillä. Ensimmäisten merkkien valinnassa kannattaa huomioida myös merkkien ikonisuus, sillä sen oletetaan helpottavan merkkien oppimista. Ikonisuudella tarkoitetaan toiminnan tai esineen ja sitä vastaavan merkin ulkonäön tai esitystavan yhtäläisyyttä. Toisin sanoen ikoninen merkkien siis muistuttaa jollain tapaa kohdetta, johon sillä viitataan. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 195–210.)

Opetuksen suunnittelu ja arviointi. Pelkkä AAC-menetelmän olemassaolo ei takaa sen toimivuutta käytännössä. Menetelmän omaksuminen vaatiikin tehokkaiden opetusstrategioiden tukea (Johnston ym. 2003, 263). AAC-menetelmän käytön aloittaminen edellyttää opetuksen tavoitteiden, toteutuksen, etenemisen ja arvioinnin suunnittelua. Arviointitietojen keräämisen jälkeen transdisiplinaarisen tiimin jäsenet työskentelevät yhteisesti ja asettavat toiminnalleen tavoitteet perheen prioriteettien mukaisesti (Ogletree ym. 2001, 141). Tiimi sopii lapselle opetettavat pätaidot ja kirjoittaa tavoitteet, jotka suuntaavat niiden taitojen saavuttamiseen (Orellove & Sobsey 1993, 18). Toivotut tulokset täytyy määritellä selkeästi ennen AAC-menetelmän opetuksen aloittamista (Kuder 1997, 263). Suunnittelussa tulee myös huomioida, että menetelmän opettaminen saattaa vaatia paljon aikaa. Jos edistymiselle asetetaan epärealistisia tavoitteita tai edistymistä pidetään oman onnistumisen mittarina, kuntoutus saatetaan lopettaa liian aikaisin. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 106.) Lopuksi tiimi kokoaa tiedot yhdeksi suunnitelmaksi, joka ohjaa prosessia eteenpäin (Ogletree ym. 2001, 141).

Kun AAC-menetelmän opetusta suunnitellaan, tulee suunnitelmassa tavoitteiden lisäksi huomioida kuinka tavoitteiden toteutumista arvioidaan. Kaiser (1995, 34) sekä von Tetzchner ja Martinsen (2000, 135) ovat korostaneet opetuksen tehokkuuden arviointia sekä tarvittavien muutosten tekemistä. Tällöin kuntoutusta voidaan muokata ja vaihtaa jo ennen kuin se on todettu täysin soveltumattomaksi. Arvioinnissa tulee huomioida kielellisten taitojen omaksumiselle asetettujen tavoitteiden lisäksi myös opetuksen vaikutukset henkilön kokonaistilanteeseen: ovatko esimerkiksi käyttäytymishäiriöt vähentyneet tai osallistuuko henkilö aiempaa enemmän yhteisiin toimintoihin. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 135.)

Arvioinnissa tulee seurata kommunikointitaitojen omaksumisen lisäksi myös niiden pysyvyyttä ja yleistymistä. Tällöin AAC-menetelmä voi lisätä lasten osallistumista esimerkiksi päiväkodin toimintaan. (Johnston ym. 2003, 278.)

Transdisiplinaarisessa työskentelymallissa suunnitelman toteuttamisesta vastaa tyypillisesti yksi tai kaksi tiimin jäsentä. Nämä jäsenet tarjoavat palveluja lapselle ja saavat muilta tiimin jäseniltä heidän asiantuntijuutensa mukaista konsultaatiota palveluiden järjestämiseksi. (Ogletree ym. 2001, 141.) AAC-tiimissä suorien palveluiden antajana voi olla esimerkiksi päiväkotiryhmä, jonka konsultoijana voi toimia puheterapeutti tai kiertävä erityislastentarhanopettaja. Ogletreen ym. (2001, 141) mukaan muut tiimin jäsenet antavat epäsuoria palveluita. Esimerkiksi AAC-tiimissä henkilöt, jotka konsultoivat muita tiimin jäseniä, antavat konsultoinnillaan epäsuoria palveluita. Ogletreen ym. (2001, 141) mukaan tällainen tiimin työskentelymalli mahdollistaa palvelun tarjoamisen kotona ja muissa luonnollisissa ympäristöissä. Von Tetzchnerin ja Martinsenin (2000, 326–327) mukaan päiväkodin henkilökunnan opetuksesta ja opastamisesta vastuussa olevien henkilöiden on toimittava mallina henkilökunnan jäsenille luonnollisissa tilanteissa. Kun puhetta tukevan ja korvaavan kommunikaatiomenetelmän käyttäminen on uusi kokemus työntekijöille, mallin antaminen voi helpottaa heidän oppimansa kokeilemista käytännössä. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 326–327.) Epäsuorien palveluiden tarjoaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että terapeutit lopettavat palveluiden antamisen lapselle suoraan (Orelove & Sobsey 1993, 12). Tapauksen koordinoija jatkaa yhteistyötä perheen ja muiden tiimin jäsenten kanssa koko tiimin työskentelyn ajan (Ogletree ym. 2001, 141).

5 PÄIVÄKODIN MONIAMMATILLINEN TIIMI AAC:TÄ KÄYTTÄVÄN LAPSEN TUKENA

Päiväkodin henkilökunta kuuluu transdisiplinaariseen moniammatilliseen tiimiin, joka tarjoaa palveluja AAC:tä käyttävälle lapselle ja hänen perheelleen. Tämän lisäksi henkilökunta muodostaa oman moniammatillisen tiiminsä. Päiväkodissa moniammatillisen tiimin tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävissä ja edistää yhdessä kotien kanssa lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä (Laki lasten päivähoitosta 1973/36, 2a §). Täten moniammatillisen tiimin tehtäviin kuuluu myös lapsen kielenkehityksen tukeminen. AAC:tä käyttävän lapsen kohdalla tämä tarkoittaa AAC-menetelmän opettamista ja käyttämistä päiväkotiympäristössä. Moniammatillisen tiimin tulee myös auttaa AAC:tä käyttävää lasta pääsemään tasavertaiseksi vertaisryhmänsä jäseneksi. Soton, Müllerin, Huntin ja Goetzin (2001a) tutkimuksessa tällaisen inklusiivista kasvatusta tukevan tiimin jäsenet luettelivat taitoja, joita tiimin jäsenet tarvitsevat tehdäkseen inklusion mahdolliseksi AAC:tä käyttävälle lapselle. Heidän vastauksensa viittasivat usein asenteisiin sekä ammatillisiin käytännön taitoihin. Asenteisiin liittyviin tekijöihin luettiin vahva sitoutuminen inklusioon, innostus, luovuus, spontaanisuus, avoin mieli ja kiinnostus oppimiseen, halu ottaa riskejä, omaaloitteellisuus, itseluottamus, kärsivällisyys, joustavuus, itsepintaisuus ja huumori. Tiimi luetteli myös käytännön taitoja, jotka he kokivat tärkeäksi tukiessaan AAC:tä käyttäviä lapsia. Tällaisia olivat lapsen sosiaalisten suhteiden tukeminen, opetussuunnitelman mukauttaminen ja sellaisten luokkahuoneen struktuurien

luominen, jotka tukevat eri oppilaiden oppimista. Lisäksi taitoihin lukeutuivat AAC-menetelmän ylläpitäminen ja käyttäminen sekä yhteistyö-osaaminen ja toimiminen tiimissä. (Soto ym. 2001a.) Myös varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset painottavat, että päiväkodissa tarvitaan eri ammattiryhmien saumatonta yhteistyötä (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 18).

5.1 Päiväkodin henkilökunnan asiantuntijuudet moniammatillisen yhteistyön voimavarana

Päiväkotityö asettaa henkilökunnalle erilaisia osaamishaasteita. Henkilökunnalla tulee olla yhteistyöosaamista muun henkilökunnan, perheiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa työskentelyyn. Työssä on tärkeää myös vuorovaikutusosaaminen ja jatkuvaan kehittymiseen liittyvä osaaminen. (Karila & Nummenmaa 2001, 32.)

Henkilökunnan jäsenet tuovat moniammatilliseen tiimiin myös oman ammatillisen asiantuntijuutensa. Lastenhoitajien erityisosaamisen aluetta on hoito-osaaminen. (Karila & Nummenmaa 2001, 34.) Lastentarhanopettajan tehtävänä päiväkodin moniammatillisessa tiimissä on vastata ryhmänsä toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Lastentarhanopettaja vastaa myös kuntoutussuunnitelmien laadinnasta. (Lastentarhanopettajaliitto 2005, 12–15.) Vuosille 2005–2007 määrättyssä kunnallisessa yleisessä virka- ja työehtosopimuksessa lastentarhanopettajan työajasta suunnitteluun on varattu noin 8% työajasta. Kyseinen suunnittelu aika ei kuulu epäpäteville sijaisille eikä lastenhoitajille. (Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus 2005-2007, 148.) Lastentarhanopettajalle kuuluu myös pedagoginen työnjohtajuus eri ammattiryhmistä koostuvassa aikuisyhteisössä. Lastentarhanopettajalla on taitoa ohjata muun henkilökunnan työskentelyä ja kehittää työyhteisöä perustehtävän suuntaisesti. (Lastentarhanopettajaliitto 2005, 15). Koulunkäyntiavustaja osallistuu päivähoidossa asiakkaan kasvun oppimisen ja toimintakyvyn tukemiseen ja ohjaamiseen. Avustajan työn tavoitteena on yksilön ja pienryhmän omatoimisuuden ja itsenäisyyden kehittäminen sekä toimintaympäristöstä huolehtiminen. Hänen työskentelyään ryhmässä ohjaavat ryhmän pedagogiset tavoitteet sekä kasvatuksellinen,

kuntoutuksellinen ja hoidollinen tietoperusta. (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon perusteet 2003, 38.) Kaikkia hoito- ja kasvatushenkilöitä päiväkodissa yhdistää kasvatuseritysosaaminen (Karila & Nummenmaa 2001, 34).

Moniammatillisuuden kehittämisessä on olennaista, että tunnustetaan eri ammattiryhmien erityisosaaminen ja osataan tuoda se osaksi moniammatillisen ryhmän yhteistä osaamista. Moniammatillisen ryhmän osaamista tarvitaan sekä päiväkotitoiminnan toteuttamisessa että ryhmän yhteisissä suunnittelu- ja arviointitilanteissa. Ryhmän yhteisen osaamisen ja erityisosaamisen saaminen yhteiseen käyttöön suunnittelu- ja arviointitilanteissa tukee eri toimintojen toteutuksesta vastaavia työntekijöitä käytännön työtilanteissa. Tavoitteeksi moniammatilliselle osaamiselle voidaan päiväkodissa asettaa muun muassa se, että tiimit kehittävät yhdessä työvälineitä ja työmenetelmiä lasten kasvun ja kehityksen tukemiseksi. (Karila ja Nummenmaa 2001, 34–35, 104.) Päiväkodin moniammatillinen tiimi saattaa tarvita apua työvälineiden ja työmenetelmien kehittämisessä sekä AAC:tä käyttävän lapsen tukemisessa. Adenius-Jokivuoren (2003, 310) mukaan normaaliryhmään sijoitetun kielihäiriöisen lapsen toiminnan onnistunut suunnittelu edellyttääkin erityistyöntekijän, kuten kiertävän erityislastentarhanopettajan tai puheterapeutin antamaa säännöllistä ohjausta henkilökunnalle.

Jotta päiväkodin moniammatillisuus olisi aitoa, on jäsenien tehtävä vastuu- ja työnjako koulutuksen ja työtehtävien mukaisesti. Näistä jaoista huolimatta on ryhmällä oltava yhteiset työn tavoitteet. (Lastentarhanopettajaliitto 2005, 12.) Karila (1997, 60–61) kuitenkin totesi väitöskirjassaan, että päiväkodeissa työnjaon perusteet vaihtelevat. Päiväkodeissa työtehtävät oli jaettu henkilökunnan koulutuksen tai työvuorojen mukaan. Lisäksi henkilökunnan koulutustaustasta riippumattomat valmiudet saattoivat määrätä heidän työnsä vastuualueita. Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa lastentarhanopettajan nähtiin kuitenkin kantavan päävastuun, joka kohdistui erityisesti suunnitteluvastuuseen. Karilan mukaan parhaat mahdollisuudet tiimin kehittämiselle päiväkodissa taataan, kun jokaiselle henkilölle on selkeästi määritelty omat työtehtävät. Tasavertaisuutta korostava työnjako ei siis tue tiimityön kehittymistä.

5.2 Päiväkodin moniammatillinen tiimi AAC-menetelmän opettajana

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2003, 31) mukaan päivähoiton tulee sitoutua vanhempien kanssa lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Toiminnan lähtökohtana tulee olla lapsen tarpeet, edut ja oikeudet. Päiväkodin yksi tehtävä onkin tarjota kuntoutusta erityistä tukea tarvitseville lapsille. Laki lasten päivähoitosta velvoittaa päivähoiton henkilökunnan laatimaan lapselle kuntoutussuunnitelman yhteistyössä perheen kanssa (Laki lasten päivähoitosta 1973/36, 7a§). Ellei lapselle laadita erityisen tuen tarpeen perusteella kuntoutussuunnitelmaa, päivähoitossa on laadittava vanhempien kanssa lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 21). Näihin asiakirjoihin kirjataan lapsen kehitykselle asetetut tavoitteet ja menetelmät tavoitteiden saavuttamiseksi. Suunnitelmat siis ohjaavat päiväkodissa annettavaa opetusta, ohjaamista ja kasvatusta lapsen tasapainoisen kehityksen tukemiseksi. Päiväkodin osuus AAC:tä käyttävän lapsen tukemisessa on merkittävä, koska lapsi viettää suuren osan päivästänsä päiväkodissa. Päiväkodin henkilökunta ja ryhmän lapset ovat täten keskeisiä lapsen kommunikointikumppaneita. AAC:tä käyttävän lapsen tasapainoisen kehityksen saavuttamiseksi, päiväkodin henkilökunnan tulee opettaa kommunikointihäiriöiselle lapselle ja hänen vertaisryhmälleen AAC-menetelmien käyttämistä.

Puhetta tukevien ja korvaavien menetelmien opettamiseen on olemassa monia menetelmiä (ks. von Tetzchner & Martinsen 2000, 157–194). Käytettävä opetusmenetelmä ja tavoitteet tulee valita aina tapauskohtaisesti kuntoutujan mukaan. Eri menetelmiä on hyvä käyttää myös rinnakkain, sillä niillä on erilaisia vahvuuksia ja heikkouksia. Ongelmana on kuitenkin usein se, että samoja opetusmenetelmiä käytetään hyvin erilaisten kommunikointihäiriöisten henkilöiden kanssa. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 157.) Vaikka opetusmenetelmä tulee valita aina yksilöllisesti, voidaan kuitenkin esittää joitain periaatteita, jotka tulee huomioida uuden kommunikointimenetelmän opettamisessa. Näitä periaatteita ovat merkin ja toiminnan vastaavuuden opettaminen, AAC-menetelmän opettaminen luonnollisissa ympäristöissä, kommunikoinnin mahdollisuuksien luominen sekä lapsen motivaation huomioiminen opetuksessa.

Merkin ja esineen tai toiminnan vastaavuus. Kommunikointimenetelmän käyttöä aloitettaessa on tärkeää, että oppija ymmärtää esineen tai toiminnan ja sitä symboloivan merkin välisen yhteyden. Merkkeihin tulee tutustua aluksi oikeissa asiayhteyksissään ja ottaa ne vasta sitten käyttöön näiden tilanteiden ulkopuolella (Huuhtanen 2001, 51; Pulli 1995, 35; von Tetzchner & Martinsen 2000, 165). Merkkeihin voidaan tutustua esimerkiksi kiinnittämällä niitä kommunikointihäiriöisen henkilön ympäristöön (Huuhtanen 2001, 51). Viittomia opeteltaessa täytyy aluksi herättää lapsen kiinnostus käsien liikkeisiin, että hän ymmärtää niillä voitavan näyttää ja kuvata asioita (Ketonen ym. 2003, 185). Kun tukiviittomien käyttäminen aloitetaan lapsen kanssa, lauseesta viitotaan usein vain yksi keskeinen avainsana. Kun lapsen kielelliset ja viittomataidot karttuvat, puhujan on kuitenkin tärkeä antaa malli myös siitä, kuinka viittomia ja sanoja voi yhdistellä. (Launonen, 2001a, 37.) Merkkejä käytettäessä tulee aina myös puhua samanaikaisesti, että oppija voi ymmärtää tietyn merkin tarkoittavan tiettyä puhuttua sanaa. Merkin ja sanan käyttäminen eri tilanteissa auttaa oppijaa yhdistämään ne toisiinsa. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 165.)

Kun merkkejä käytetään signaaleina tietylle toiminnalle, toiminnan tulisi tapahtua välittömästi merkin esittämisen jälkeen. Muuten merkin ja toiminnan välinen yhteys saattaa jäädä henkilölle epäselväksi, tai se voi yhdistyä väärään toimintaan. (von Tetzchner & Martinsen 2001, 164.) Merkki voidaan myös ottaa mukaan toimintaan, jolloin se voidaan sijoittaa näkyville toiminnan ajaksi tai sitä voidaan erikseen osoittaa oppijalle (Pulli 1995, 35). Esimerkiksi päiväjärjestyksen tarkoitus ei välttämättä ole aluksi selvää oppijalle, vaan hän tarvitsee siinä johdonmukaista ohjausta. Aluksi lasta tuleekin ohjata päiväjärjestyksen käytössä ennen jokaista muutosta toiminnassa. (Downing & Peckham-Hardin 2001, 66.) Jos koko päivän toimintoja kuvaavia merkkejä käydään oppijan kanssa läpi ennen kuin hän on oppinut ne oikeassa yhteydessä, hänen saattaa olla vaikea ymmärtää kuvat signaalina tietystä toiminnasta. Kun tiettyä toimintaa symboloiva merkki on opittu, tavoitteena on oppia vähitellen yhdistämään se myös ajallisesti kauempaan olevaan toimintaan. Näin henkilön kanssa voidaan puhua myös asioista, jotka eivät tapahdu juuri tässä hetkessä. (von Tetzchner & Martinsen 2001, 164–165.) Esimerkiksi reissuvihkoa voidaan siis käyttää lapsen kanssa vasta kun hän osaa yhdistää kuvat oikeisiin päivän tapahtumiin.

Opettaminen luonnollisissa ympäristöissä menetelmän yleistymiseksi.

Kommunikoinnin kuntoutuksessa yleinen ongelma on uuden taidon yleistyminen opetustilanteen ulkopuolelle. Tämän vuoksi kommunikointimenetelmien ja kielen opettamisen tulisi tapahtua mahdollisimman pitkälti luonnollisessa ympäristössä, eli siinä ympäristössä missä oppija tavallisesti on ja jossa hänellä oletetaan olevan käyttöä opeteltaville merkeille. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 146.) Sen sijaan että kielihäiriöisen lapsen opetus järjestetään muista erillään, päiväkodissa tulisi pyrkiä poistamaan esteitä, jotka vaikeuttavat lapsen osallistumista muun ryhmän toimintaan (Adenius-Jokivuori 2003, 311). Hildén, Merikoski ja Launonen (2001, 117) painottavat, että toiminnassa tulisi aina pyrkiä yksilötyöskentelyyn sijaan yhteisölliseen toimintaan, jolloin henkilö saa kokemuksia yhdessä toimimisesta ja yhteisöön kuulumisesta.

Luonnollisissa tilanteissa tapahtuva AAC-menetelmän opetus voi olla luonteeltaan suunniteltua tai spontaania. Suunnitellussa opetuksessa opetuksen tavoite ja lisäksi esimerkiksi aika tai paikka on ennalta määritelty. Spontaani opetus taas tapahtuu ilman tarkkaa etukäteissuunnittelua. Merkkien opettamisessa voidaan käyttää myös erikseen järjestettyä ja suunniteltua harjoittelua jossain muussa kuin oppijan luonnollisessa ympäristössä. Tällöin opitun taidon siirtäminen luonnollisiin käyttötilanteisiin tulee kuitenkin suunnitella tarkkaan. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 107, 146–147.)

Opitun taidon yleistymistä voidaan tukea kiinnittämällä siihen erityistä huomiota jo opetusvaiheessa. Yleistämisstrategioiden sisällyttämisestä opetukseen on hyvänä esimerkkinä PECS-menetelmä (the Picture Exchange Communication System), jonka on todettu olevan nopea ja tehokas menetelmä graafisten merkkien kommunikatiivisen käytön opettelussa. Schwartz ja Garfinkle (1998) havaitsivat, että alle kouluikäiset lapset (n=31) oppivat käyttämään menetelmää kommunikointiin sekä muiden lasten että aikuisten kanssa keskimäärin 14 kuukaudessa. Tutkijat totesivat menetelmän käytön myös yleistyneen niihin ympäristöihin ja kielen funktioihin (pyytäminen, kommentoiminen), joissa sitä ei oltu erikseen harjoiteltu. PECS-menetelmässä taidon yleistymistä tuetaan järjestämällä opetus luonnollisissa tilanteissa ja opettelemalla lasta käyttämään menetelmää eri tilanteissa, eri

ympäristöissä ja eri ihmisten kanssa. (Bondy & Frost 1994; Schwartz & Garfinkle 1998.)

Kommunikoinnin mahdollisuuksien luominen ja tuen antaminen.

Kommunikoinnin opettaminen luonnollisissa tilanteissa edellyttää lapsen ympäristön ja sopivien oppimis- ja harjoittelutilanteiden kartoittamista (von Tetzchner & Martinsen 2000, 107). Johnston ym. (2003) päätyivät kolmea alle kouluikäistä lasta koskeneessa tutkimuksessaan siihen, että kommunikoinnin mahdollisuuksien luominen näyttäisikin olevan yksi tehokkaan AAC-interventiostrategian/kommunikoinnin opetuksen piirre. Mahdollisuuksia kommunikointiin voidaan luoda järjestämällä fyysinen ympäristön siten, että lapsen täytyy käyttää kommunikointimenetelmää päivittäin vertaisten tai kasvattajien kanssa esimerkiksi saadakseen haluamansa materiaalin (Schwartz & Garfinkle 1998; Bondy & Frost 1994). Mahdollisuuksien luominen tarkoittaa myös sitä, että aikuinen ei ennakoilapsen tarpeita vaan odottaa, että hän itse ilmaisee ne (Johnston ym. 2003, 267). Lapsen ohjaamisessa onkin tärkeää kommunikaatiokumppanin sensitiivisyys eli herkkyys havaita kommunikointialoitteita sekä ohjauksen oikea ajoitus. Joidenkin lasten kanssa on tärkeää odottaa lapsen kommunikointiyritystä, toiset taas tarvitsevat kannustavaa vihjettä pystyäkseen kommunikoimaan. (Launonen 2001b, 32) Johnstonin ym. (2003) mukaan lapsen tukeminen kielellisesti, elein tai fyysisesti näyttäisikin olevan ohjauksessa toinen tehokas keino kommunikoinnin oppimiselle.

Motivaation vaikutus oppimiseen ja opittuun kommunikoijan rooliin. Koska henkilö, jolla on kommunikointihäiriöitä omaksuu helposti passiivisen kommunikoijan roolin, heti opetuksen alussa tulisi kiinnittää huomiota menetelmän kommunikatiiviseen käyttöön, ei pelkkään mekaaniseen oppimiseen (Huuhtanen 2001, 52). Myös von Tetzchner ja Martinsen (2000, 108) painottavat, että opetuksessa tulee huolehtia siitä, ettei puhetta korvaavaa menetelmää käyttävän henkilön kommunikointi ole pelkästään vastaanottavaa, jolloin hän vain vastaa muiden aloitteisiin tai tekee omia aloitteita vain pyydettyään. Tällöin kuntoutuksessa on heidän mukaansa vaarana, että vahvistetaan henkilön opittua passiivisuutta ja riippuvuutta muista ihmisistä. Opetusta suunniteltaessa tulee pohtia myös sitä, miten aloitteleva käyttäjä saadaan parhaiten motivoitumaan merkkien käyttöön. Kuntoutuksen onnistumiseksi kommunikointia tulee opettaa sellaisiin toimintoihin,

asioihin ja tapahtumiin liittyen, joista oppija on kiinnostunut kommunikoidaan. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 119.) Huuhtanen (2001, 51) toteaa osuvasti, että nimeäminen ja kysymyksiin vastaaminen ei välttämättä kiinnosta käyttäjää, mutta muiden toiminnan ohjaamiseen merkkien avulla hän saattaa olla hyvinkin innostunut. McCarthyn ja Lightin (2001, 88–96) havaintojen mukaan aikuisten ohjaamat teatteriaktiviteetit olivat tehokas keino AAC:tä käyttävien lasten kommunikoinnin tukemiseen muiden lasten kanssa. Kaikki lapset käyttivät kommunikaatiomahdollisuutensa 70 %:sti. AAC:tä käyttäville lapsille teatteriaktiviteetit tarjosivat jopa enemmän kommunikointimahdollisuuksia kuin muille lapsille. Teatteriaktiviteetit tukivat samalla AAC:tä käyttävien lasten integroitumista vertaistensa joukkoon.

Aiemmin mainitussa PECS-menetelmässä lapsen motivaatioon perustuva opetus yhdistyy aktiivisen kommunikoijan roolin oppimiseen. Menetelmässä lähdetään liikkeelle lapselle mieluisan esineen tai asian määrittelystä, minkä jälkeen lasta opetetaan pyytämään tätä asiaa. Juuri pyytämisen opettelu onkin pidetty PECSin yhtenä vahvuutena, sillä näin lapsi oppii alusta asti tekemään aloitteita ja kontrolloimaan vuorovaikutusta. (Bondy & Frost 1994; Schwartz & Garfinkle 1998). Kun lapsi saa alusta saakka kokemuksen kommunikoinnin hyödyistä, hän oppii samalla aktiiviseen kommunikoijan rooliin. Myös Johnstonin ym. (2003) tutkimuksessa yhtenä tehokkaaksi havaitun opetusmenetelmän osana käytettiin lapsen toivoman esineen tai toiminnan eli luonnollisten seurausten tarjoamista toivotusta kommunikoivasta toiminnasta. Luonnollisina seurauksina tutkimuksessa käytettiin vertaisten ja aikuisten huomion saamista, sekä lapselle mieluisaan toimintaan pääsemistä tai sen jatkamista. Launosen (2001b) kuvaamassa kokeilussa todettiin, että puutteellisesti kommunikoivien lasten jo opittua passiivisen kommunikoijan roolia voidaan muuttaa aktiivisemmaksi vielä myöhemminkin, kun vuorovaikutustilanteet suunnitellaan lasten mielenkiinnon pohjalta ja kommunikointikumppani on herkkä lasten aloitteille ja reaktioille.

Mallin merkitys oppimisessa. Kuten aiemmin on todettu, lapsen kommunikointikumppaneiden antama malli AAC-menetelmän käyttöön on tärkeää, jotta lapsi oppisi käyttämään kommunikointimenetelmäänsä. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että kaikki ihmiset lapsen keskeisissä kasvuympäristöissä, kuten

päiväkodissa osaavat käyttää hänen kommunikointimenetelmäänsä. Päivähoidossa lapsen kieliympäristöön kuuluvat henkilökunnan lisäksi keskeisesti myös muut lapset. Päiväkodin moniammatillisen tiimin tehtäviin kuuluukin opettaa lapsen käyttämiä kommunikaatiomenetelmiä myös muille lapsille, jotta AAC:ta käyttävä lapsi voisi kommunikoida vertaistensa kanssa. Samalla lapsi saa myös muilta lapsilta mallin kommunikointimenetelmänsä käyttämiseen. Kommunikointimenetelmän opetuksessa mallintamista on käytetty myös yhtenä tietoisena opetusstrategiana. Mallin antajina on käytetty sekä aikuisia (Johnston 2003; Sevcik, Ronski & Adamson 2004) että lapsia (Johnston 2003, Watson 1995) Sevcik ym. (2004) havaitsivat, että kun vanhemmat toimivat mallin antajina kommunikointihäiriöisen lapsen puhelaitteen käytössä ja kun lapselle annettiin positiivista palautetta, niin lapsen yritykset kommunikoida lisääntyivät. Watson (1995) on puolestaan raportoinut päiväkotikäisten lasten opettamisella graafisen kommunikointimenetelmän käyttöön olleen positiivisia seurauksia. Tulosten mukaan sekä CP-vammaisen lapsen graafisten merkkien avulla tekemät aloitteet että muiden lasten antama tuki lapsen kommunikoinnille lisääntyivät opetuksen seurauksena.

6 AAC-INTERVENTION ONNISTUMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

AAC-menetelmien toimivuus ja intervention onnistuminen eri ympäristöissä ei ole itsestään selvää. Esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön onnistumiseen liittyy monia tekijöitä, jotka on syytä huomioida, jotta AAC:tä käyttävän lapsen interventio onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Interventiotiimiltä edellytetäänkin monia ominaisuuksia, joiden oletetaan vaikuttavan tiimin tehokkaaseen työskentelyyn. Myös tiimin ulkopuolisilla tekijöillä, kuten organisaation piirteillä ja käytettävissä olevilla resursseilla on merkitystä yhteistyön onnistumiselle.

Tehtävän ja tavoitteiden määrittely. Jotta moniammatillisen tiimin toiminnalle luotaisiin otolliset lähtökohdat, tiimin tulee määrittellä sen tehtävä (Briggs 1993, 34; Ogletree ym. 2001, 143), päämäärä (Briggs 1993, 34) ja tavoitteet toiminnalleen (Briggs 1993, 34; Johnson, Zorn, Yung Tam, Lamontagne & Johnson 2003, 205). Tämä saattaa viedä tiimiltä oman aikansa. Ogletree ym. (2001, 143) kuitenkin suosittelevat, että tiimit käyttäisivät aikaa ja useampia tapaamisia tehtävän määrittelyyn, sillä tehtävän puuttuminen saattaa johtaa hämmennykseen ja jopa konflikteihin tiimin jäsenten keskuudessa. Katzenbachin ja Douglasin (1993, 113) mukaan parhaat tiimit käyttävät valtavasti aikaa ja työtä päämääränsä tutkimiseen, muokkaamiseen ja hyväksymiseen. Moniammatillisen yhteistyön onnistumiseen näyttäisivätkin olevan yhteydessä tiimin jäsenten yksimielisyys tavoitteista ja AAC:tä käyttävän lapsen tarpeista (DePaepe & Wood 2001, 83) sekä sitoutuminen

yhteisiin tavoitteisiin ja päämääriin (Johnson ym. 2003, 205; Katzenbach & Douglas 1993, 112).

Hyvät lähtökohdat yhteistyöhön yhteisellä keskustelulla. Moniammatillisen tiimin yhteistyötä tukee myös tiimin jäsenten tutustuminen toisiinsa ja toistensa lähtökohtiin. Tiimin tulee keskustella uskomuksistaan ja arvoistaan (Briggs 1993, 34; Hartas 2004, 47) sekä tutustua toistensa edustamien alojen prioriteetteihin, sääntöihin ja määräyksiin (Johnson ym. 2003, 206). Tiimin kannattaa ristiriitojen välttämiseksi varmistua myös siitä, että kaikki ymmärtävät käytettävän käsitteistön samalla tavalla (Hartas 2004, 47; Johnson ym. 2003, 206). Johnson ym. (2003) painottavat, että myös eri tahojen tavoissa tehdä työtä ja yhteistyön määritelmässä voi olla eroavaisuuksia. Heidän mukaansa mahdolliset ongelmat, samanlaisuudet ja erot kannattaa määritellä jo yhteistyön alussa, jolloin ongelmiin on helpompi varautua.

Ogletreen (2001, 143) mukaan tiimin jäsenten tulee keskustella myös ennakkoluuloistaan. AAC:hen liittyvät ennakkoluulot saattavat olla merkityksellisiä myös intervention onnistumiselle. Soton ym. (2001a, 67) tutkimuksessa inklusiivinen tiimi luetteli esteitä AAC:tä käyttävän lapsen inklusiivisen kasvatuksen onnistumiselle. Mainittuja esteitä olivat tiimin jäsenen kokemus pelko lapsen vammasta tai kokemus sen hankaluudesta, henkilökohtainen epävarmuus, pelko epäonnistumisesta sekä tuntemus siitä, että toiset tiimin jäsenet aliarvioivat hänen antamansa panoksen.

Vastuun, työsuoritusten ja roolien määrittely. Varhaisen puuttumisen tiimin tehokkuuden yhtenä edellytyksenä on tiimin jäsenten roolien, vastuun ja työtehtävien määrittely (Briggs 1993, 34). Moniammatillisen tiimin jäsenten on Ogletreen ym. (2001, 143) mukaan yhteisissä tapaamisissaan tärkeää keskustella myös järjestelyistä ja rakentaa yhteisymmärrystä tiimin käytännöistä. Yhdessä luodut menettelysuunnitelmat selventävät ja vahvistavat tiimin jäsenten vastuita (Soto ym. 2001a, 71). Tiimin tulee sopia yhdessä myös aikatauluista (Katzenbach & Douglas 1993, 115). Näistä asioista sopiminen on tärkeää myös AAC-menetelmän käyttöä suunniteltaessa. Huuhtanen (2001, 21) korostaa, että vastuuhenkilöiden nimeäminen, sovittu työnjako ja aikataulu auttavat AAC-menetelmään perehtymistä. Hänen mukaansa myös toimintatavoista AAC:n käytössä tulee tehdä tarkat sopimukset.

Tiimin jäsenten toimintaan ja rooleihin vaikuttavat tiimin sisäisten sopimusten lisäksi myös monet muut tekijät. Rooli –käsitteellä tarkoitetaan tässä tapauksessa jonkun ihmisen ominaista tai todennäköistä käyttäytymistapaa tietyssä sosiaalisessa asemassa ja kontekstissa. Sosiaalisella asemalla tarkoitetaan esimerkiksi erilaisissa ammattirooleissa toimimista (lakimies, siivooja) tai vaikkapa asemaa perheessä (äiti, tytär). (Biddle 1979, 5–6.) Tiimin jäsenen roolia ja käyttäytymistä määrittävät esimerkiksi erilaiset viralliset vaatimukset kuten ammattipätevyyttä ja tehtäviä säätelevät lait. Myös tiimin jäsenen henkilökohtainen osaaminen ja kiinnostuksen kohteet sekä muiden ihmisten, kuten asiakkaita lähettävien henkilöiden, asiakkaiden ja muiden tiimin jäsenten vaatimukset vaikuttavat tiimin jäsenen rooliin ja työtehtäviin. (Övretveit 1995, 157–161.)

Joskus työntekijöiden ammattirooleihin sisällytetyt työtehtävät voivat olla yhteistyön tekemisen esteenä. Tiimissä ammattiroolien taakse piiloutumisessa on omat haittansa. Soto ym. (2001a, 71) löysivät tutkimuksessaan eroja siinä, miten eri ammattiryhmät ymmärsivät toistensa ammatilliset roolit ja vastuut. Vaikka ryhmät viittasivat samoihin taitoihin ja kykyihin, joilla inkluusio tehdään mahdolliseksi AAC-oppilaalle, ryhmien vastaukset erosivat siinä, kenen jäsenistä tuli olla vastuussa tiettyjen tehtävien tekemisestä. Ojuri (1996, 120, 121) mielestä rooleihin liittyviä yhteistyöongelmiin voidaan osaksi vaikuttaa selvittämällä yhdessä, mitä yhteistyökumppani todella tekee sen sijaan, että yhteistyö nojaa ammatin tehtäväkuvaan tai luultuihin ja kuultuihin asioihin. Hänen mukaansa yhteistoimintasuhteita säätelevät juuri ihmisten oletukset toisten ihmisten asiantuntijuudesta ja siihen liittyvästä vastuusta ja vallasta.

Käsitys asiantuntijuudesta perustuu perinteisesti yksilökeskeisyyteen (Ojuri 1996, 121). Moniammatillisessa tiimissä asiantuntijoiden rooliin kohdistuu uusia odotuksia, sillä yhteistyö edellyttää osaamisen ja vastuun jakamista myös muille tiimin jäsenille. Moniammatillisen tiimin jäsenten tulee arvostaa muiden jäsenten konsultointia ja mahdollisuutta oppia toinen toisiltaan (Ogletree ym. 2001, 142). Övretveitin (1995, 154) mukaan jäsenten pelko oman ammatillisen autonomiansa menettämisestä on yksi syy siihen, että tiimeissä ei hallita tehokkaasti tiimin työtaakkaa. Soton, Müllerin, Huntin ja Goetzin (2001b, 55) tutkimuksessa AAC:tä

käyttävän lapsen kasvatuksellisen tiimi näkikin, että moniammatillisessa tiimissä jäsenten roolirajojen tulisi olla joustavia.

Ojuri (1996, 121) toteaa että yhteistyön ja asiantuntijuuden yhteen sovittaminen näyttää kuitenkin olevan joskus monimutkaista. Hänen tutkimuksessaan kehitysvammaneurolatoiminnan ammatillisesta yhteistyöstä tuli esille, että työntekijät kokivat ristiriitaa erityisasiantuntemuksen sisältämän itsenäisen työn tekemisen ihanteen ja yhteistyön sisältämän vastuun jakamisen välillä. Myös päiväkodin henkilökunnalle moniammatillinen yhteistyö tuo uusia haasteita. Karila ja Nummenmaa (2001, 145) ovat havainneet päiväkotihenkilöstön työskentelyssä painottuvan yksilöllisen työorientaation yhteistoiminnallisen orientaation sijaan. Tutkijoiden mukaan tämä on seikka, joka tulee huomioida kehitettäessä päiväkodin moniammatillista toimintakulttuuria.

Hyvä johtajuus ja tiimin jäsenten tasa-arvo. Ogletreen ym. (2001) mielestä menestyksekkään tiimin taustalla ovat hyvät johtajat tai koordinaattorit. Briggs (1993, 34) taas korostaa, että interventiotiimin toiminnan edellytyksenä on, että tiimissä on yksi johtaja tai että vastuu on jaettu tarkoituksenmukaisesti jäsenten kesken. Multidisiplinaarisessa, rinnakkain työskentelevässä ja interdisiplinaarisessa, yhdessä työskentelevässä tiimimallissa johtajan tehtäviin kuuluu varmistaa jäsenten tasa-arvoisuus (Ogletree ym. 2001), sillä ammatillisen statuksen, sen tuoman hierarkian sekä tasa-arvon puutteen on nähty vaikeuttavan ammattilaisten keskinäistä yhteistyötä (Hartas 2004, 47; Soton ym. 2001a, 71). Soto ym. (2001a) huomauttavatkin, että tiimien tulisi mahdollistaa esimerkiksi avustajien osallistuminen tiimin työskentelyyn sekä mahdollistaa heidän tasa-arvoisuutensa muiden tiimin jäsenten kanssa. Ogletree ym. (2001) mukaan tiimin johtajan tulee tukea perhekeskeisyyttä, sillä perhekeskeisyys on heidän mielestään yksi onnistuneen tiimin ominaisuus. Elleivät tiimin jäsenet arvosta perhekeskeisyyttä, myöskään transdisiplinaarisen tiimin työskentelymalli ei toimi. (Ogletree 2001, 142, 144).

Avoin kommunikaatio. Intervention onnistumiseen ja tiimin jäsenten yhteistyöhön näyttää vaikuttavan heidän kommunikaationsa. Kommunikaation on todettu olevan yksi keskeisistä yhteistyön onnistumisen edellytyksistä myös erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten yhteistyössä (Johnson ym.

2003; Hartas 2004). Myös Ogletreen ym. (2001, 143) mukaan toimivan tiimin jäsenten välillä vallitsee luottamus ja kommunikaatio on sujuvaa. Luottamuksellisessa ilmapiirissä jäsenten kommunikaatio on myös avointa (Briggs 1993, 33–34). Briggsin mukaan avoin kommunikaatio tarkoittaa, että tiimin jäsenet voivat keskustella avoimesti tärkeistä aiheista ilmaisten omat mielipiteensä ja silti saavuttaa asioista tiimin sisällä yhteisymmärrys. Avointa kommunikaatiota ja tehokkaita ongelmanratkaisustrategioiden käyttämistä pidetäänkin tehokkaan tiimin ominaisuuksina. (Briggs 1993, 33–34.)

Ihmisten välisten kemioiden ja tuttuuden voidaan olettaa vaikuttavan yhtenä tekijänä kommunikaation avoimuuteen. Hartasin (2004, 43) mukaan henkilökunnan vaihtuvuus onkin tekijä, joka saattaa haitata ammattilaisten välisten suhteiden ja kommunikointikanavien luomista. Henkilöstön pysyvyyden on todettu tukevan yhteistyötä myös muissa tutkimuksissa (Soto ym. 2001a, 67; Johnson ym. 2003, 200). Hartasin (2004, 41) mukaan myös erilaiset persoonallisuudet saattavat aiheuttaa yhteentörmäyksiä henkilöiden välillä ja saattavat siten tuottaa vaikeuksia yhteistyöhön.

Kommunikaatioon liittyy läheisesti myös tiedonsiirto. Kaukolahden (2002, 92) tutkimuksessa tiedonsiirron nähtiinkin olevan varhaiserityiskasvatuksen yhteistyön onnistumisen suurin haaste. Ogletreen ym. (2001, 142) mukaan tiimin jäsenillä on oltava aikaa kommunikoida ja jakaa tietojaan ja näin opettaa toisiaan. Oman työpanoksen antaminen tiimille edistää tiimin yhteistyötä (Ogletree ym. 2001, 142; Hartas 2004, 40). Tiimin tuleekin pitää säännöllisesti yhteyttä eri keinoin, jolloin heillä on mahdollisuuksia kommunikointiin (Johnson ym. 2003, 205).

Organisaatio ja johto yhteistyön tukijoina ja resurssien tarjoajina. AAC-intervention onnistumiseksi tiimit tarvitsevat toimintaansa tukea organisaatioltaan ja johdoltaan (Ogletree 2001, 144; Briggs 1993, 34). Johnsonin ym. (2003, 206) tutkimuksessa organisaation johdon osallistumisen ja sitoutumisen yhteistyöhön nähtiin olevan ratkaisevaa yhteistyön onnistumiselle erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä palveluissa. Johdon tuen puute on puolestaan nähty olevan esteenä AAC:tä käyttävän lapsen inklusiivisen kasvatuksen onnistumisessa (Soto ym. 2001a).

Organisaation ja johdon yhteistyölle antama tuki on merkityksellistä, sillä se voi vaikuttaa myös yhteistyön puitteisiin ja tiimin resursseihin. Briggsin (1993, 34) mukaan riittävät resurssit ovat edellytys varhaisen puuttumisen tiimien tehokkuudelle. Yksi keskeisimmistä resursseista vaikuttaisi olevan riittävä aika yhteistyön tekemiseen. Aikaa tarvitaan esimerkiksi AAC-menetelmien opetteluun (DaPaepe & Wood 2001) ja yhteistyökokouksiin (Hartas 2004; Soto ym. 2001a; DaPaepe & Wood 2001). Esimerkiksi Karila ja Nummenmaa (2001, 52) havaitsivat tutkimuksessaan, että päiväkotien tiimeillä oli hyvin vähän aikaa yhteisiin keskusteluihin ja neuvotteluihin. Heidän mukaansa päiväkotien resursseissa ei ole huomioitu riittävästi yhteisen suunnittelun tarvetta, vaan päivähoidon työntekijöiden neuvottelut kasvatuksen tavoitteista ja työn kehittämisestä käydään yleensä lennossa pukukopilla työvuoron vaihtuessa. Myös Kaukolahden (2002, 58) tutkimuksessa ajan rajallisuus ja aikataulujen yhteensovittamisen vaikeudet olivat yksi keskeisistä varhaiserityiskasvatuksen moniammatillisen tiimin toiminnan esteistä.

Moniammatillisten tiimien toimintaan vaikuttavat ajan lisäksi myös muut käytettävät resurssit, joihin organisaatio ja johto voivat myös osaltaan vaikuttaa. Yksi esimerkki tästä on sijaisten palkkaaminen. Karila ja Nummenmaa (2001, 49) havaitsivat, että päiväkodin työntekijöiden poissaolot johtivat jatkuviin muutoksiin muun henkilökunnan työssä. Tämä vaikuttaa tutkijoiden mukaan myös henkilökunnan työn tavoitteellisuuteen. Myös Kaukolahden (2002) tutkimuksessa henkilökunnan poissaolot vaikeuttivat moniammatillista yhteistyötä varhaiserityiskasvatuksessa.

Koulutus. Interventiotiimin jäseniltä edellytetään tarkoituksenmukaista koulutusta, taitoja ja kokemusta, mutta heitä tulee tukea myös ammatillisesti (Briggs 1993, 34), esimerkiksi tarjoamalla heille koulutusta AAC:stä. Aikuisten kouluttaminen AAC-menetelmien käyttöön on lapsen kannalta tärkeää, koska sen avulla lapselle luodaan mahdollisuudet kommunikoida mahdollisimman monien ihmisten kanssa, mahdollisimman monissa tilanteissa (Siiskonen, Palmroth, Röman, Salmi & Poikkeus 2003, 185). AAC-koulutus tulisikin suunnata aina koko henkilökunnalle (Bloomberg, West & Iacono 2003, 277; Von Tetzchner & Martinsen 2000, 324), koulujen hallinnollisille vikamiehille sekä perheen jäsenille (Patel & Khamis-Dakwar 2005, 215). Jos vain osalle työyhteisöstä annetaan AAC-koulutusta, voi olla

vaarana, että vain nämä henkilöt tuntevat kommunikaatiomenetelmät ja vain he käyttävät niitä luontevasti kommunikointihäiriöisen lapsen kanssa (Von Tetzchner & Martinsen 2000, 324). DaPaepen ja Woodin (2001, 83) tutkimuksen mukaan koulutus AAC-menetelmien ja laitteiden käyttöön onkin yksi tekijä, joka voi joko edistää tai estää yhteistyön tekemistä.

AAC-koulutuksen toteuttamisesta on saatu hyviä tuloksia. Monivammaisten henkilöiden kommunikointikumppaneille suunnatun koulutusohjelman on todettu edistävän kommunikointikumppaneiden kykyä havaita vammaisten henkilöiden kommunikointiyrityksiä (Sack, McLean & Lee 1997; Bloomberg & West 2003), lisäävän kommunikointikumppaneiden vastaamista vammaisten henkilöiden mahdolliseen kommunikatiiviseen käyttäytymiseen ja lisäävän kumppaneiden aloitteita vuorovaikutuksessa (Bloomberg & West 2003). AAC-menetelmien koulutuksen on nähty edistävän merkittävästi myös vanhempien sekä kommunikointihäiriöisen oppilaan ikätovereiden taitoja keskustella kommunikointikirjaa käyttävän oppilaan kanssa (Hunt ja Alwell 1991). Koulutuksen on myös havaittu lisäävän opettajien tietämystä AAC-menetelmistä, muuttavan heidän asenteitaan myönteisemmiksi ja lisäävän AAC-menetelmien käyttämistä (Patel & Khamis-Dakwar 2005). Soton ym. (2001a) mukaan työntekijöille tarjotulla AAC-menetelmien koulutuksella voidaan vaikuttaa myös kommunikointihäiriöisen lapsen inklusiivisen kasvatuksen onnistumiseen.

Koulutuksen saaminen ei kuitenkaan johda aina AAC-menetelmän siirtymiseen käytäntöön. Pullin (1991, 86) mukaan VAIKO -projektin (Vaihtoehtoiset kommunikointikeinot käyttöön) koulutus- ja konsultaatiotilaisuuksissa saatujen tietojen siirtämisessä perheiden ja etenkin laitosten arkikäytäntöön oli vaikeuksia. Yhteisöt eivät ottaneet hänen mukaansa riittävästi vastuuta omatoimisesta työskentelystä. Vaikeuksia esiintyi etenkin kuvakommunikaatiomateriaalin valmistamisessa ja käytössä. Myöskään Suhosen (2002, 54) tutkimukseen osallistuneen päiväkodin henkilökunta ei koulutuksestaan huolimatta ollut ottanut kuvia käyttöön arjessa.

Se, että kommunikointikumppanit eivät ala käyttää AAC-menetelmiä arjessaan, saattaa johtua myös siitä, että koulutus ei ole vastannut heidän tarpeitaan tai sitä ei

ole annettu ymmärrettävällä tavalla. Aiemmin mainitussa Sackin ym. (1997) koulutusohjelmassa (DCI, Developing Communicative Interactions), on esitelty muutamia asioita, joihin tutkijoiden mukaan koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota. Koulutuksen tulisi tarjota vain sellaisia tietoja ja taitoja, joita henkilöstö tarvitsee ja jotka ovat tärkeitä juuri näille tiimin jäsenille. Kouluttajan tulisi välttää antamasta sellaista tietoa, jonka henkilökunta saattaisi ymmärtää väärin tai jota se saattaisi soveltaa väärin. Hänen tulisi välttää erityisesti abstrakteja selostuksia ja ammattikielellä puhumista ja antaa sen sijaan paljon konkreettisia esimerkkejä. Henkilökunnan tulisi saada myös mahdollisuuksia jokaisen taidon harjoitteluun, soveltamiseen sekä saada palautetta taidon käyttämisestään päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Tutkijoiden mukaan koulutuksen tulisi koostua pienistä aihekokonaisuuksista, jotka voidaan yhdistää tai esitellä erikseen.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksessa halusimme laadullisen tutkimuksen lähtökohtien mukaisesti kuvata todellista elämää ja pyrkiä tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 161). Laadullinen tutkimus sopi tutkimukseemme, koska sillä ei pyritä saamaan tilastollisesti yleistettävää tietoa, vaan tapahtumia pyritään kuvaamaan ja siihen liittyvää toimintaa halutaan ymmärtää syvällisemmin (Eskola & Suoranta 1998, 61.) Eskolan ja Suorannan (1998, 160) mukaan tapaustutkimuksella yksittäisestä tapauksesta voidaan saada yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa. Tapaustutkimuksella haetaan vastauksia kysymyksiin kuinka ja miksi (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160). Tässä tutkimuksessa haluttiin yksittäistä tapausta tutkimalla selvittää muun muassa kuinka moniammatillinen yhteistyö toteutuu AAC-menetelmien käytön aloittamisessa ja miksi se toteutuu tällä tavalla.

Tutkimukseen soveltuvaa ryhmää haettiin lähettämällä sähköpostitse tiedusteluja seitsemään kuntaan päivähoidosta vastaaville henkilöille tai kiertäville erityislastentarhanopettajille (liite 1). Tapaustutkimuksen kohde voidaan valita eri kriteereillä. Se voi olla mahdollisimman tyypillinen ja edustava, ainutkertainen ja poikkeuksellinen tai jonkinlainen rajatapaus (Eskola & Suoranta 1998, 65). Tämän tutkimuksen kohteeksi etsittiin päiväkotiryhmää, jonka henkilökunnalle kuvien

käyttäminen oli uutta, ja jossa kuvien käyttöä oltiin juuri aloittamassa. Tutkimukseen halukkaita ryhmiä löytyi kolme, joista vain yksi vastasi annettujen tietojen mukaan hakemaamme kohderyhmää. Tutkimaamme tapaukseen sisältyi päiväkotiryhmän lisäksi AAC-menetelmien käyttöä aloittavan lapsen perhe, kiertävä erityislastentarhanopettaja ja puheterapeutti, sillä nämä tahot olivat olennaisesti mukana uusien menetelmien aloittamisessa. Tällaisen tapauksen voidaan ajatella edustavan kaikkia moniammatillisia ryhmiä, jotka aloittavat AAC-menetelmien käyttöä. Toisaalta jokaisessa tapauksessa on jotain ainutkertaista. Esimerkiksi ihmisten persoonallisuuden piirteet sekä erilaiset tiedot ja kokemukset asioista tekevät aloittamisvaiheista ainutkertaisia. Myös lasten erityisen tuen tarpeet ovat erilaisia. Jokaisen tapauksen ainutkertaisuus tulee huomioida kun tutkimuksemme tuloksia verrataan muihin työyhteisöihin.

Sopivan ryhmän löydyttyä päiväkodin johtajalta ja henkilökunnalta varmistettiin heidän halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Samalla selvitettiin alustavasti AAC-menetelmiä aloittavan lapsen perheen suostumus tutkimukseemme. Kun kaikilta osallisilta oli saatu myönteiset vastaukset, tutkimussuunnitelma ja tutkimuslupahakemus toimitettiin joulukuussa 2005 tutkimuskohteena olleen kunnan päivähoitopalvelujen toimistoon. Hakemus hyväksyttiin tammikuussa 2006, minkä jälkeen päiväkodin henkilökunnan kanssa keskusteltiin tarkemmin tutkimuksen tarkoituksesta ja sen toteuttamisesta. Samalla toimitettiin kaikille perheille jaettavat videointilupahakemukset (liite 2). AAC-aloittavan lapsen perheelle toimitettiin erikseen selvitys tutkimuksesta, jossa pyydettiin lupa tutkimuksen suorittamiseen (liite 3). Kun luvat oli saatu kaikkien lasten perheiltä, aloitettiin aineiston kokoaminen.

7.2 Tutkimusaineiston kokoaminen

Tapaustudkimuksessa tutkittavasta ilmiöstä kerätään mahdollisimman monenlaista eri tietoa hankkimalla aineistoa monipuolisesti (Syrjälä & Numminen 1988, 78; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001,159). Tässä tutkimuksessa aineistoina olivat haastattelut, havainnoinnit ja valmiit materiaalit. Näitä olivat henkilökunnan kiertävältä erityislastentarhanopettajalta ja koulutuksesta saamat materiaalit AAC-menetelmistä

sekä ryhmän käytössä olleet PCS-kuvat.

Aineiston kerääminen aloitettiin tammikuussa 2006 henkilökunnan ryhmähaastattelulla, jolla kerättiin taustatietoja AAC-menetelmiä tarvitsevista lapsesta ja päiväkotiryhmästä. Tämän jälkeen kaikkia henkilökunnan jäseniä, lapsen äitiä, puheterapeutteja ja kiertävää erityislastentarhanopettajaa haastateltiin yksitellen AAC-menetelmien, erityisesti kuvien käytön aloittamisesta. Äiti edusti lapsen perheen näkökulmaa niin tässä kuin myöhemmässäkin haastattelussa. Perhettä ja päiväkodin henkilökuntaa haastatelimme päiväkodissa, ja puheterapeutteja ja kiertävää erityislastentarhanopettajaa heidän työhuoneissaan. Lisää aineistoa edellisiltä henkilöiltä kerättiin maaliskuussa. Perheen äidin ja päiväkodin henkilökunnan haastattelujen kysymykset testasimme kasvatusalan opiskelijoille tehdyissä esihaastatteluissa.

Haastattelumenetelmänä käytimme puolistrukturoitua haastattelua, joka oli muodoltaan lähimpänä teemahaastattelua. Teemahaastattelussa käsiteltävät teemat päätetään etukäteen ja ne ovat kaikille haastateltaville samat, mutta niiden järjestystä ja kysymysten muotoa voidaan vaihdella (Eskola & Suoranta 1998, 87). Käsiteltävinä aiheina henkilökunnan ja äidin haastatteluissa olivat heidän saamansa ohjaus, menetelmien käyttöön liittyvät kokemukset sekä moniammatillinen yhteistyö. Kiertävän erityislastentarhanopettajan ja puheterapeutin haastatteluissa käsiteltiin lapsen erityisen tuen tarpeita, perheelle ja päiväkodille annettua ohjausta sekä moniammatillista yhteistyötä.

Teema-alueet toimivat haastattelutilanteessa muistilistana ja keskustelun ohjaajana, mutta tutkija ja tarvittaessa myös tutkittava tarkentavat aihealueita haastattelutilanteessa lisäkysymyksillä. Haastattelussa keskustelu ei etene yksityiskohtaisten kysymysten, vaan aiheen kannalta keskeisten teemojen mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48, 66). Ensimmäisissä haastatteluissa tukenamme oli kuitenkin etukäteen mietittyjä kysymyksiä, joiden laatimisessa oli käytetty aiheesta luettua kirjallisuutta sekä omaa intuitiota (liite 4). Myöhemmissä haastatteluissa emme kokeneet enää tarvitsevamme tarkkojen kysymysten antamaa turvaa, vaan kysymysten sijaan meillä oli käytössämme teemahaastattelulle tyypillinen tukisanalista (liite 5).

Ensimmäisissä haastatteluissa kaikkia ennakolta valmisteltuja kysymyksiä ei ollut olennaista esittää, sillä PCS-kuvat olivat olleet päiväkotiryhmässä käytössä vasta muutamia päiviä. Haastattelukysymyksiä laadittaessa oletuksena oli, että kuvat olisivat olleet käytössä jo pidempään. Lisäksi saatujen ennakkotietojen perusteella kuvien ajateltiin olevan suuremmassa roolissa lapsen kommunikoinnissa. Kun henkilökuntaa haastateltiin toisen kerran, kuvat olivat olleet käytössä kauemmin. Tällöin he kertoivat, että AAC-menetelmiä käyttävä lapsi oli ollut kaksi viikkoa poissa päiväkodista. Hieman myöhemmin lapsi jäi kokonaan pois päiväkodista. Perheen muuttuneen tilanteen vuoksi perheen äidin oli hankala osallistua toiseen haastatteluun, joten hän vastasi haastattelukysymyksiin sähköpostitse. Myös kiertävä erityislastentarhanopettaja ja puheterapeutti vastasivat sähköpostitse muutamiin tarkentaviin kysymyksiin.

Haastatteluja tehtiin yhteensä kaksitoista ja ne kestivät noin puolesta tunnista tuntiin. Haastattelut nauhoitettiin haastateltavien luvalla myöhempää litterointia varten. Litteroitaessa haastateltavien puhe kirjattiin sanatarkasti. Osa litteroiduista haastatteluista kuunneltiin uudelleen, jolloin epäselviksi jääneet kohdat täydennettiin. Litteroinnin jälkeen aineistoa oli haastatteluista yhteensä 206 sivua.

Toisena aineistonkeruumenetelmänä käytettiin havainnointia. Toinen meistä kuvasi päiväkodissa ryhmän tapahtumia videolle ja toinen havainnoi tehden muistiinpanoja. Havainnointimuistiinpanojen ja videoinnin pohjalta tilanteista kirjoitettiin tarkat kuvaukset. Tammikuussa kuvien käyttöä havainnoitiin kahtena päivänä. Havainnointia päätettiin jatkaa maaliskuussa, kun päiväkodissa olisi päästy kuvien käytössä kunnolla alkuun. Havainnointiaineisto jäi kuitenkin vähäiseksi perheen tilanteesta johtuen, koska havainnointia ei voitu toteuttaa suunniteltuna ajankohtana lapsen päiväkodista poisjäännin vuoksi.

Tässä vaiheessa tutkimuksemme painopiste muuttui havainnointiaineiston riittämättömyyden vuoksi. Syrjälä ja Numminen (1988, 18) toteavatkin, että tapaustutkimuksessa tutkimusongelmien kehittäminen jatkuu aineistoa kerätessä. Tämä saattaa johtua juuri siitä, ettei alkuperäistä ongelmaa olekaan enää mahdollista tutkia. Aineistoa kerätessään tutkija pyrkii muotoilemaan ongelmia teorian kehittelyä

varten. Tämän johdosta annoimme tutkimuksen aineiston puhua puolestaan ja johdattaa meidät teoriaan. Tutkimuksemme muuttui induktiiviseksi eli aineistolähtöiseksi, vaikkakin tutkimuksen taustalla vaikutti yhä myös teoria. Kiviniemi (2001, 72) toteaaakin, että vaikka laadullisessa tutkimuksessa korostuu aineistokeskeisyys, tutkimuksen kulkua suuntaavat esimerkiksi tutkijan teoreettiset näkökulmat. Tutkimuksessamme meitä ohjasi alkuperäisten tutkimusongelmien taustalla ollut teoreettinen tieto sekä muu koulutusten aikana saatu tieto.

7.3 Aineiston analyysi

Aineistosta tehtiin alustavaa analyysiä koko tutkimuksen ajan. Syntyneitä ajatuksia ja oivalluksia kirjattiin ylös ensimmäisistä haastatteluista ja havainnointipäivistä aina tulosten kirjoittamiseen saakka. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 136) mukaan yhtenä laadullisen analyysin pääpiirteinä voidaankin pitää jo aineistonkeruuvaiheessa alkavaa analyysiä. Analyysin pääasiallisena aineistona olivat haastattelut. Havainnointiaineistoja käytimme täydentämään ja vahvistamaan haastatteluista saatuja tietoja. Henkilökunnan AAC-menetelmistä saamien materiaalien ja PCS-kuvien merkitys jäi analyysivaiheessa vähäiseksi.

Varsinainen analyysivaihe alkoi kun haastattelut oli litteroitu ja piti päättää kuinka suurta sivumäärää voi hallita ja analysoida tarkemmin. Laadullisen tutkimusaineiston analyysissä on tarkoitus luoda tiivistämällä aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta menettämättä kuitenkaan mitään olennaista (Eskola & Suoranta 1998, 138). Laadullisessa tutkimuksessa on monia analyysintapoja. Tässä tutkimuksessa analyysi aloitettiin luokittelulla, jolloin aineiston tärkeät ja keskeiset piirteet nimetään. Tätä vaihetta kutsutaan induktiiviseksi vaiheeksi. Aineiston luokittelun taustalla voivat olla esimerkiksi tutkimusongelmat, tutkimusvälineet tai menetelmä, aiemmissa tutkimuksissa käytetyt käsitteet ja luokittelut, teoria, aineisto tai tutkijan intuitio. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147–148, 150.) Tässä tutkimuksessa luokittelun pohjana olivat haastatteluissa usein esiintyneet asiat, tutkimusongelmat, haastattelurungon kysymykset ja oma intuitio. Aineiston luokat olivat kuvaus lapsesta, aiemmat kokemukset AAC-menetelmistä, saatu ohjaus, ensimmäiset ajatukset AAC-menetelmistä, käytön suunnittelu, kuvien käyttäminen ja kokemukset,

AAC-menetelmien käyttöön kohdistuvat odotukset, yhteistyö, päiväkodin reunaehdot ja tuen tarpeet sekä viittomiin liittyvät maininnat (liite 6).

Eskolan ja Suorannan mukaan aineisto voidaan luokitella eräänlaisiin teemakortistoihin. Siinä tutkija käy aineiston läpi yksi haastattelu kerrallaan, merkitsee tekstiin eri teemat ja pilkkoo sen osiin, jonka jälkeen hän poimii aineistosta jokaista teemaa koskevat kohdat. Samassa tekstinpätkässä saatetaan puhua myös useammasta eri teemasta. (Eskola & Suoranta 1998, 155.) Aineistoa luokitellessamme kirjasimme litteroidun haastattelun sivuun luokan tai mahdollisesti useampien mahdollisten luokkien nimet. Vaikka osa tiettyyn luokkaan liittyvistä vastauksista löytyi suoraan jonkin kysymyksen alta, tarkastelumme ei rajoittunut ainoastaan tiettyihin kysymyksiin, vaan etsimme vastauksia koko haastattelusta. Teimme ensin tahoillamme omat tulkintamme siitä, minkä teeman alle haastattelujen katkelmat kuuluivat. Sen jälkeen vertasimme tulkintojamme ja keskustelimme niistä päästäksemme yhteiseen tulkintaan. Lopuksi haastatteluista kerättiin samaan asiakirjaan kaikki teemaan liittyvät katkelmat ja niistä kirjoitettiin henkilöittäin yhteenvedot. Kokonaisina säilytetyt katkelmat olivat monessa myöhemmässä vaiheessa tarpeen, sillä niiden avulla asiat säilyivät oikeassa yhteydessä ja niihin oli helppo palata varmistamaan oman tulkinnan oikeellisuus. Kun teemoista oli kirjoitettu tiivistelmät, aineisto oli kuitenkin jo hyvin hallinnassa, sillä se oli tässä vaiheessa luettu läpi useaan kertaan.

Kun teemojen alle kerättyjä tuloksia alettiin kirjoittaa, ne yhdistyivät jälleen suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Tällaista vaihetta Hirsjärvi ja Hurme (2000, 149–150) nimittävät deduktiiviseksi vaiheeksi. He toteavat, että tässä vaiheessa tutkija joutuu usein pohtimaan teemoittelun onnistuneisuutta ja joutuu sekä pilkkomaan että yhdistelemään teemoja uusiksi luokiksi. Tutkija pyrkii tällöin löytämään luokkien välille joitakin säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia teorian ohjaamana tai omasta ajatusmaailmastaan käsin. Tässä deduktiivisessä vaiheessa tutkija pyrkii siis ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti ja pyrkii löytämään sellaisen teoreettisen näkökulman, johon luokiteltu aineisto voidaan asettaa.

Haastatteluja analysoitaessa tutkimuksen aihe laajeni kuvien käytöstä puhetta

tukevien kommunikaatiomenetelmien aloittamiseen, sillä tukiviittomien aloittaminen oli haastatteluaineistossa vahvasti esillä. Lisäksi keskeiseen osaan tuli moniammatillinen yhteistyö menetelmien aloittamisessa, sillä yhteistyö toistui jatkuvasti tapahtumien kuvauksissa. Muutamien erilaisten luokittelujen jälkeen edellä kuvaamamme luokat yhdistyivät lopulta raportointivaiheessa *moniammatilliseksi yhteistyöksi* (yhteistyö, saatu ohjaus, käytön suunnittelu, kuvien käyttäminen ja kokemukset, päiväkodin reunaehdot ja viittomista liittyvät maininnat), *AAC-menetelmille annetuiksi merkityksiksi* (ensimmäiset ajatukset AAC-menetelmistä, menetelmien käyttöön kohdistuvat odotukset) ja *päiväkodin kontekstiksi* (kuvaus lapsesta, aiemmat kokemukset AAC-menetelmistä). Luokka nimeltään tuen tarpeet pilkkoontui näiden eri luokkien alle. Päiväkodin kontekstiin liittyvää tietoa kokosimme myös alkuhaastattelusta. Tutkimusta kirjoittaessamme analysointi jatkui, kun etsimme yhtymäkohtia tulostemme ja teoreettisen tiedon väliltä ja tulkitsimme aineistoa teorioiden valossa. Koko tutkimuksemme kulku on kuvattu liitteessä 7.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun ei voida soveltaa suoraan määrällisessä tutkimuksessa käytettäviä käsitteitä reliaabelius ja validius. Soinisen mukaan laadullisessa tutkimuksessa käytettävä luotettavuusterminologia on kirjavaa. Yhtenä vaihtoehtona hän on esitellyt Lincolnin ja Guban (1985) vastineet määrällisille käsitteille (Soininen 1995, 123–124). Lincoln ja Guba suosittavat laadullisesta tutkimuksesta puhuttaessa käyttämään luotettavuuden sijaan uskottavuuden käsitettä. Heidän mukaansa määrällisen tutkimusperinteen termien (sisäinen validius, ulkoinen validius, reliabiliteetti, objektiivisuus) sijaan laadullisen tutkimuksen uskottavuutta voidaan tarkastella käsitteiden vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), luotettavuus (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability) avulla. (Lincoln & Guba 1985, 290–300).

Vastaavuuden käsite kuvaa sitä, kuinka tutkijan tekemät rekonstruktiot eli tulkinnat tutkittavasta todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Tutkijan tekemien tulkintojen ja todellisuuden vastaavuutta voidaan parantaa muun muassa

pitkäaikaisella oleskelulla tutkittavassa ympäristössä. Näin voidaan päästä sisälle tutkittavaan kulttuuriin ja samalla havaita tutkittavasta asiasta mahdollisesti saatu väärä informaatio. Väärän tiedon taustalla saattaa olla esimerkiksi kysymysten väärinymmärtäminen tai haastateltavan halu miellyttää tutkijaa vastauksillaan. Myös tutkijan omat ennako-olettamukset ja arvot saattavat aiheuttaa väärinymmärryksiä. Tutkittavassa ympäristössä oleskelemalla voidaan myös rakentaa luottamusta tutkijan ja tutkittavien välille. (Lincoln & Guba 1985, 301–303.) Tutkittavassa ympäristössä, eli tässä tapauksessa päiväkodissa, oleskeluaikamme jäi melko vähäiseksi, minkä voidaan katsoa heikentävän tutkimuksen uskottavuutta. Tutkimuksessamme tulkintojen luotettavuutta kuitenkin lisää haastattelukysymyksissä käytettyjen käsitteiden ymmärrettävyys, sillä ne olivat kasvatusalan peruskäsitteistöä ja haastateltaville tuttuja. Sen lisäksi haastattelurunkoa laadittaessa kysymykset pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman yleiskielisiksi. Näiden seikkojen vuoksi voidaan olettaa, että haastateltavat ymmärsivät kysymykset samalla tavalla kuin olimme ajatelleet. Haastatteluissa ei myöskään havaittu tilanteita, joissa haastateltava ei olisi ymmärtänyt kysymyksen sisältöä. Haastatteluja purkaessamme arvelimme vaikuttaneemme joihinkin tutkittavien henkilöiden vastauksiin kysymyksillämme. Huomioimme tämän analyysivaiheessa näiden vastausten painoarvossa, sillä saadut tiedot eivät välttämättä vastanneet todellisuutta.

Tulkintojen todenmukaisuutta voidaan olettaa vahvistavan tutkijoiden kokemusten ja tietämyksen päivähoidon arjesta. Haastateltavien ja tutkijoiden välistä luottamusta edisti se, että haastateltavien henkilöllisyyttä ei voida tunnistaa raportista. Otaksumme myös, että haastateltavien avoimeen suhtautumiseen vaikutti heidän näkemyksensä meistä gradua tekevinä opiskelijoina.

Muita keinoja edistää vastaavuutta ovat pitkäaikainen havainnointi sekä triangulaatio (Lincoln & Guba 1985, 304–305.) Triangulaatio tarkoittaa erilaisten aineistojen, teorioiden, menetelmien tai useiden tutkijoiden käyttämistä samassa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1999, 69). Tässä tutkimuksessa alkuperäiseen suunnitelmaan kuulunut menetelmätriangulaatio, eli havainnoinnin käyttö haastatteluaineiston tukena jäi käytännössä hyvin puutteelliseksi. Tämä heikentää tulkintojen vastaavuutta ja tutkimuksen uskottavuutta. Uskottavuutta sen sijaan lisää yksilohaastattelujen käyttäminen, sillä eri henkilöiden haastatteluissa vastaukset

toistuivat samankaltaisina ja siten puhetta tukevien kommunikaatiomenetelmien aloittamisesta tehty rekonstruktio vastaa todennäköisesti todellisuutta. Kahdella eri haastattelukerralla myös saman ihmisen vastaukset täydensivät toisiaan. Tutkimuksessa on käytetty myös tutkijatriangulaatiota, minkä vuoksi havainnoista, vastausten luokitteluista ja lopullisista tulkinnoista on keskusteltu tutkimuksen aikana hyvin paljon. Näin tutkimukseen on saatu monipuolisempi ja laajempi näkökulma.

Siirrettävyys uskottavuuden tarkastelussa tarkoittaa sitä, että tulosten soveltamiseksi toiseen ympäristöön lukijan on tiedettävä vastaako ympäristö tutkimuksen ympäristöä. Tämän takia tutkijan on kuvattava tutkimuksen kontekstia riittävästi. (Lincoln & Guba 1985, 298). Puhetta tukevien kommunikaatiomenetelmien käytön aloittamisen kannalta olennaiset asiat on tutkimuksessa pyritty kertomaan mahdollisimman tarkasti. Tutkimustapausta olemme kuvanneet sen verran kuin se anonymiteetin säilyttämiseksi on ollut mahdollista. Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa tulee huomioida myös tutkijoiden vaikutus tutkittavaan ympäristöön. Päiväkodin henkilökunta kertoi useaan otteeseen meistä olevan apua menetelmien aloittamisessa. Haastattelukysymykset ohjasivat joitakin henkilökunnan jäseniä miettimään tarkemmin mitä menetelmien aloittamisessa tulisi huomioida. Meidän saapumisemme päiväkotiin sai henkilökunnan myös ottamaan PCS-kuvia nopeammin käyttöönsä.

Luotettavuuden käsitteellä Lincoln ja Guba tarkoittavat koko tutkimusprosessin arviointia. Tutkimuksen aineistoa, tuloksia ja tehtyjä tulkintoja arvioidaan ja varmistetaan onko aineisto sisäisesti niin johdonmukaista, että keskeiset tulokset voidaan hyväksyä. (Lincoln & Guba 1985, 318). Tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttavat siis kaikki tutkijoiden tekemät ratkaisut. Esimerkiksi käytetyillä tutkimusmenetelmillä voi olla uskottavuutta lisäävä tai heikentävä vaikutus. Koska teemahaastattelun kysymykset eivät ole tarkasti kirjattuja, eri ihmisille esitettyjen kysymysten muodon voidaan olettaa vaikuttaneen saatuihin vastauksiin. Eri tavoin painotetut tai eri sanoin esitetyt kysymykset ovat saattaneet ohjata vastauksia eri suuntiin, mutta toisaalta näin on saatettu saada esiin myös rikkaampaa tietoa kuin esittämällä kaikille samat kysymykset. Tutkimuksen raportoinnissa tuloksia on pyritty kuvaamaan mahdollisimman rikkaasti ja yksityiskohtaisesti, niin että lukija

voi arvioida ovatko aineistosta tehdyt tulkinnat oikeita. Aineistoa analysoitaessa on pyritty pysymään mahdollisimman objektiivisena. Objektiivisuutta lisää haastatteluaineiston tarkka litterointi ja vastausten säilyttäminen mahdollisimman pitkään alkuperäisessä kontekstissaan. Näin vältetään monia peräkkäisiä tulkintoja haastateltavien vastauksista.

Neljäs uskottavuuteen liittyvä käsite, **vahvistettavuus** kohdistuu tutkijan objektiivisuuden sijaan aineiston objektiivisuuteen. (Lincoln & Guba 1985; 300, 318) Soinisen (1995, 124) mukaan vahvistettavuutta arvioitaessa tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta varmistutaan erilaisin tekniikoin. Eskola ja Suoranta selittävät käsitteen tarkoittavan sitä, että tulkinnoille saadaan tukea myös muista samaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1999, 213).

7.5 Eettiset näkökohdat

Soinisen (1995, 129) mukaan kasvatustieteen tutkijan on huomioitava eettiset kysymykset, koska hänen tutkimuskohteenaan on useimmiten ihminen tai ihmisryhmä, jonka käyttäytymistä jonkin ilmiön suhteen tutkitaan. Tutkimuksen aikana myös me jouduimme pohtimaan toimintamme eettisyyttä. Eettisiin periaatteisiin kuuluu, että tutkimukseen osallistuville tulee antaa tietoa tutkimuksesta ja sitä ei saa tehdä salaa tai ilman tutkittavien suostumusta (Mäkelä 2005, 388). Ennen tutkimuksen alkamista kerroimme tapaustutkimukseemme kuuluville henkilöille tutkimuksemme tarkoituksesta ja kysyimme heiltä luvat tutkimukseen. Koska tutkimuksen painopiste muuttui ja tuloksissa painottui päiväkodin sisäinen yhteistyö, voidaan lupien merkitys kuitenkin kyseenalaistaa. Mäkelän (2005, 389) mukaan tutkijoiden keskuudessa on mielipiteitä, ettei pelkkä tutkittavien suostumus riitä, vaan tutkimuksen tulisi olla vastavuoroista ja tutkittavia hyödyttävää. Tutkimusta tehdessämme mietimme oliko eettisesti hyväksyttävää olla kertomatta tutkimukseen osallistuville tahoille tietoja, joista olisi saattanut olla heille hyötyä. Tutkimuksen alussa myös jotkut päiväkodin henkilökunnasta olettivat saavansa meiltä tietoa AAC-menetelmistä ja saavansa apua niiden aloittamisessa. Vaikka emme puuttuneet menetelmien käyttämiseen päiväkodissa, pelkkä tutkimuksen tekeminen hyödytti sekä henkilökuntaa että myös muita tahoja. Vaikka

vastavuoroisuutta ei voida pitää tutkimuksen eettisenä vaatimuksena, halusimme aineistonkeruun päätyttyä kertoa näkökohtiamme puhetta tukevien kommunikaatiomenetelmien käyttämiseen. Näin emme kuitenkaan vaikuttaneet tutkimustuloksiin.

Tutkijan tulee ottaa huomioon suunnitellessaan ja toteuttaessaan tutkimustaan tutkittavan oikeus pysyä nimettömänä eli anonymiminä (Soininen 1995, 129). Eskolan ja Suorannan (1998, 57) mukaan tapaustutkimuksessa henkilöllisyyden kätkeminen on hankalampaa kuin muissa tutkimuksissa. Anonymiteetin turvaaminen muilta tutkimukseen osallistuneilta tutkimuksessamme onkin lähes mahdotonta. Perttula pohtii, riittääkö pelkkä nimen ja tarkkojen elämäntilanteisiin liittyvien tietojen poistaminen vai voidaanko henkilöt tunnistaa lähipiirissä myös tarkoista yksilöllisten merkityskokemusten kuvauksista. Henkilön tunnistettavuutta ei voida kuitenkaan pitää eettisesti vääränä, jos mainitut asiat ovat jo muutenkin heidän tiedossaan. (Perttula 1996, 95 – 96.) Pohdimme, onko henkilöiden ajatusten tarkka kuvaaminen eettisesti hyväksyttävää, sillä emme tiedä, ovatko kaikki asiat olleet tutkimukseen osallistuvien tiedossa. Henkilöiden tunnistettavuutta lähipiirissä lisää se, että olemme maininneet tutkittavien ammattinimikkeet. Mietimme kirjoittaessamme, tuoko näiden mainitseminen tuloksille lisäarvoa, mutta päädyimme siihen, että ne ovat tulosten ymmärtämisen kannalta merkityksellisiä.

Laadullisen tutkimuksen katsotaan olevan sitä eettisempää, mitä selkeämmin tutkimukseen osallistuvat tunnistavat itsensä tutkimuksen tuottamasta tiedosta (Perttula 1996, 91, 99). Tutkimuksessamme tehtyjä tulkintoja emme varmistaneet oikeiksi itse tutkittavilta, sillä kokemukset ovat aina yhteydessä ajalliseen, paikalliseen ja sosiaaliseen todellisuuteen ja ne saattavat muuttua ajan myötä (Perttula 1996, 105). Olemme kuitenkin pyrkineet tutkimuksen tuloksia kirjoittaessamme käyttämään mahdollisimman kuvaavia sanoja, jotta ihmisten antamat merkitykset eivät olisi muuttuneet. Tarkalla litteroinnilla olemme säilyttäneet ihmisten kuvaukset mahdollisimman alkuperäisinä ja oikeina. Olemme pyrkineet myös tarkastelemaan asioita mahdollisimman objektiivisesti, ilman että omat tietomme ja kokemuksemme vaikuttavat tehtyihin tulkintoihin. Perttulan (1996, 105) mukaan ei kuitenkaan voida unohtaa, että tulokset ovat lopulta aina tutkijan tekemiä.

7.6 Tutkimuskohteen kuvaus

Kuvaus Pekasta. Tapaustutkimuksen kohteena oli viisivuotias poika. Tässä tutkimuksessa häntä kutsutaan Pekaksi. Pekan perheeseen kuuluivat isä, äiti, Pekka ja hänen pikkuveljensä. Pekka on syntynyt Suomessa, mutta hänen perheensä on kaksikielinen. Hänelle puhuttiin kotona näillä molemmilla kielillä. Myös päiväkodissa tuettiin näiden molempien kielten kehitystä, sillä päiväkodin kieliavustaja puhui myös Pekan toista äidinkieltä. Päiväkodin henkilöstön mukaan suomi on Pekan vahvempi kieli. Henkilökunta kuvaili Pekkaa vilkkaaksi, iloiseksi ja fiksuksi pojaksi, joka on taitava käsistään.

Pekka tuli päiväkotiin elokuussa 2004, jolloin hän oli noin 3,5 -vuotias. Päiväkodin henkilöstö ilmaisi huolensa Pekan kielestä kiertävälle erityislastentarhanopettajalle jo hyvin pian Pekan tultua päiväkotiin. Kiertävä erityislastentarhanopettaja halusi kuitenkin seurata ja havainnoida lapsen kehitystä vielä, koska ei tiennyt johtuvatko kielen kehityksen puutteet kaksikielisyydestä vai kielellisistä vaikeuksista. Vuoden ajan päiväkodin henkilöstö, kiertävä erityislastentarhanopettaja ja perhe seurasivat Pekan kielen kehitystä. Keväällä 2005 neuvolasta otettiin yhteyttä päiväkotiin ja Pekalle suositeltiin puheterapiaa, jonka hän aloitti elokuussa 2005.

Lokakuun lopulla järjestettiin päiväkodilla yhteinen palaveri Pekan asioista. Palaverissa olivat paikalla Pekan äiti, lastentarhanopettaja Emmi, kieliavustaja, puheterapeutti, kiertävä erityislastentarhanopettaja ja psykologi. Tässä palaverissa kaikki tahot kertoivat omia näkemyksiään Pekan kielellisistä vaikeuksista.

Puheterapeutti oli arvioinut Pekan kieltä ja kertoi haastattelussa Pekan kielen erityisvaikeuksien näyttäytyvän sekä puheen ymmärtämisessä että tuottamisessa. Ymmärtämisen vaikeudet ilmenivät toimintaohjeiden ja kysymysten ymmärtämisessä. Pekka ymmärsi konkreettista arkipäivän tapahtumiin liittyvää kieltä, vaikka tässäkin saattoi joskus ilmetä vaikeuksia. Hän saattoi toistaa myös kuulemiaan sanoja ja lauseita, koska ei ymmärtänyt mistä puhutaan. Pekalle olivat vaikeita muun muassa paikan määreet, yläkäsitteet, värit ja kokoa ilmaisevat käsitteet.

Puheterapeutin mukaan Pekka puhui kahdesta kolmeen sanan lauseita, joissa sanat olivat usein perusmuodossa tai lauseissa esiintyvät taivutusmuodot saattoivat olla vääriä. Pekan puheen sisältö oli asianmukaista, mutta kertominen oli kieliopillisesti vääriä ja jäsentymätöntä. Hän irtautui helposti puhutusta aiheesta alkaen kertoa jo seuraavasta asiasta, joka hänellä oli mielessään. Myös henkilökunta kuvaili haastatteluissaan Pekan puhetta hyvin samalla tavalla. Pekan kielelliset vaikeudet eivät henkilökunnan mukaan vaikuttaneet hänen leikkiinsä. Pekalla oli päiväkodissa hyvin leikkikavereita, eivätkä muut lapset välittäneet kielellisistä vaikeuksista.

Pekan puheen ymmärtämisestä oltiin päiväkodin henkilökunnan keskuudessa puolestaan montaa eri mieltä. Työntekijät olivat yhtä mieltä siitä, että Pekka ei aina ymmärtänyt siirtymätilanteissa annettavia ohjeita siitä mihin mennä ja siten hän saattoi lähteä aivan eri paikkaan kuin on tarkoitus. Jotkut olivat huomanneet ohjeiden ymmärtämisen vaikeudet myös liikuntatuokioilla. Toisaalta osa henkilökunnasta oli sitä mieltä, että Pekka on hyvin voimakastahtoinen poika ja hänen käyttäytymisensä monissa tilanteissa johtui tästä persoonallisuuden piirteestä, eikä siitä, että hän ei ymmärtäisi ohjeita. Päiväkodissa oltiin sitä mieltä, että arkipäivän tilanteista selviytyminen ei tuottanut Pekalle juuri ongelmia. Tämä luultavasti johtui päiväkodin konkreetista kielestä ja päivittäisistä rutiineista, jotka auttoivat häntä ymmärtämään näitä tilanteita. Koko henkilökunta oli kuitenkin samaa mieltä siitä, että Pekka tarvitsi tukea ymmärtämiseensä.

Eri tahojen näkemykset kuultuaan puheterapeutti ehdotti kuvien ja tukiviittomien käyttämistä Pekan kielen kehityksen tukena. Lisäksi palaverissa sovittiin, että puheterapeutti tekee lähetteen foniatrian poliklinikalle Pekan kielellisten vaikeuksien selvittämiseksi. Lähetteeseen haluttiin myös psykologin lausunto lapsesta, joten psykologi lupasi tulla havainnoimaan Pekkaa lähetettä varten päiväkodille. Foniatrian poliklinikalla Pekan ongelmien diagnoosiksi nimettiin dyslalia dysphatica. Hänen kehityksessään todettiin olevan havaittavissa kielellisen erityisvaikeuden piirteitä. Poliklinikan palautteessa kuitenkin todettiin myös, että Pekan kielelliset taidot olivat edistyneet lähetteeseen tehtyjen arviointien jälkeen. Kuntoutukseksi Pekalle suositeltiin puheterapian ja päivähoidon lisäksi tukiviittomien ja kuvien käyttämistä.

Kuvaus päiväkotiryhmästä. Päiväkotiryhmä oli osa monikulttuurista päiväkotia, jossa kuvia käytettiin maahanmuuttajataustaisten lasten kielenkehityksen tukemiseen. Tutkimukseen osallistuneessa ryhmässä oli 21 lasta, jotka olivat iältään 4–6 -vuotiaita. Ryhmässä oli useita eri kulttuuritaustoista tulevia lapsia, joiden kielenkehitystä tuettiin muun muassa tehostetulla suomen kielen opetuksella. Ryhmään kuului lapsi, jolla oli ylivilkkautta ja siihen liittyvä diagnoosi sekä lapsi, jolla oli diabetes. Kaiken kaikkiaan lapsiryhmässä oli henkilökunnan kuvausten mukaan melko paljon erityisen tuen tarvetta. Henkilökunta kuvasi ryhmää vilkkaaksi ja levottomaksi. Ryhmän henkilökuntaan kuului kaksi lastentarhanopettajaa, lastenhoitaja, kieliavustaja sekä erityisavustaja. Lastentarhanopettajia kutsutaan tässä tutkimuksessa Emmiksi ja Ilonaksi, jotta heidät voitaisiin erottaa toisistaan. Muista henkilöistä käytämme ammattinimikkeitä.

Kahtena päivänä viikossa koko lapsiryhmä toimi yhdessä. Näinä päivinä maahanmuuttajataustaisille lapsille annettiin tehostettua suomen kielen opetusta henkilökunnan ohjaamissa kielikerhoissa. Kolmena muuna päivänä viikossa ryhmässä toteutettiin pienryhmätyöskentelyä. Tällöin lapsiryhmä oli jaettu puoliksi niin, että ryhmät olivat vuorotellen ulkoilussa ja sisällä toteutettavassa toiminnassa. Tämä ryhmäjako pysyi aina samana niin, että molemmilla lastentarhanopettajilla oli vastuullaan puolet ryhmästä. Pekka kuului näistä ryhmistä lastentarhanopettaja Emmin ryhmään.

Lapset oli jaettu ohjatun toiminnan ajaksi pysyviin muutaman lapsen pienryhmiin. Pienryhmiä ohjasivat lastentarhanopettajien lisäksi lastenhoitaja ja kieliavustaja. Kieliavustaja ohjasi pienryhmää, johon kuului erääseen kieliryhmään kuuluvia lapsia. Myös Pekka kuului hänen ohjaamaansa ryhmään. Kieliavustajan tehtävänä oli tukea päiväkodissa tämän kieliryhmän lasten kielenkehitystä. Lisäksi hän toimi tarvittaessa tulkkina näiden lasten vanhempien ja henkilökunnan yhteistyössä. Erityisavustaja toimi diabetesta sairastavan lapsen avustajana ja huolehti, että hänen verensokerinsa pysyi sopivana. Hän oli mukana ryhmän toiminnassa, mutta vastasi lisäksi esimerkiksi pyykeistä, kahvihuoneen siisteydestä ja ajoittain ryhmän aamupalan valmistamisesta. Lastenhoitaja toimi ryhmässä sijaisena kevään toimintakauden ajan, jolloin PCS-kuvien käyttö aloitettiin ryhmässä.

Kohderyhmästä saatujen esitietojen mukaan kenelläkään ryhmän henkilökunnasta ei ollut kokemusta PCS -kuvien käyttämisestä. Haastatteluissa kuitenkin selvisi, että kaikki olivat nähneet PCS -kuvien tai piktogrammien käyttöä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Päiväjärjestyksen esittäminen kuvilla oli tuttua kaikille työntekijöille. Eri henkilöillä oli kuitenkin myös erilaisia kokemuksia kuvien käyttötarkoituksista. Lastentarhanopettaja Ilonan kokemukset olivat kahdenkymmenen vuoden takaa, jolloin hän oli nähnyt päiväjärjestyksen käyttöä integroidussa pienryhmässä. Hänen kokemuksensa mukaan kuvat olivat hyödyttäneet ryhmän lapsia ja toimineet erittäin hyvin. Lastenhoitaja taas oli nähnyt kuvia käytettävän apuna erään lapsen kanssa myös toiminnan valitsemisessa. Tämä lapsi oli alkuinnostuksen jälkeen kieltäytynyt käyttämästä kuvia, koska huomasi, että muilla lapsilla ei ollut kuvia käytössä. Kieliavustaja oli nähnyt kuvia käytettävän puhumattoman lapsen kommunikointikeinona ja totesi kuvien auttaneen tätä lasta. Hänen aiemmassa lapsiryhmässään oli myös kokeiltu pienryhmien merkitsemistä lasten valokuvilla, mutta lapset eivät olleet ymmärtäneet kuvien käyttötarkoitusta. Heistä oli ollut vain hauskaa katsella omia valokuviaan seinällä. Hänen mukaansa joskus kuvat olivat myös jääneet käyttämättöminä seinälle ilman, että niitä edes huomattiin. Lastentarhanopettaja Emmi oli saanut tietoa AAC-menetelmistä kun oli opiskellut erityispedagogiikan aineopintoja. Opintojensa aikana hän oli seurannut kiertävän erityislastentarhanopettajan työtä ja nähnyt AAC-menetelmien käytön aloittamiseen liittyviä henkilökunnan reaktioita. Hänen mukaansa kynnyksien niiden aloittamiseen on aika korkea. Myös muunlainen kuvien käyttäminen päiväkodin toiminnoissa, kuten jumpassa, kielikerhoissa sekä laulujen ja lorujen kuvituksena oli henkilökunnalle tuttua. Kaikki työntekijät käyttivät kuvia myös omien pienryhmiensä kanssa. Kuvia oli pienryhmissä käytetty muun muassa yläkäsitteiden opetteluun, sanavaraston laajentamiseen sekä sään ja viikonpäivien seuraamiseen. Kuvia oli käytetty päiväkodissa myös paikkojen ja tavaroiden kuvittamiseen. Esimerkiksi lasten lelujen paikat oli aikaisemmin merkitty hyllynreunaan kuvien avulla.

Osalla henkilökunnasta oli kokemusta myös viittomista. Erityisavustaja oli käynyt edellisenä keväänä viittomakielen peruskurssin ja seuraavana syksynä jatkokurssin. Lastenhoitaja oli työskennellyt aikaisemmin ryhmässä, jossa oli käytetty tukiviittomia erään puhumattoman lapsen tukitoimena. Hänen mukaansa lapsi ei ollut mielellään käyttänyt tukiviittomia, koska muut lapset eivät olleet käyttäneet niitä.

Myös lastentarhanopettaja Emmi oli nähnyt opintojensa aikana helpotettujen tukiviittomien, nalleviittomien, käyttöä kiertäessään päiväkotiryhmissä. Sen jälkeen kun Pekalle oli ehdotettu tukiviittomia tukitoimiksi, hän oli käynyt kahdesti tutustumassa viittomakielenkurssilla viittomakieleen. Lastentarhanopettaja Ilonalla ja kieliavustajalla ei ollut aiempia kokemuksia viittomista.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset tutkimusongelmittain. Tulosten esittely aloitetaan kuvaamalla moniammatillista yhteistyötä puheterapeutin, kiertävän erityislastentarhanopettajan, perheen ja päiväkodin henkilökunnan välillä. Tämän jälkeen esitellään tulokset päiväkodin henkilökunnan keskinäisestä yhteistyöstä. Lopuksi tarkastellaan henkilökunnan ja perheen näkemyksiä puhetta tukevien kommunikaatiomenetelmien merkityksistä.

8.1 Moniammatillinen yhteistyö puhetta tukevaa kommunikointia aloitettaessa

Puhetta tukevan kommunikoinnin aloittamisesta sovittiin moniammatillisessa palaverissa, jossa olivat mukana perhe, päiväkodin henkilökunnan edustajat, kiertävä erityislastentarhanopettaja ja puheterapeutti. Tässä palaverissa puheterapeutti ehdotti Pekan puheen tuoton tueksi kuvakommunikaatiokansiota, jonka PCS-kuvien avulla Pekka voisi kertoa menneistä tapahtumista kotona ja päiväkodissa. Palaverissa keskusteltiin myös muista kuvien käytön mahdollisuuksista Pekan toiminnan tukemiseksi. Puheterapeutti ehdotti päivittäisiin kommunikaatiotilanteisiin myös tukiviittomia puheen ymmärtämisen ja tuottamisen tueksi.

8.1.1 Puheterapeutti ja kiertävä erityislastentarhanopettaja AAC-konsultteina

Puheterapeutin konsultointi päiväkodin henkilökunnalle. Koska AAC-menetelmät olivat uusi asia henkilökunnalle, puheterapeutti lupasi tulla ohjaamaan heitä niiden aloittamisessa. Puheterapeutti oli käyttänyt sekä viittomia että kuvia Pekan kanssa myös puheterapiassa. Viittomia hän oli käyttänyt tukiviittomina kommunikaation tukemiseen ja kuvia jäsentämään puheterapian kulkua. Puheterapeutti kertoi Pekan lähteneen mukavasti matkimaan hänen tekemiänsä viittomia ja uskoi, että niistä voisi tulla Pekalle toimiva tukimuoto. Marraskuun puolivälissä pidettyyn ohjaukseen osallistuivat molemmat lastentarhanopettajat sekä kieliavustaja. Puheterapeutti kertoi haastattelussa puhuneensa heille kuvien käyttämisestä päivärytmin hahmottamisessa, pukemis- ja riisumistilanteiden jäsentämisessä sekä kommunikaatiokansiossa puheen tuottamisen tukena. Tästä kansioista käytetään myöhemmin reissuvihko-nimitystä. Henkilökunnan haastattelujen mukaan puheterapeutti ei ollut kuitenkaan kertonut miten kuvien käyttöä opetetaan lapselle. Puheterapeutin mukaan Pekan ymmärtämisen vaikeuksia vuoksi kuvien käyttöä on turhaa selittää sanallisesti. Hänen mukaansa käytäntö kertoo lapselle miten kuvia käytetään.

Reissuvihkon käyttöön puheterapeutti kertoi antaneensa sellaisia neuvoja, joiden pohjalta henkilökunta pääsee alkuun sen käyttämisessä. Kun henkilökunnalle ehdotettiin vihkon käyttämistä, heillä oli monenlaisia ajatuksia sen toimivuudesta päiväkodin ja perheen välillä. Perhe koettiin hyvin motivoituneeksi ja yhteistyöhaluiseksi ja uskottiin, että he innostuvat käyttämään reissuvihkoa. Toisaalta oltiin epävarmoja yhteistyön toimivuudesta eli onko vihko vain hieno idea, joka ei toimi käytännössä.

Puheterapeutti suunnitteli ottavansa päiväkotiin yhteyttä myöhemmin ja kyselevänsä reissuvihkon käytöstä ja sen toimivuudesta. Puheterapeutti odotti yhteistyön päiväkodin henkilökunnan kanssa olevan avointa ja toivoi, että henkilökunta ottaa häneen yhteyttä jos heillä on jotain kysyttävää. Henkilökunta taas toivoi puheterapeutin olevan kiinnostunut kuvien käytön etenemisestä, soittavan päiväkotiin ja antavan tarvittaessa neuvoja. Ellei puheterapeutti ottaisi yhteyttä, he ajattelivat laittaa reissuvihkon Pekan mukana puheterapiakäynnille näyttääkseen, mitä he olivat tehneet. Maaliskuun lopussa puheterapeutti soittikin päiväkodille ja

kyseli miten reissuvihkon katsominen oli sujunut sekä antoi ohjeita sen käyttämiseen.

Kuvien lisäksi puheterapeutin konsultointikäynnillä oli keskusteltu tukiviittomista ja oli tutustuttu muutamiin viittomiin päiväkodin viittomakansion avulla. Ensimmäisiksi viittomiksi puheterapeutti oli ehdottanut lapsen arkipäivään ja lähipiiriin liittyviä sanoja, kuten perheenjäseniä, autoja tai muita Pekan kiinnostuksen kohteita. Puheterapeutti oli myös ohjannut henkilökuntaa opettelemaan vain muutaman viittoman kerrallaan.

Henkilökunnan mukaan puheterapeutilla ei ollut mukanaan konkreettisia materiaaleja, kuten PCS-kuvia. Hän olikin ohjannut ryhmää ottamaan yhteyttä kiertävään erityislastentarhanopettajaan PCS-kuvien ja tarkempien ohjeiden saamiseksi. Puheterapeutin ohjausta selittänee hänen luottamuksensa henkilökuntaan:

Mä annoin tavallaan siihen [reissuvihkoon] tavallaan niinkun puitteet ja raamit ja ehdotukset että mitä sinne vois tulla. Ja sitten päiväkodissa sitten heillä on taas sitten ammattitaitoo sitten valmistaa sitä eteenpäin, että siellä oli toisessa ryhmässä ollukin jo toisella lapsella, joka oli myös minulla ollu täällä niin, niin hieno kansio rakennettu että he pystyy yhteistyötä tekemään sitten.

Päiväkodin henkilökunta kertoi puheterapeutin antamassa ensimmäisessä perehdytyksessä tulleen paljon isoja asioita ja kaikenlaisia ideoita vauhdikkaasti. Lastentarhanopettaja Ilona kuvaa osuvasti henkilökunnan ensimmäisiä tuntemuksia ohjauksen jälkeen:

Ja tota, ja ja ideoita oli, oli tosi paljon ja valtavasti kaiken näköstä. Ja tota, ja ja, ja just hän ehotti näitä kuvakommunikaatiokorttejaki meille ja muuta ja. Ja niitä viittomia ja paljon tuli kaikkee ideoa, että meni niinku siinä pureskellessa se loppupäivä. Että että ett mitä, mistä mä etsin niitä ja mitä tää tarkoittaa ja tuli sellanen apua olo, ett haluu olis niinku auttaa ja tehdä, mutta tyhjästä on paha nyhjästä. Että tarvii niinku semmosen ihmisen, joka on käytännössä niitten asioiden kanssa pelannu niin, niinku mää ainakin tarviin avuks. Ett joku näyttää mulle yhden kerran kunnolla semmosen ja miten ne menee.

Puheterapeutin esittelemiä ideoita mietittyään, henkilökunta päätyi siihen, että he lähtevät alussa ihan rauhassa liikkeelle. He päättivät opetella aluksi vain yhden uuden menetelmän, PCS-kuvien käytön. Kuvien käyttöä ei kuitenkaan päästy heti aloittamaan, koska lastentarhanopettaja Emmi oli jäämässä kuukaudeksi pois töistä. Lisäksi joulukiireet alkoivat pian päiväkodissa, joten uudet asiat jäivät muhimaan

henkilökunnan mieleen.

Kiertävän erityislastentarhanopettajan konsultointi päiväkodin henkilökunnalle.

Tammikuun alussa henkilökunta alkoi valikoida ja valmistaa tarpeisiinsa sopivia kuvia. PCS-kuvien käyttöönoton helpottamiseksi paikkakunnan kiertävät erityislastentarhanopettajat olivat pyrkineet jakamaan jokaiseen päiväkotiin kuvamateriaalia, joka oli suunniteltu päivähoiton tarpeisiin. Myös tämä päiväkotiryhmä oli saanut kyseisen kuvamateriaalin käyttöönsä. Kun henkilökunta oli saanut kuvat valmiiksi, he kaipasivat tarkkoja ja konkreettisia neuvoja kuvien ja reissuvihkon käyttöön sekä kuvien asetteluun. Niinpä henkilökunta otti puheterapeutin neuvon mukaan yhteyttä kiertävään erityislastentarhanopettajaan ja he sopivat konsultointikäynnin päiväkodille.

Ennen saapumistaan päiväkodille, kiertävä erityislastentarhanopettaja toimitti henkilökunnalle luettavaksi kaksi opiskelijoiden tekemää kirjallista materiaalia. Näissä materiaaleissa kerrottiin erilaisista AAC-menetelmistä ja kenen kanssa niitä voidaan käyttää. Materiaaleissa keskityttiin erityisesti kuvakommunikaatioon ja esitettiin perusteluja kuvien käyttämiselle. Niissä kerrottiin kuvien eri käyttömahdollisuuksista päivähoidossa eli missä tilanteissa ja miten kuvia voidaan käyttää. Näiden havainnollistamiseksi toisessa materiaalissa oli kuvia käytännön ratkaisuksista. Kiertävä erityislastentarhanopettaja kertoi henkilökunnan ohjauksen tarpeesta seuraavasti:

Ja sitten tota, henkilökunta otti muhun yhteyttä, ett he jotenki kokee ett tarvii jotenki niinku vielä enemmän sitä. --- Ku mä menin niin mä kysyin tavallaan, että mikä se teidän tarve niinku on. Ja mitä puheterapeutti puhu. Eli me katottiin ett mitä puheterapeutti on puhunu, onko niistä jotain kysyttävää. No se, he koki että ei oo kysyttävää, mutta että oli tullu niin paljon asiaa kerralla että heillä niinku pyyhki yli.

Konsultaatiokäynnillä siis kerrattiin vielä aiemmin esitettyjä ideoita kuvien käyttämisestä päiväkodin arjessa. Henkilökunta oli myös toivonut saavansa ohjausta siihen, kuinka kuvia voisi hyödyntää Pekan lisäksi koko lapsiryhmän kanssa. Puheterapeutin esittelemien ideoiden lisäksi kiertävä erityislastentarhanopettaja oli ehdottanut valintataulun käyttöä, yksittäisen toimintahetken jäsentämistä kuvin sekä paikkojen ja ihmisten merkitsemisestä kuvin. Haastattelussa kiertävä

erityislastentarhanopettaja sanoi, että toiminnan ja sitä esittävän kuvan yhdistäminen on alussa tärkeää, sillä lapselle ei ole itsestään selvää mitä kuva tarkoittaa. Henkilökunta ei kuitenkaan muistanut tämän tulleen esille ohjauksessa ja kiertävä erityislastentarhanopettaja itsekin arveli puhuneensa asiasta ehkä liian yleisellä tasolla.

Kiertävä erityislastentarhanopettaja oli puhunut henkilökunnalle uudelleen myös tukiviittomien opettelusta. Hän oli ehdottanut henkilökunnalle, että he opettelisivat kolme viittomaa viikossa päiväpiirillä lapsiryhmän kanssa. Hän oli myös selvittänyt mahdollisten, pian alkavien, viittomakurssien aloitusaikoja. Kurseja ei kuitenkaan järjestetty enää kevään aikana vaan syksyllä. Viittomakoulutuksen sijaan kiertävä erityislastentarhanopettaja esitteli henkilökunnalle mahdollisuutta osallistua lähiaikoina järjestettävään kuvakommunikaatiota käsittelevään koulutuspäivään. Lastentarhanopettajat olivat innostuneita asiasta ja halusivat molemmat lähteä koulutukseen hakemaan lisää ideoita kuvien käyttöön.

Ryhmän henkilökunta oli tyytyväinen kiertävältä erityislastentarhanopettajan konsultointiin, sillä se vastasi heidän senhetkisiä tarpeitaan. Lastentarhanopettaja Emmi kuvailee kiertävän erityislastentarhanopettajan konsultointia:

No sillä lailla tuli konkreettista tähän kuvien käyttöön, että että tota. Hän anto ihan semmosia niinkun piirs, niinkun rautalangasta vääns sitten niitä tavallaan niitä malleja, miten esimerkiksi vois sen päivärytmin, ja katottiin niitä, ja samalla siinä monisteprujussa on se valokuva siitä ja siitä ja että joo-joo, niin sehän me luettiin ja. Sitä että just sitä konkreettisesti. Ja selitti miten heillä oli se päiväjärjestys ollu siinä ryhmässä, missä hän on ollu.

Erityisavustaja ja lastenhoitaja olivat tyytyväisiä siihen, että koko henkilökunta oli päässyt mukaan palaveriin. Heidän mukaansa kuvista oli palaverissa kuitenkin puhuttu vain hetkisen muiden asioiden jälkeen. Koko ryhmälle pidetyn palaverin jälkeen lastenhoitaja oli jäänyt vielä miettimään, mihin tarkoitukseen kuvia Pekan kanssa käytetään. Hän ei tiennyt oliko kuvien avulla tarkoitus hahmottaa päivän tapahtumia, opetella lauseiden muodostamista vai käyttää kuvia ymmärtämisen tukena.

Henkilökunta tunsu, että juuri sillä hetkellä he eivät enää tarvinneet lisää ohjausta,

koska katsoivat saaneensa riittävästi tietoa aloittaakseen kuvien käytön. Emmi kuitenkin vielä mietti konsultoinnin jälkeen reissuvihkon toteutustapaa. Hän myös toivoi saavansa tulevaisuudessa kiertävältä erityislastentarhanopettajalta palautetta heidän jo tekemästään työstään eli siitä, olivatko he tehneet kaiken kuvien aloittamisessa oikein. Myös lastenhoitajan mielestä kuvien käytön aikana heränneistä kysymyksistä olisi tarpeellista keskustella myöhemmin. Kiertävä erityislastentarhanopettaja konsultoikin henkilökuntaa myöhemmin reissuvihkon käytössä.

Tammikuun lopussa lastentarhanopettajat osallistuivat kiertävän erityislastentarhanopettajan suositteluun kuvakommunikaatiokoulutukseen. Koulutuspäivän tavoitteena oli tutustua kuvakommunikaation mahdollisuuksiin tukea lapsen kielellistä ja muuta kehitystä. Lastentarhanopettajat saivat koulutuksesta lisää kirjallista materiaalia sekä PCS-kuvia. Emmin mielestä koulutuksessa toistuivat samat perusasiat, joista kiertävä erityislastentarhanopettaja oli puhunut. Koulutus oli kuitenkin lastentarhanopettajien mielestä tosi hyvä ja tuli oikeaan aikaan, koska he olivat juuri innoissaan aloittaneet PCS-kuvien käyttämisen.

Puheterapeutin konsultointi Pekan perheelle. Puheterapeutti oli keskustellut viittomista ja niiden aloittamisesta äidin kanssa ensimmäisen kerran ennen joulua. Äiti oli tällöin kertonut puheterapeutille, että hänellä oli joku tuttu, joka osasi viittoa. Tältä ihmiseltä äiti oli myös kertonut saavansa viittomia ja opastusta niiden käytössä. Puheterapeutti alkoi konsultoida perhettä viittomien käytössä tammikuussa. Hän valmisti puheterapian ja kodin väliä kulkevan vihkon, johon hän laittoi puheterapiassa käsitellyistä teemoista viittomakuvat. Näin viittomia voitiin kerrata myös kotona Pekan kanssa.

Viittomien lisäksi puheterapeutti ei ollut ohjannut perhettä käyttämään kotona kuvia muutoin kuin reissuvihkossa. Perheen ohjausta viittomien käyttöön selittänee puheterapeutin ajatukset kuvien ja viittomien käyttötarkoituksista:

Ja onko ne viittomat sitten lopulta kuitenkin se parempi vaihtoehto kuin nää kuvat. Että nyt tässä puhutaan kuvista aika paljon mutta mä luulen että Pekalle ois parempi ne viittomat kuitenkin lopulta. Mikä sitten toimii siinä niinkun nopeampana, nopeammin. Mutta tää, nää kuvat on enemmän sitten tämmönen

tässä pidem, niinkun ajallisessa viestinnässä kun puhutaan eilisestä tai viime viikolla tai, niinkun kertomisessa ja tämmösessä niin sitten semmosissa tilanteissa ne kuvat on paikallaan enemmän. Eikä tässä aktiivisessa kommunikaatiossa niinkun me tässä ollaan, niin ne ei tämmösessä ne ei toimi. Ei oo luontevaa.

Äiti ei kokenut tarvitsevansa tässä vaiheessa lisää tietoa kuvista. Ainut tieto niiden käyttämisestä oli ilmeisesti tullut perheelle yhteisessä moniammatillisessa palaverissa, jossa äidin mukaan idea kuvista vain heitettiin ilmaan. Äiti kuitenkin mainitsi haastattelussaan joitakin tapoja mihin kuvia voisi käyttää:

Joo, ja sit silleen et ihan laitetaan niitä kuvia mihin just, eteiseen tai puetaan niin --- sitten niitä kuvia. Ja ihan minne tolei pitkin varmaan taloa että saahaan jotenki niitten alle että mitä tehään, ja keittöön kaikki pöyän kuvat ja sillei aiheittain että varmaan näin on sitten niinkun.

AAC-menetelmien käytön aloittamiseen vaikuttavia tekijöitä. Ohjauksen jälkeen työyhteisö on vastuussa menetelmän käyttöön ottamisesta. Kiertävä erityislastentarhanopettaja ja puheterapeutti luettelivat useita tekijöitä, jotka heidän kokemuksiansa mukaan liittyvät AAC-menetelmien käyttöönottamiseen tai niiden käyttämättömyyteen työyhteisössä. Kiertävän erityislastentarhanopettajan mukaan esimerkiksi moniammatillisen tiimin työskentelyllä on merkitystä menetelmän käyttöön ottamiselle. Tiimin kannattaa miettiä tarkkaan tavoitteet, tarpeet, työnjako, etenemistapa ja tahti AAC-menetelmien käyttöä aloitettaessa. Kiertävän erityislastentarhanopettajan mielestä pienestä on hyvä lähteä liikkeelle ja jatkuvan konsultaation mahdollisuus on päiväkotiryhmälle tärkeää. Moniammatillisen tiimin kannattaa muistaa, että yksilöllisiä ratkaisuja kannattaa tehdä tapauskohtaisesti.

Myös AAC-menetelmän käytön ohjaaminen saattaa kiertävän erityislastentarhanopettajan mukaan vaikuttaa aloittamiseen. Konsultoivan henkilön täytyy esimerkiksi tietää, miten asia viedään työyhteisöön. Hänen täytyy tietää kuinka paljon henkilökunnalle voidaan antaa tietoa ja tukea, että konsultointi ei ole asioiden syytämistä. Konsultoivan henkilön täytyy myös mallintaa menetelmää.

Kiertävä erityislastentarhanopettaja mainitsi myös persoonallisuustekijöiden vaikuttavan menetelmien aloittamiseen. Tällä hän tarkoitti ihmisen kykyä vastaanottaa asioita. Hänen mukaansa joillekin ihmisille asiat ovat hankalampia ja he

tarvitsevat pidemmän ajan sulattaakseen asioita, kun taas joillekin asiat ovat helpompia. Lisäksi menetelmän aloittamisen sopiva ajoittuminen, kokemukset, tiedot ja käsitykset vaikuttavat kiertävän erityislastentarhanopettajan mukaan uuden menetelmän käyttöönottamisessa. Aiempi kokemus menetelmästä ja työntekijän koulutus helpottavat hänen mielestään käyttämisen aloittamista. Kiertävä erityislastentarhanopettaja näki, että paras tapa luoda pohja kuvien käyttämiselle on, että koko päiväkotikäyttö käyttää kuvia jollakin tavalla.

Kiertävän erityislastentarhanopettajan ja puheterapeutin mukaan menetelmä tulee perustella hyvin työyhteisössä. Työntekijän täytyy ymmärtää miten menetelmä auttaa lasta. Myös hyödyn kokeminen menetelmästä on heidän mielestään tärkeää. Puheterapeutti pohti haastattelussaan syitä, miksi kuvien käytöstä ei välttämättä nähdä hyötyä:

Jos ne koetaan jotenkin hankaliksi tai, tai jotenkin että ne ei toimi tai ne ei hyödytä siinä tilanteessa, että ei nähä sitä tarvetta. Että joskushan se joku muu keino voi olla parempi, että ei se oo sanottu että se se kuvat juuri on. Tai että niitä tai niitä kuvia ehkä on liikaa, että pitäskin kattoo että no, mitä kuvia siinä ja miten, että ne ei oo itsetarkotus että siellä on ympäri seiniä kuvia että sehän voi olla hyvin hankalaa, joskus on näinkin. Että ne, että se pitää olla niinkun harkittua että mitkä tahansa kuvat ei oo hyviä tai missä tahansa tarkoituksessa.

Kiertävä erityislastentarhanopettajan mukaan työyhteisö ei aina koe, että kuvilla olisi jokin merkitys lapselle. Henkilökunta ei välttämättä siis aina huomaa, vaikka lapsi kävisi katsomassa päiväjärjestystä ja siten hyötyisi siitä.

Joskus tiedon puute saattaa aiheuttaa sen, että työntekijällä on pelko siitä, että käyttää kuvia väärin. Tätä ei kiertävän erityislastentarhanopettajan mielestä kannata pelätä. Hänen mielestään kuvia kannattaa lähteä rohkeasti kokeilemaan ja aina voidaan aloittaa alusta jos käyttäminen menee pieleen. Kiertävä erityislastentarhanopettaja kuvaili myös toisenlaisesta tiedon puutteesta johtuvaa pelkoa haastattelussaan:

Että ja täähän on vieläkin jonkin verran ilmassa tää, että jos otetaan kuvat esimerkiks sen takia, että kun siinä on se idea niinku tukiviittomissaki että niinku helpottaa tätä puheen tuottoa. Se paine sille puhumiselle. Että toki, että laps tuli ymmärretyks ja ei turhautus ja me ymmärrettäs häntä ja hän ymmärtäs meitä, niin tota. Joskus on ehkä se pelko, että ne kuvat sitten tekeeki sen lapsen ettei puhu.

Alussa menetelmä saatetaan hänen mielestään myös kokea työllistävänä tai ylimääräisenä työnä. Mutta kun kerran tehdään työt eli hankitaan kuvat ja niiden käyttämiseen vähän panostetaan, niin silloin tämä vaihe hänen mielestään ylitetään. Kiertävän erityislastentarhanopettajan mukaan työyhteisöissä saatetaan kritisoida myös kuvien aloittamista, jos ryhmässä on vain yksi lapsi, jonka vuoksi kuvat pitäisi aloittaa. Tällöin henkilöstö ymmärtää, että kuvat voisivat auttaa lasta, mutta ajattelevat ettei heillä ole aikaa aloittaa uutta menetelmää vain yhden lapsen vuoksi. Tällaista asennetta ei tosin kiertävän erityislastentarhanopettajan mielestä juurikaan enää ole.

8.1.2 Kokemukset moniammatillisesta yhteistyöstä

Kiertävän erityislastentarhanopettajan ja puheterapeutin yhteistyö. AAC-menetelmien aloittamisessa puheterapeutilla ja kiertävällä erityislastentarhanopettajalla on omat työtehtävänsä. Työtehtävien jakautuminen on heillä ollut tähän asti tiedostamatonta. Kuitenkin molemmilla osapuolilla on ollut tieto siitä, mitä tällaisessa tilanteessa heidän työtehtäviinsä kuuluu. Puheterapeutti kertoi olevansa usein aloitteentekijänä, sillä hän antaa tekemiensä arvioiden pohjalta yleensä suosituksen kuvakommunikaation ja tukiviittomien aloittamiseen lapsen tukitoimiksi. Hän myös määrittää lapsen erityisen tuen tarpeen mukaan, miten kuvia ja viittomia käytetään lapsen kanssa. Lisäksi puheterapeutti vastaa perheiden ohjaamisesta AAC-menetelmiin liittyvissä asioissa.

Puheterapeutin ja kiertävän erityislastentarhanopettajan mukaan päivähoidon henkilökunnan konsultointi kuuluu kiertävän erityislastentarhanopettajan tehtäviin, mutta myös puheterapeutti voi osallistua konsultointiin tarvittaessa. Kiertävä erityislastentarhanopettaja kokee puheterapeutin mukana olemisen tärkeäksi silloin kun lapsen vaikeudet ovat jo ”spesiaaleja” ja AAC-menetelmien käyttäminen vaatii hienosäätöä. Kiertävän erityislastentarhanopettajan tehtäviin kuuluu taas viedä yleistietoa päiväkotiin.

Pekan tapauksen myötä puheterapeutti ja kiertävä erityislastentarhanopettaja alkoivat pohtia työnjakoaan, sillä tällä kertaa puheterapeutti oli poikkeuksellisesti osallistunut henkilökunnan konsultointiin. Kiertävä erityislastentarhanopettaja pohti

haastattelussaan, että heidän tulisi pohtia jatkossa tapauskohtaisesti, kumman työpanos konsultointiin on järkevä laittaa vai voisivatko he konsultoida henkilökuntaa yhdessä. Molemmat kokivat haastatteluissaan toistensa tuen tärkeäksi. Yhdessä toimiessaan he voisivat hyödyntää toistensa vahvuuksia: puheterapeutti ajattelee kuvien käyttämistä kielen ja kommunikaation kannalta kun taas kiertävä erityislastentarhanopettaja hyödyntää sitä myös muunlaisiin tuen tarpeisiin. Kiertävä erityislastentarhanopettaja tuntee myös henkilöstön ja päiväkodin arjen ja osaa ottaa ne huomioon konsultoinnissaan. Heidän keskinäinen yhteistyönsä on molempien mielestä tärkeää ja se on toiminut hyvin. Kiertävä erityislastentarhanopettaja ja puheterapeutti myös tapaavat toisiaan ja alueen psykologia säännöllisesti. Näitä palavereita ja muita moniammatillisia palavereita kiertävä erityislastentarhanopettaja kuvasi oppimisen paikoiksi. Hän kertoi oppineensa ammatillisesti monia asioita puheterapeutin konsultoidessa muita ihmisiä esimerkiksi moniammatillisissa palavereissa. Kiertävä erityislastentarhanopettaja koki puheterapeutin ja psykologin tärkeiksi yhteistyökumppaneikseen.

Päiväkodin yhteistyö kiertävän erityislastentarhanopettajan ja puheterapeutin kanssa. Kiertävä erityislastentarhanopettaja ja puheterapeutti olivat tyytyväisiä päiväkodin henkilökunnan kanssa tehtyyn yhteistyöhön puhetta tukevien kommunikaatiomenetelmien aloittamisessa. Heidän kommenttinsa yhteistyöstä kertoivat henkilökunnan yhteistyöhalusta, innostuneisuudesta ja tiedonhalusta kuvien käyttöön liittyen. Kiertävä erityislastentarhanopettaja totesi, ettei kuitenkaan tiedä tarkasti ryhmän arjen toimista. Hänen mielestään ryhmä oli päässyt vasta alkuun puhetta tukevien menetelmien aloittamisessa ennen kuin Pekka siirtyi toiseen päiväkotiin. Hänestä tuntui, että hän olisi voinut antaa ryhmälle vielä enemmän tukea ja jatkossa hänen olisi tullut antaa jatkuvaa konsultointia. Päiväkodin henkilökunnan kokemukset yhteistyöstä kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa olivat myönteisiä. Vaikka hän oli kiireinen, henkilökunta sai häneltä konsultointia tarvittaessa ja melko nopeasti. Päiväkoti oli tehnyt hänen kanssaan yhteistyötä säännöllisesti jo vuosia. Henkilökunnan mielestä kiertävää erityislastentarhanopettajaa oli helppo lähestyä ja hänen käyntinsä koettiin turvalliseksi.

Puheterapeutti oli henkilökunnalle vieraampi yhteistyökumppani. Vaikka

päiväkodilla ja puheterapeutilla oli yhteisiä asiakkaita, he eivät juuri olleet tavanneet, sillä puheterapeutti työskenteli toisaalla. Koska puheterapeutti oli hyvin kiireinen, yhteyttä pidettiin lähinnä puhelimitse ja kasvokkain palavereissa. Myös sähköposti oli puheterapeutista hyvä yhteydenpitokeino. Hän totesi, että kiireen vuoksi yhteistyön täytyi olla riisuttua ja hänen täytyi luottaa päiväkodin henkilökunnan ammattitaitoon ja osaamiseen käyttäen kuvia. Hänestä oli kuitenkin tärkeää viestittää päiväkotiin mitä hän teki Pekan kanssa puheterapiassa, että samoja asioita voitiin harjoitella myös siellä. Henkilökunnan mukaan puheterapeuttia oli vaikea tavoittaa puhelimitse. Sähköposti taas ei tuntunut heistä hyvälle yhteydenpitokeinolle, koska siinä ei päässyt puhumaan ja selvittämään asioita välittömästi. Henkilökunta ei kokenut tietävänsä tarpeeksi siitä mitä puheterapeutti teki terapiassa Pekan kanssa ja toivoikin, että yhteistyötä hänen kanssaan olisi enemmän.

Perheen kanssa tehty yhteistyö. Niin päiväkodin henkilökunta kuin puheterapeutti ja kiertävä erityislastentarhanopettajakin olivat tyytyväisiä yhteistyöhön perheen kanssa. Kaikki kuvasivat äitiä yhteistyöhaluiseksi. Hänellä oli aina aikaa keskustella ja hän oli valmis kokeilemaan puhetta tukevia kommunikaatiomenetelmiä oman poikansa hyväksi. Myös tiedonkulkuun perheen kanssa oltiin tyytyväisiä. Päiväkodissa ei kuitenkaan tiedetty, että Pekan kotona oli jo aloitettu tukiviittomien käyttäminen.

Myös perheen äiti oli tyytyväinen eri tahojen kanssa tehtyyn yhteistyöhön. Kiertävää erityislastentarhanopettajaa äiti ei ollut tavannut kuin moniammatillisissa palavereissa, mutta ei myöskään kokenut tarvitsevansa enemmän yhteistyötä hänen kanssaan. Kuvien käyttöön liittyvät palaverit olivat olleet äidistä hyviä, koska niissä oli käyty Pekan tarpeet lävitse ja sen jälkeen oli toimittu niiden mukaisesti. Palavereissa oli kysytty myös äidin mielipidettä ja se oli huomioitu. Kun menetelmiä oltiin aloittamassa, äiti kertoi kaikilla olevan päiväkodissa niin kiireistä, ettei asioita ollut ehtinyt jäädä oikein yhdessä miettimään. Puheterapeutin kanssa yhteistyö oli äidin mukaan toiminut hyvin ja hänen kanssaan asioista oli aikaa keskustella tarkemmin, sillä sekä äiti että puheterapeutti olivat varanneet erikseen aikaa käyntejä varten. Päiväkodin henkilökunnan kanssa tehtyyn yhteistyöhön reissuvihkon käytössä äiti oli erittäin tyytyväinen.

8.2 Päiväkodin henkilökunnan moniammatillinen yhteistyö puhetta tukevaa kommunikointia aloitettaessa

8.2.1 Kuvien käytön aloittaminen

Koko ryhmän henkilökunta ei ollut mukana kaikissa AAC-menetelmiä koskeneissa palavereissa. Erityisavustajan mukaan ensimmäisiin palaveriin olivat osallistuneet ihmiset, jotka olivat enemmän tekemisissä Pekan kanssa. Moniammatilliseen palaveriin ja puheterapeutin konsultointiin olivat osallistuneet vain lastentarhanopettajat ja kieliavustaja.

Päiväkodin arjen sujumiseksi koko henkilökunnan ei ollut myöskään mahdollista osallistua kaikkiin palaveriin. Erityisavustaja ja lastenhoitaja olivat erittäin tyytyväisiä siihen, että he saivat osallistua kiertävän erityislastentarhanopettajan konsultointiin ja saivat tietoa menetelmistä. Ennen kiertävän erityislastentarhanopettajan konsultaatiota erityisavustaja ja lastenhoitaja eivät olleet kuitenkaan tutustuneet hänen antamaansa materiaaliin, vaikka se oli ollut kaikkien saatavilla. Tieto AAC-menetelmistä ja niiden käyttämisestä tuli siis heille ensimmäistä kertaa kiertävän erityislastentarhanopettajan konsultaatiossa. Tosin heillä molemmilla oli aiheesta aiempia kokemuksia. Lastentarhanopettaja Emmi mukaan kaikki ryhmän työntekijät olivat kuitenkin saaneet AAC-menetelmistä saman tiedon, sillä he olivat osallistuneet kiertävän erityislastentarhanopettajan konsultaatioon.

Erityisavustajan ja lastenhoitajan tiedot AAC-menetelmistä olivat olleet tähän mennessä heidän kiinnostuksensa ja muilta työntekijöiltä saadun tiedon varassa. Aiemmista palavereista saaduista tiedoista ei oltu heidän mukaansa kunnolla keskusteltu koko ryhmän henkilökunnan kesken. Lastenhoitaja kertoi, että esimerkiksi viittomista oli puhuttu ryhmässä yhteisesti vain siten, että ne auttaisivat Pekkaa. Myöskään lastentarhanopettajien käymästä kuvakommunikaatio-koulutuksesta ei oltu puhuttu yhteisesti saman pöydän ääressä. Lastenhoitaja ja erityisavustaja kertoivat kuulleen koulutuksesta vain pääpiirteittäin, mutta ei sen tarkemmin. Koulutuksesta saadut materiaalit lastentarhanopettajat olivat silti jättäneet pöydälle kaikkien tutkittavaksi.

Ensimmäisten kuvien valitseminen. Tammikuussa lastentarhanopettajia ja kieliavustajaa työllisti kuvien valitseminen, leikkaaminen ja laminoiminen. Ensimmäiseksi ryhmässä päätettiin ottaa käyttöön päiväjärjestys, pukemiskuvat ja reissuvihko. Kuvien valitsemisen jälkeen lastentarhanopettajat laittoivat PCS-kuvia ryhmän tiloihin, muun henkilökunnan hoitaessa päivittäisiä työtehtäviään. Päiväjärjestys- ja pukemiskuvien lisäksi ryhmän tiloihin oli sijoitettu yksittäisiä kuvia kuvaamaan paikoissa tapahtuvia toimintoja. Näitä olivat käsienspesukuva, vessankuva, jonon kuva sekä hiljaisuuskuva, joka oli asetettu päivälepohuoneen oveen. Päiväjärjestyksen lähelle oli sijoitettu hiljaisuus, istua ja kokoontuminen - kuvat yhteisiä kokoontumisia varten. Näiden kuvien tarkoituksena oli ohjata lapsia käyttäytymään päiväpiirillä henkilökunnan odotusten mukaisesti. Kun kuvat oli saatu valmiiksi ja paikoilleen, lastentarhanopettaja Ilona oli tyytyväinen siihenastisiin saavutuksiin ja oli sitä mieltä, että homma oli lähtenyt hirveän hyvin käyntiin.

Suunnitelma tukiviittomien aloittamisesta. Alun tuntemusten jälkeen ajatus tukiviittomien aloittamisesta oli kypsynyt henkilökunnan jäsenten mielissä ja he olivat päättäneet aloittaa niiden opettelun jo kevään aikana. Emmi olikin monistanut kaikille ryhmän työntekijöille viittomakuvat perheenjäsenistä. Erityisavustajan oli ollut tarkoitus opettaa muille viittomia, koska hän osasi viittoa. Apuna olisi voitu käyttää myös viereisen ryhmän työntekijää. Emmi oli ajatellut, että perheenjäsenten lisäksi olisi voitu opetella viittomaan joitain lauluja, joissa viittomat tulisivat lapsille luonnollisesti. Ilonan mukaan viittomia pitäisi opetella lasten kanssa systemaattisesti jonain tietynä päivänä, sillä muuten ne helposti unohtuisivat. Viittomia ei kuitenkaan ehditty opetella, sillä Pekka jäi pois päiväkodista.

8.2.2 Ajan puute ja ammattiroolit kuvien käytön kivikkona

Tammikuussa tehdyssä haastattelussa lastentarhanopettaja Ilona kertoi kaikkien ryhmän työntekijöiden antaneen oman panoksensa puhetta tukevien kommunikaatiomenetelmien aloittamisessa. Hänen mukaansa he olivat miettineet ja katsoneet kuviin liittyvät asiat yhdessä ja kaikki olivat sitoutuneita PCS-kuvien käyttämiseen. Ilona kuitenkin totesi haastattelussaan myös, että hän ei voinut tietää kuinka halukkaita muut ryhmän jäsenet ovat ja miten he lopulta käyttävät kuvia.

Haastattelussaan Ilona kertoi oletuksensa muiden työntekijöiden osallisuudesta puhetta tukevien kommunikaatiomenetelmien aloittamisessa:

Niin ja erityisavustajalla on oma projektinsa kuitenkin tän sokeritautisen pojan avustajana. Sillä on ihan riittävästi siinä tekemistä. Ja kieliavustaja ny on varmaan aktiivisesti mukana kuitenkin Emmin ja mun kans, koska hän on X-kielinen ja pystyy kommunikoimaan hyvin sen isän kanssa ja on kans kiinnostunu siitä asiasta [PCS-kuvista]. Ja -- lastenhoitaja, ku hän on sijainen, mutt on hänkin kiinnostunu, mutt ei varmaan semmosta motivaatioo oo sitten ku Emmillä ja mulla.

Ensimmäisten päivien aikana kaikki henkilökunnan jäsenistä olivat kokeilleet kuvien käyttämistä, toiset enemmän, toiset vähemmän. Kuviin liittyvien asioiden koettiin kuuluvan kuitenkin lähinnä lastentarhanopettajille. Lastenhoitaja otaksui, että Emmi on suunnitellut kuvien käyttöä, koska Pekka oli hänen ryhmässään. Muutama työntekijöistä perusteli vastuun kuulumista lastentarhanopettajille myös sillä, että he eivät olleet päivän aikana paljoakaan Pekan kanssa samoissa toiminnoissa. Erityisavustajalla oli myös sellainen käsitys, että kuvia käytetään pääasiassa pienryhmissä tai yhteisissä kokoontumisissa eikä muun toiminnan aikana. Hän itse oli näiden toimintojen aikana usein tekemässä muita tehtäviä. Lastenhoitaja kuitenkin totesi haastattelussaan, että kaikki työntekijät olivat Pekan kanssa iltapäivisin sekä päivän yhteisissä toiminnoissa. Pääasiassa lastentarhanopettajat olivatkin ensimmäisinä päivinä vastanneet kuvien suunnittelusta ja käyttämisestä päiväkodissa. He myös esittelivät uudet kuvat lapsille. Lastentarhanopettaja Emmi kertoi lapsille sanallisesti päiväjärjestyksestä ja pukemiskuvista yhteisellä päiväpiirillä. Pekka ei seurannut esittelyä, vaan kääntyi penkissään ja katseli muita lapsia. Tämän jälkeen lapsia ohjattiin kuvien käytössä spontaanisti, kun sopiva tilanne sattui kohdalle.

Henkilökunnan roolit vaikuttivat myös ryhmän henkilökunnan yhteistyöhön kuvien käyttämisessä. Kieliavustajan mukaan hänellä oli eri tehtävät kuin muilla työntekijöillä. Hänen tehtävänsä oli tukea Pekan toisen äidinkielen oppimista, eikä mieltä kuvien käyttöön liittyviä asioita. Myös muut työntekijät kokivat, ettei kuvien käyttö kaikissa tilanteissa kuulunut heidän työtehtäviinsä. Kaikki henkilökunnasta käyttivät pukemiskuvia ja kokivat ne hyödyllisiksi. Kieliavustaja kertoi käyttäneensä pukemiskuvia Pekan kanssa oman työnkuvansa mukaisesti myös sanavaraston harjoittamiseen. Henkilökunta oletti, että lastentarhanopettajat vastaavat esimerkiksi

reissuvihkon käyttämisestä. Ilona kertoi haastattelussaan, että oli kysynyt myös muilta, haluaisivatko he ottaa reissuvihkon katsomisen iltapäivisin vastuulleen. Kukaan ei ollut kuitenkaan halunnut tätä tehtävää. Lastentarhanopettajat olivatkin ajatelleet käyttävänsä vihkoa työvuorojensa mukaisesti siten, että Emmi katsoisi kodin tapahtumat aamupäivällä ja Ilona täyttäisi vihkon Pekan kanssa iltapäivällä. Myös päiväjärjestykseen liittyen lastentarhanopettajilla oli keskinäinen työnjakonsa. Lastentarhanopettajat olivat sopineet, että iltavuoroa tekevä Ilona valitsee seuraavan päivän kuvat valmiiksi Emmille, joka laittaa kuvat seinälle saavuttuaan seuraavana päivänä aamuvuoroon.

Maaliskuussa henkilökunta pohti edelleen PCS-kuvien käyttämistä ja siihen liittyvää yhteistyötä. Lastentarhanopettaja Ilona totesi, että innokkuutta PCS-kuvia kohtaan taisi olla enemmän lastentarhanopettajilla, sillä koki muiden osallistumisen olevan vajavaista. Kuvien käyttämisessä ei hänen mukaansa voinut ollut osaamisesta kyse, sillä asioista oli puhuttu ja kaikki olivat nähneet esimerkiksi reissuvihkon käyttöä. Erityisavustajalle kuvien käyttäminen ei kuitenkaan ollut niin selvää, sillä hän pohti haastattelussaan oliko osannut käyttää niitä oikein. Haastatteluista ilmeni, että koko henkilökunta oli käyttänyt pukemiskuvia ja koki niiden olleen myös hyödyllisiä. Emmi totesi, että hyödyn saamiseksi aikuisten täytyy kuitenkin muistaa kuvat ja jaksaa paneutua niiden käyttämiseen. Hänen mukaansa pukemiskuvat olivat jääneet välillä taka-alalle. Ilonan mukaan kuvien käyttäminen täytyy sisäistää ja niiden tulee olla mielessä koko ajan, jotta kuvia käyttäisi jatkuvasti.

Lisäksi Ilona kertoi, että he olivat alussa tehneet niin touhukkaina kuvia, että eivät olleet osanneet huomioda sitä, että työyhteisössä on muitakin jäseniä. Ilona kertoi töiden jakamisesta henkilökunnan kesken seuraavasti:

Me ei vaan Emmin kans saatu sanottua että tuntu ett ite pitäis niinku puuhata ja laittaa ja minähän tässä nyt ossaan ja oon kuullu sen asian. Ei siinä ollu niinku mitään. Sit mä puhuin kieliavustajalle niistä ilmekorteista, ett musta ois kiva niinku äänestää. -- että voisiksää tehä sellaset pysyvät kortit, semmoset kunnolliset, että vaikka ne laminois. Ne oli seuraavana päivänä valmiit. Ja mä äänestin niillä ja niitä käyttää moni muuki. Mut se on vähän musta sellanen, sellanen, ei tullu kysytty. Hmm. Ett aattelin, ett mää teen joskus ku, kukaan -- ett mää teen ku mä kerkeen joskus ja. Ja sit oli semmonen rauhallinen hetki niinku puhua, ett mä tarttisn sellaset, voi että niillä vois tehä vaikka mitä ja näin. Niin ne oli tosi nopeesti valmiit. Eikä siinä ollu mitään ihmeellistä.

Ilonan mielestä lastentarhanopettajien olisi pitänyt myös yrittää saada muut työyhteisön jäsenet innostumaan kuvien käytöstä. Ilona olikin kertonut osalle henkilökunnasta valintataulun käyttämisestä ja samalla painottanut, että menetelmän käyttäminen ei ollut vaikeaa.

Päiväkodissa hoidettavien tehtävien ja kiireen nähtiin olevan usein yhteisen suunnittelun ja asioista keskustelemisen esteenä. Erityisavustaja selitti haastattelussaan, että ryhmän yhteisiä viikkopalavereita ei voitu pitää joka viikko ja muutenkin kaikkia ryhmän työntekijöitä oli vaikea saada saman pöydän ääreen pakollisten työtehtävien vuoksi. Emmi totesikin haastattelussaan, että ”nukkariviikon” aikana ei voida keskustella yhteisesti, koska ainakin osan työntekijöistä täytyy olla nukuttamassa lapsia. Myös työntekijöiden poissaolot vaikeuttivat hänen mukaansa yhteisten palaverien järjestämistä. Erityisavustaja taas totesi, että kaiken muun touhun keskellä ei aina ehditä jutella, joten asioista puhuttiin yleensä lennossa joidenkin ihmisten kanssa ja siten asioita jäi joltakin kuulematta. Päiväkodin kiireen vuoksi haastatteluista tulikin osalle henkilökunnasta tärkeitä hetkiä käytännön toteutuksen pohtimiseen, kuten Emmin kommentti osoittaa:

Et tää on niinkun hirmu hyvä kun tätä joutuu niinkun miettimään, et nää monet asiat niinkun on semmosia, mitkä konkretisoituu tässä puhuessa. Oikeesti. --- Siis silleen että, kun tää on ihan niinkun tämmönen prosessi, joka on aluillaan niin. Nyt kun tässä joutuu aivojansa kelaan, niin nyt huomaa et hyvänen aika, et näinhän tää kannattaskin tehdä. Et tästä niinkun saa semmosta, näistä saa niinkun hyviä idiksiä kun te kysytte. Oikeesti.

Maaliskuussa henkilökunta kertoi, että arkielämän vastoinkäymiset olivat vaikuttaneet kuvien käyttöön päiväkodissa. Ilonan mukaan he eivät olleet ottaneet kuvien käyttämisestä paineita, vaan olivat aloittaneet pikkuhiljaa. Henkilökunnan mukaan kuvien käyttäminen oli kuitenkin edennyt kevään aikana odotettua hitaammin. Alun innostus oli laantunut, kun eteen oli tullut arkielämän vastoinkäymisiä. Henkilökunta kertoi, että he eivät olleet voineet keskittyä pelkästään kuvien käyttöön, sillä ryhmässä oli muutakin erityisen tuen tarvetta ja myös muut asiat vaativat heiltä aikaa. Lisäksi helmikuun aikana päiväkodissa oli ollut tavallisesta poikkeavaa ohjelmaa, työntekijät olivat olleet paljon pois töistä ja Pekka oli ollut poissa jo pari viikkoa.

Vaikka henkilökunta oli mielestään edennyt kuvien käytössä odotettua hitaammin, oli päiväkodissa otettu käyttöön uusia kuvia. Ryhmätilaan oli sijoitettu valintataulu ja lapsille oli valmistettu äänestämiseen ilmekortit. Ilona oli ehtinyt oman pienryhmänsä kanssa kokeilemaan myös toiminnan jäsentämistä kuvin. Hän oli soveltanut koulutuksessa kuulemaansa nopeaa piirtämistä ja oli piirtänyt kuvat askartelun eri vaiheista. Kieliavustaja kertoi Ilonalla olevan jatkuvasti mielessä koulutuksesta ja ohjauksesta jääneitä ideoita, joita hän ottaa vähitellen käyttöön. Emmi kertoi panostaneensa koulutuksen jälkeen entistä enemmän laulujen ja lorujen kuvittamiseen.

8.2.3 Kuvien käytön muotoutuminen kokemusten kautta

Kuvien käyttäminen ei löytänyt heti paikkaansa päivittäisissä rutiineissa. Ensimmäisten päivien havainnoinnin aikana henkilökunta ei käyttänyt pukemiskuvia ja päiväjärjestyksistäkin katsottiin yhdessä lasten kanssa vain ensimmäisenä päivänä. Yhteisen suunnittelun puute ja kokemattomuus kuvien käytössä näkyi ensimmäisten päivien aikana henkilökunnan työskentelyssä. Esimerkiksi **reissuvihkon** käyttötapa muotoutui käytännön kokemusten kautta. Alussa reissuvihkoon oli laitettu valmiiksi monta rivillistä kuvaa. Kuvat esittivät jo Pekalle tapahtuneita asioita, mutta myös hänelle iltapäivällä mahdollisesti tapahtuvia asioita. Osa kuvista esimerkiksi esitti leikkejä, joita Pekka mahdollisesti tulisi leikkimään. Lisäksi samalla kuvalla kuvattiin reissuvihkossa ja päiväjärjestyksessä eri toimintaa. Esimerkiksi omenaa piirtävän käden kuva oli reissuvihkossa iltapäivän toiminnoissa piirtää -nimellä, vaikka se oli päiväjärjestyksessä ollut tehtävä -nimellä. Vihkoa ei myöskään heti katsottu yhdessä Pekan kanssa, vaan vihko lähti valmiiksi täytettynä Pekan kotiin. Alussa kuvia katsottiin satunnaisessa järjestyksessä Pekan kanssa.

Myöhemmin haastattelussaan Emmi aprikoi reissuvihkon käyttöä kokemuksiensa perusteella. Hän järkeili, että kuvat tulisi laittaa vihkoon lapsen kanssa, niistä yhdessä keskustellen. Tällä tavalla Pekka osaisi kertoa kuvista myös kotona. Kuvat tulisi myös ottaa esille yksi kuva kerrallaan, jotta Pekka voisi keskittyä paremmin ja hahmottaa sen, mistä kuvasta puhutaan. Haastattelun kuluessa Emmi ymmärsi, että iltapäivän kuvien laittaminen reissuvihkoon etukäteen oli liian epämääräistä, sillä silloin lapsi ei ymmärrä kuvien merkitystä. Emmi sai haastattelussaan myös idean,

että hän liittäisi reissuvihkon yhteyteen erillisen vihkon, joka toimisi perheen ja päiväkodin yhteydenpitovälineenä. Tässä vihkossa voitaisiin kertoa mitä Pekka oli tehnyt, jotta aikuiset osaisivat esittää apukysymyksiä ja auttaa häntä kertomisessa. Lisäksi siihen voitaisiin kirjoittaa millaisia lauseita Pekka oli käyttänyt ja kuinka tilanne oli sujunut sekä antaa vihkon katsomiseen hyödyllisiä vinkkejä puolin ja toisin. Tämän erillisen vihkon välityksellä voitaisiin perheen lisäksi vaihtaa tietoja myös henkilökunnan välillä. Lisäksi Emmi suunnitteli liittävänsä vihkoon päiväkodin tukiviittomien kuvia, kun niiden käyttämisessä päästäisiin alkuun.

Maaliskuussa henkilökunnalla oli enemmän kokemusta reissuvihkon käyttämisestä ja käytännöt olivat samalla löytäneet muotonsa. Lastentarhanopettaja Ilona totesi, että vihkon toimivaksi saamisessa oli ollut lopulta enemmän vaivaa kuin sen tekemisessä. Kieliavustajan mielestä alussa olisi tarvittu enemmän opastusta vihkon käyttämiseen, koska sen käyttämisessä oli ollut vaikeuksia. Aluksi reissuvihkoa oli katsottu Pekan kanssa joka päivä. Vihkon katsomista oli kuitenkin vähennetty kolmeen kertaan viikossa, koska Pekka oli alun innostuksen jälkeen kyllästynyt vihkon katsomiseen. Reissuvihkoon oli laitettu päivän tapahtumat samaan tapaan kuin ne olivat päiväjärjestyksessä. Pekan toivottiin laittavan kuvat oikeassa järjestyksessä, päivän tapahtumien mukaan, mutta se oli ollut hänelle vaikeaa. Aluksi Pekan oli annettu myös valita itse kuvat päivän tapahtumista. Hän oli kuitenkin valinnut mitä kuvia sattuu sen mukaan mistä kuvista hän piti, eikä sen mukaan mitä hän oli tehnyt. Henkilökunta oli kertonut sekä puheterapeutille että kiertävälle erityislastentarhanopettajalle, kuinka reissuvihkon käyttäminen oli sujunut. He olivat antaneet henkilökunnalle ohjeiksi, että aikuisten tulee valita kuvat ja laittaa vihkoon vain kaksi tai kolme kuvaa päivän tapahtumista. Tämän jälkeen vihkon katsominen oli sujunutkin paremmin.

Aikaisempien suunnitelmien mukaan vihkoon oli myös liitetty viestivihko, jossa päiväkotia ja äitiä olivat käyneet keskustelua reissuvihkon käytöstä. Henkilökunnan mukaan viestivihko oli toiminut hyvin ja reissuvihko oli ollut Pekan äidin mielestä tärkeä ja hyvä juttu. Ennen haastatteluja vihkon käyttämisessä oli kuitenkin ollut muutaman viikon tauko. Ensin reissuvihko oli unohtunut kahdeksi viikoksi Pekan kotiin ja tämän jälkeen Pekka oli ollut lähes kaksi viikkoa pois päiväkodista perheen muuttuneen tilanteen vuoksi. Vaikka vihkon katsomisessa oli aluksi ollut vaikeuksia,

henkilökunta aikoi jatkaa vihkon käyttämistä Pekan kanssa hänen tultuaan takaisin päiväkotiin. Lastenhoitaja arveli, että vihko on pidemmän päälle ihan hyvä juttu, kun sen käyttämiseen on ensin löydetty toimiva tapa.

Myös **päiväjärjestyksen** käyttäminen oli tammikuussa haparoivaa. Päivän kulun seuraamista oli tarkoitus seurata kuvien viereen laitetulla nuolella, jota tuli siirtää sitä mukaa kun päivä eteni. Päiväjärjestyksen käyttämisessä oli kuitenkin ensimmäisinä päivinä epäselvyyttä, joka saattoi johtua epäselvästi sovituista vastuista tai siitä, että nuolen siirtäminen ei istunut henkilökunnan totuttuihin toimintatapoihin. Haastattelujen mukaan päiväjärjestyksestä oli ajateltu käydä lasten kanssa läpi yhteisillä päiväpiireillä. Muuten päiväjärjestyksen käyttämistä ja sen seuraamista lasten kanssa ei oltu vielä ensimmäisinä päivinä suunniteltu. Päivän kulun seuraamista erityisesti Pekan kanssa ei myöskään oltu suunniteltu. Lastentarhanopettaja Emmi kuitenkin totesi, että Pekkaa pitäisi ohjata henkilökohtaisesti katsomaan päiväjärjestyksen kuvia, jotta niistä saataisiin apua hänelle. Päiväkodin henkilökunta ei ollut sopinut päiväjärjestyksen nuolen siirtämisestä, vaan sitä oli tarkoitus siirtää yhteisesti. Myös kiertävä erityislastentarhanopettaja oli sanonut, että nuolta voi siirtää kuka tahansa ryhmästä. Lastentarhanopettaja Emmi arveli, että vaikka käytännöstä ei oltu sovittu, kukaan henkilökunnasta ei arastelisi siirtää nuolta. Haastatteluiden mukaan käytäntö ei ollut kuitenkaan kaikille selvä, vaan nuolen siirtämistä epäroitiin. Kieliavustajan mielestä vastuu kuvien katsomisesta ja nuolen siirtämisestä olisi pitänyt sopia henkilökunnan kanssa yhteisesti. Hän ajatteli, että muuten nuoli saattaisi jäädä siirtämättä. Jo ensimmäisinä päivinä henkilökunta havaitsi, että ryhmän työntekijät eivät aina muistaneet siirtää nuolta toimintojen välillä.

Kevään aikana päiväjärjestyksen käyttämisestä ei muotoutunut vakiintunutta toimintatapaa. Kun henkilökuntaa haastateltiin seuraavan kerran maaliskuun lopussa, he kertoivat, että nuolen siirtäminen unohtui heiltä edelleen usein. Sen sijaan nuolta olivat viime aikoina siirrelleet pääasiassa lapset. Päiväjärjestyksen seuraaminen ryhmässä yhteisesti ei ollut onnistunut, koska heillä ei ollut päivittäin yhteisiä kokoontumisia. Henkilökunnan mukaan päiväjärjestyksen käyttäminen oli ollut muutenkin satunnaista ja Emmi sanoi, että kuvia oli katsottu lähinnä niiden lasten kanssa, joiden ajateltiin hyötyvän niistä eniten. Pekan kanssa päiväjärjestyksestä oli katsottu vaihtelevasti.

Haastattelussa selvisi, että myöskään lastentarhanopettajien keskinäinen yhteistyö päiväjärjestyksen käytössä ei ollut saumatonta. Lastentarhanopettajat eivät tiedäneet, kuinka sitä seurattiin Pekan kanssa eri työvuorojen aikana. Ilona mietti haastattelussaan, katsooko Emmi aamuisin koko päivän tapahtumat. Emmin mukaan kuitenkin kuvia oli turha katsoa etukäteen, sillä Pekan oli helpompi hahmottaa tapahtumat jos niitä seurattiin pitkin päivää. Aamupäivät olivat Emmin mukaan aina niin täynnä ohjelmaa, ettei kuvia tullut juuri katsottua ja kehotti kyselemään päiväjärjestyksen käytöstä iltapäivän vuorossa olevilta.

Alun innostuksen siivittämänä kuvat oli sijoitettu niin, etteivät ne aina toimineet käytännössä. Moni henkilökunnasta totesi, että lapset eivät nähneet omilta paikoiltaan pukemiskuvia ja päiväpiirille aseteltuja kuvia. Kieliavustajan mielestä kuvia olisikin pitänyt olla eteisessä enemmän, niin että jokainen lapsi näkisi ne omalta paikaltaan. Havainnoinnin perusteella kuvat olivat piilossa myös Pekan paikalta katsottuna, sillä ne olivat hyllyn kulman takana. Lastentarhanopettaja Emmi ja erityisavustajan mukaan kuvat olivat lapsille myös hieman liian korkealla, ja heidän oli ensimmäisinä päivinä vaikea hahmottaa, kummastako päästä pukeminen tulisi aloittaa.

Henkilökunta koki, etteivät he olleet opetelleen kuvien käyttämistä turhaan, sillä heidän ryhmäänsä oli tulossa uusi kuvia tarvitseva lapsi. Molemmat lastentarhanopettajat totesivat, että heillä olisi paljon ideoita kuvien käyttöön, mutta niiden käyttöönottamiseen tarvitaan aikaa. Koska kevät oli jo pitkällä, Ilona suunnitteli panostavansa kuvien käyttöön syksyllä, uuden toimintakauden alkaessa.

8.3 Päiväkodin henkilökunnan ja perheen näkemykset puhetta tukevan kommunikoinnin merkityksistä

8.3.1 Päiväkodin henkilökunnan näkemykset

Merkitys oman työn kannalta. Puhetta tukevan kommunikoinnin aloittaminen merkitsee muutosta henkilökunnan työssä, sillä se edellyttää henkilökunnalta paneutumista sekä materiaalien valmisteluun ja suunnitteluun että

kommunikointimenetelmän käyttämiseen. Ajatus menetelmien käyttöön ottamisesta ei ollut lastentarhanopettaja Emmille mitenkään tyrmäävä, mutta ensimmäisenä mieleen oli tullut, että mitähän se tuo tullessaan ja paljonko se teettää lisätyötä. Hän oli kuitenkin motivoitunut opettelemaan uusien menetelmien käyttämistä. Lastentarhanopettaja Ilona näki kuvien ja tukiviittomien käytön opetteluun mahdollisuutena kehittää omaa ammattitaitoaan ja ajatteli siitä olevan hyötyä hänelle myös tulevaisuudessa. Myös lastenhoitaja ajatteli tukiviittomien opettelusta olevan hänelle mahdollisesti hyötyä tulevissa työpaikoissa. Kahden uuden menetelmän aloittaminen samanaikaisesti tuntui kuitenkin henkilökunnasta suurelle ponnistukselle. He halusivat aloittaa uusien menetelmien opetteluun omassa tahdissaan ja aloittivat aluksi vain kuvien käytön. Lastentarhanopettaja Ilona kertoo heidän valinnastaan seuraavasti:

Mutt se, ett niinku ite mietin sitä, ett mulla ei ainakaan niinku hirveesti rahkeet riitä opetella muuta kuin tämmönen esimerkiks korttien käyttö kunnolla. Että toki voi opetella jonkun istu tai, tai tule mennään, hiljaa, jotain aivan tämmösiä yksinkertasia, mutta en niinku rupee mitään lauluja viittomaan kenellekään. Ett en pysty opettelemaan kahta suurta asiaa tässä niinku yhtäaika.

Kun lastentarhanopettajat olivat tukiviittomista kuultuaan tutustuneet viittomakuviin, toinen heistä kertoi, että he eivät olleet ymmärtäneet ”hölkäsen pöläystä” kuvissa olevista nuolista. He pelkäsivät, että eivät osaa viittoa oikein ja opettaisivat viittomia lapsille väärin. Lastentarhanopettajista viittomien opettelu kuulosti kuitenkin kivalle. Lastentarhanopettaja Emmi oli valmis aloittamaan muutamien viittomien opetteluun jo maaliskuussa. Aluksi lastentarhanopettaja Ilonan mielestä seuraavana syksynä alkava viittomakurssi kuulosti sopivalle ajankohdalle opetella ja aloittaa viittomia päiväkodissa. Ajatusta sulateltuaan hänkin oli kuitenkin valmis aloittamaan ne jo kevään aikana. Ilona oli pohtinut myös ensimmäisiä opeteltavia viittomia ja oli sitä mieltä, että niiden tulisi liittyä päiväkodin arkisiin kommunikointitilanteisiin. Viittomat voisivat olla esimerkiksi ohjeita lapsille, kuten katso tänne tai käy istumaan.

Kuvien käytön aloittamiseen henkilökunta suhtautui myönteisesti. Emmistä aloittaminen oli kivaa ja motivoivaa, eikä kuvien käytössä ollut hänestä mitään mystistä. Hän totesi haastattelussaan, että kaikille työntekijöille kuvat eivät kuitenkaan olleet ehkä niin tuttu asia, mutta kukaan ei kuitenkaan ollut kuvien

käyttöä vastaan. Ilonan mielestä Pekan auttaminen kuului hänen työhönsä, joten hän halusi tehdä kaikkensa Pekan kielen tukemiseksi.

Henkilökunnan mukaan kuvien valmistamiseen tarvittiin alussa paljon aikaa, eikä työaika tahtonut riittää. He eivät kuitenkaan olleet kokeet kuvien valmistamista ylimääräiseksi työksi tai vaivaksi. Lastentarhanopettaja Ilonan kokemus alkuvaiheesta oli seuraavanlainen:

Sillä lailla mää nyt ajattelin sitä niinku oman työn kannalta, että, ett toki sitä, tää ei oo nyt semmonen, että kunhan töräytetään vaan, että nopeesti jostakin, äkkiä, paljon hienoa, koska tää vaatii työtä. Tää vaatii opettelua näitten käyttö, tää vaatii ihan oikeeta työtä, että näitä askarrellaan, laitetaan kunnolla laminaattiin, ett nää kestää niinku muutaki kuin tämän yhen pojan kerran. Mietitään ihan oikea hyöty. Ollaan räpellyt sitä vihkoa, ett siitä tulee todella kunnollinen paketti monta päivää, hommattu liimanauhaa, tarranauhaa, pienennetty, suurennettu, metsästetty kuvia. Tää ei oo niinku ihan semmonen nopee juttu.

Maaliskuussa Ilona kertoi, että aluksi kuvien käyttäminen oli tuntunut hänestä monimutkaiselta, sillä hän ei ollut tiennyt siitä mitään. Kun menetelmä oli avautunut hänelle, se oli hänestä kuitenkin ollut opettavaa, mielenkiintoista, motivoivaa ja omaa työtä helpottavaa. Ilonan mukaan kuvien käyttö onkin järkeenkäyvä ja tavallinen menetelmä tavalliselle ihmiselle, sillä se ei vaadi hirveästi opettelua ja se käy kenelle tahansa lapselle, oli hänellä tuen tarpeita tai ei.

Myös muu henkilökunta pohti kuvien käyttämisen merkitystä oman ja koko ryhmän työskentelyn kannalta. Lastenhoitajan mukaan kuvien käyttämisen edellytyksenä työyhteisössä on kaikkien sitoutuminen niiden käyttämiseen. Myös Emmi oli tätä mieltä haastattelussaan ja lisäsi, että myös lasta täytyy ohjata kuvien käyttämisessä. Emmi ja Ilona ajattelivat, että kuvien käyttö vaatii jokaisen työpanosta sekä työn organisointia työyhteisössä. He toivoivat, että muutkin ymmärtävät tämän ja joustavat päivässään esimerkiksi siten, että reissuvihko saataisiin katsottua Pekan kanssa. Kieliavustaja pohti kuvien käytöllä olevan työn kannalta se merkitys, että kuvia täytyy itse muistaa käyttää. Hän ajatteli, että myös lasten opettaminen kuvien käyttöön vaatii henkilökunnalta työtä.

Merkitys Pekan kannalta. Henkilökunnan haastatteluissa pohdittiin PCS-kuvien ja

tukiviittomien aloittamisen merkitystä paitsi oman työn, myös Pekan kannalta. Lastentarhanopettaja Ilona ajatteli, että uusien menetelmien opetteleminen yhtä aikaa olisi liikaa Pekalle ja jopa haitaksi hänelle. Myös kieliavustaja pelkäsi menetelmien aloittamisen kuormittavan poikaa ja pohti miltä uudet menetelmät Pekasta tuntuvat.

Vaikka tukiviittomien käyttöä ei vielä oltu aloitettu päiväkodissa, haastatteluissa mietittiin niistä Pekalle saatavaa hyötyä. Lastentarhanopettaja Emmi arveli, että muutamista päiväkodissa opetelluista viittomista olisi hyötyä Pekalle tulevaisuudessa. Myös erityisavustaja ja kieliavustaja puntaroivat haastatteluissaan kuinka paljon viittomista olisi hyötyä Pekalle. He olivat kuitenkin sitä mieltä, että kaikkea kannattaa kokeilla. Maaliskuussa kieliavustaja vielä mietti viittomakielen merkitystä Pekalle seuraavasti:

Hmm. Ehkä minä olen väärässä, mutta minä ajattelen -- viittomakielen ollenkaan Pekalle. Ehkä minä. Minä en ole ammatti-ihminen, mutta se on minun mielipide vaan. Ehkä sen takia, että minä olen Pekan kanssa ollut viime vuonna. Pitempi aika kun kaikki muut ja jokainen niinku ammatti-ihmiset, jotka ei ei --. Mun mielestä Pekka on vain joskus että ei tee sitä mitä häneltä vaaditaan vain sen takia, että hän ei halua. Kyllä siinä on ymmärtämisessä on jotain sellasta että, mutta se on taas että hänen kaksi. Sitte täytyy aina muistaa, että Pekka on kaksikielinen lapsi ja ne kehittyä aina hitaammin. Ja muuten pojat kehittyä. Pojat on semmoisia. -- Kyllä hän on monipuolinen tapaus. Mutta sen puhe oli viime vuonna olikse talvella, että Pekka sukka pois ei. Ja se on vieläkin samanlaista. Sanavarasto ehkä laajempi.

Myös lastenhoitaja epäroï maaliskuussa tehdyssä haastattelussa tarvitsisiko Pekka tukiviittomia, sillä hänen ymmärtämisen vaikeuksistaan oli vaikea saada selvää. Välillä Pekka tuntui ymmärtävän paljon asioita ja välillä taas hänellä tuntui olevan siinä vaikeuksia. Emmi oli puolestaan päätenyt kevään kokemusten myötä siihen, että Pekka tarvitsee myös tukiviittomien tuomaa apua.

Haastatteluissa arvioitiin myös ensimmäisten opeteltavien viittomasanojen merkitystä lapselle. Kieliavustaja tuumi miten lapsi reagoisi, kun "hänen edessään heilutetaan sormia" esimerkiksi perheenjäsenistä puhuttaessa, koska Pekka ymmärtää ja osaa jo ilmaista nämä sanat. Lastentarhanopettaja Ilona ajatteli, että ensimmäisiin opeteltaviin viittomiin voisi kuulua esimerkiksi sanoja, jotka kävisivät lasten leikkeihin. Näin viittomia voisi sisällyttää toimintaan ja niitä voisi käyttää päiväkodissa sujuvasti.

Henkilökunnan haastatteluissa käsiteltiin myös PCS-kuvien merkitystä Pekalle. Henkilöstö mietti kuinka kuvat toimivat ja kuinka suuri hyöty niistä lopulta saadaan. He kuitenkin toivoivat, että kuvat auttaisivat Pekkaa, sillä he olivat havainneet Pekan tarvitsevan tukea päiväkodin arkisissa tilanteissa. Päiväjärjestyksen kuvien odotettiin auttavan Pekkaa ymmärtämään ohjeita pienryhmiin siirryttäessä, niin että hän ymmärtäisi mihin hänen tulisi mennä. Lisäksi sen toivottiin auttavan Pekkaa päivän tapahtumien hahmottamisessa ja tulevien tapahtumien ennakoinnissa. Reissuvihkon toivottiin auttavan Pekkaa erityisesti puheen tuottamisessa ja lauseiden muodostamisessa. Vihkon kuvien odotettiin toimivan myös Pekan muistin tukena hänen kertoessaan menneistä tapahtumista sekä tukevan häntä kielen ymmärtämisessä. Päiväkodin henkilökunta koki reissuvihkon käytön tärkeäksi asiaksi lapsen kannalta. Lastentarhanopettajat olivat valmiita tekemään sitkeästi töitä, jotta reissuvihkosta tulisi toimiva menetelmä lapsen kielen tukemiseksi. He korostivat antavansa perheelle tukea ja tietoa reissuvihkon käyttämisestä ja painottavansa heille tämän tärkeyttä.

Lastenhoitajalla oli oma ajatuksensa siitä, missä tilanteissa kuvia vielä voitaisiin käyttää Pekan kanssa. Hän kuvaili Pekan tuen tarvetta ja ohjeiden ymmärtämistä ohjaamallaan liikuntatuokiolla seuraavasti:

Niin tota, hirveen hyvin meni tämmöset niinku telinerata ja sitten toisen kerran kun oli kaikkea leikkejä, pelejä niin, ei niinku, katos jonnekin, ettei niinku jaksanu yhtään kuunnella. Mut just tämmönen niinku että yks aikuinen joka pisteessä niin se toimi hirveen hyvin ja just ett tarvii sen aikuisen näin. --- Mut ett sitte just tommonen, että pelataanpa polttopalloa tai jotain niin, sehän katoaa, sen on vaikee ymmärtää että. Esimerkiksi joku tämän rajan sisällä pysytään niinku ja sit ku innostuu niin sitte se vaan lähtee jonnekin. Että mietin, että voisko tämmösessä jossakin tilanteessa käyttää, että olisko semmosessa hyötyä, en tiedä.

Lastenhoitaja arveli kuvien helpottavan Pekkaa myös muissa pienryhmätilanteissa. Hänestä Pekka ei kuitenkaan tarvitse kuvia askartelutilanteissa, koska hän on taitava käsistään ja ymmärtää näissä tilanteissa mitä tehdä. Kieliavustaja kertoikin Pekan pitävän erityisen paljon askartelusta ja keskittyvän toimintaan pitkiksi ajoiksi, jos häntä ei häiritä.

Maaliskuussa, kun kuvia oli jo käytetty Pekan kanssa, henkilökunta arvioi kokemustensa pohjalta uudelleen PCS-kuvien merkitystä tukimuotona. Osa henkilökunnasta oli sitä mieltä, että Pekka ei alkuvaiheen kiinnostuksen jälkeen seurannut päiväjärjestystä, toiset sanoivat hänen yhä olleen kiinnostunut siitä. Pekka oli kuitenkin ymmärtänyt päiväjärjestyksen tarkoituksen, sillä lastentarhanopettaja Ilona kertoi Pekan ihmetelleen, miksei päiväjärjestyksessä ollut lainkaan iltapäivän ulkoilun kuvaa kun se kuitenkin oli hänen reissuvihkossaan. Lisäksi Ilona kertoi, että Pekka oli käyttänyt joskus päiväjärjestyksen kuvia apunaan reissuvihkoa katsottaessa:

Joo. Ja vihkooki ku tehtiin niin se juoksi välillä kesken kaiken, se nous siitä vihkon tekemisestä ja kävi tarkistamasta sieltä, sieltä seinästä että missä nyt mennään. -- Siitä se huomasi että jos puuttu niinku kuvia. -- Koska mä ensin mietin, että hyvänen aika, että mihin se lähti ja mitä se tekee, että mitä se on keksiny. Se juoksi siihen, siihen taulun tai siihen hyllyn eteen ehkä nyt tämä?

Reissuvihkoa käyttäessään lastentarhanopettajat olivat todenneet, että Pekan oli vaikea kertoa pitkästi yhdestä kuvasta. Emmi oli sitä mieltä, etteivät PCS-kuvat ehkä loppujen lopuksi olleet parhaita kuvia kertomisen opetteluun, vaan ne toimivat Pekan kanssa paremmin muissa tarkoituksissa. Hän sanoi, että PCS-kuvat ovat eräänlainen koodi, esimerkiksi keinun kuva saattaa symboloida ulkoilua, mutta Pekka saattaa siitä kertoessaan vain nimetä kuvassa näkemänsä asian. Emmi ajatteli, että Pekan olisi helpompi tuottaa lauseita jostain toisenlaisesta, kertovammasta kuvasta. Lastentarhanopettaja Ilona pohti, että joku muu maahanmuuttajataustainen lapsi voisi hyötyä kuvista enemmän, sillä Pekan kieleen vaikuttavat kaksikielisyyden lisäksi myös kielelliset erityisvaikeudet. Lastentarhanopettajat uskoivat kuvien käyttämisestä olevan kuitenkin Pekalle hyötyä, mutta totesivat kuvien käytön olevan vain yksi keino hänen auttamisekseen.

Kuvien merkitys koko lapsiryhmälle. Vaikka PCS-kuvien käyttö ryhmässä aloitettiin nimenomaan Pekkaa varten, niin henkilökunta ajatteli, että se auttaisi myös monia muita ryhmän lapsia. Emmi mielestä kuvat yleensäkin olivat luonnollinen ja voimakas konkretisoimisen väline lapsille. Esimerkiksi pukemiskuvista odotettiin olevan apua myös muille lapsille. Henkilökunta ajatteli kuvien konkretisoivan pukemistilannetta ja tekevän sen lapsille mielenkiintoisemmaksi. Erityisavustaja ja lastentarhanopettaja Ilona toivoivat kuvien myös rauhoittavan vilkkaita lapsia

pukemistilanteessa. Valintataulusta taas ajateltiin olevan apua silloin, kun joku lapsista ei tiedä mitä tekisi tai kun meno menee liian villiksi.

Kun uudet kuvat ilmestyivät seinille, henkilökunta oli huomannut lasten olleen kiinnostuneita niistä. Lapset olivat nimenneet kuvia ja käyneet koskettelemassa ja katsomassa niitä. He olivat myös tulleet kertomaan aikuisille, kun päiväjärjestyksessä päivän etenemisen osoittava nuoli oli jäänyt väärään paikkaan. Kieliavustaja ja lastenhoitaja miettivät kuitenkin kauanko kuvat kiinnostavat lapsia. Ajan myötä lasten kiinnostus kuvia kohtaan olikin vähentynyt ja he kävivät katsomassa niitä vaihtelevasti.

Lastentarhanopettajat toivat haastatteluissaan toistuvasti esille myös sen, ettei lapsille tahdottu korostaa kuvien olevan nimenomaan Pekkaa varten eikä kuvien käyttämisestä haluttu tehdä leimaavaa. Lastentarhanopettaja Ilona kuitenkin kertoi, etteivät lapset olleet kuitenkaan kyselleet miksi kuvia oli ilmestynyt ryhmän tiloihin. Myös lastentarhanopettaja Emmi arveli, että lapset eivät ajattele kuvissa olevaan mitään erikoista vaan he ottavat ne luontevasti vastaan.

8.3.2 Pekan äidin näkemykset

Pekan äidin pohdinnoissa puhetta tukevien kommunikaatiomenetelmien aloittamisesta korostui niiden merkitys hänen lapsensa kannalta. Kotona aloitettujen tukiviittomien merkitystä äiti arvioi seuraavasti:

Mä ensin ajattelin et se on aika haastava juttu Pekalle. Kun Pekka on kuitenkin tai viittomakieli yleensäkin on ihan oma kieli ja sit kun on kuitenkin kakskielinen ja sit siihen tulee vielä ne viittomat että ei me senkään kanssa mitään paineita oteta. Että kyllä Pekka niitä niinkun tekee mutta on se, jotenkin aluks tuntu että se on aika niinkun iso juttu kuitenkin. Mutta saa nähä nyt. Sekin on kuitenkin aika alussa sillä lailla, että yritetään oppia tavallaan jokainen vähän.

Pekan tukiviittomasanasto sisälsi äidin mukaan kysymyssanoja, värejä, vaatteita ja muita päivittäin käytettäviä tavaroita. Äidin mielestä Pekka on oppinut hyvin viittomia ja tekee niitä mielellään perässä. Lastentarhanopettaja Emmi kertoi äidin kuitenkin arvelleen, että Pekka on hämmentynyt kun hänelle viitotaan puheterapiassa koko ajan ja äiti oli arvellut sen haittaavan myös Pekan keskittymistä.

PCS-kuvista äiti uskoi olevan apua pojalleen, koska puheterapeutti oli niitä heille suositellut. Hänen mielestään kaikkea kannatti kokeilla Pekan auttamiseksi. Äiti kertoi käsityksensä kuvien käytön merkityksestä Pekalle:

No siis varmaan ihan hahmottamaan sitä tai jää niinkun paremmin mieleen sen kuvan kanssa ne sanatkin. Varmaan näin, et en mä tiiä, onks niillä sit joku syvempi merkitys mutta. Varmaan ihan näin tukemaan.

Äiti kertoi haastattelussaan, että hän tahtoi aloittaa kuvien käytön ihan rauhallisesti, viitaten siihen, että Pekan elämään oli tullut niin paljon uusia asioita ja ihmisiä. Lastentarhanopettaja Emmi kertoikin äidin toivoneen, että päiväkodissa aloitettaisiin aluksi vain kuvat, jotta kaikki ei tulisi kerralla. Kun reissuvihko otettiin käyttöön päiväkodin kanssa, äiti kertoi että se oli Pekalle tärkeä ja sen katsomisesta oli tullut hänen oma juttunsa. Vihkoa katsottaessa hiljennyttiin ja hän sai erityisen hetken vanhempiensa kanssa. Äidin mukaan reissuvihkosta oli ollut myös hyötyä, sillä sen avulla lapsi saa kertoa itselleen mieluisista asioista ja samalla se on kehittänyt Pekan puheen oppimista.

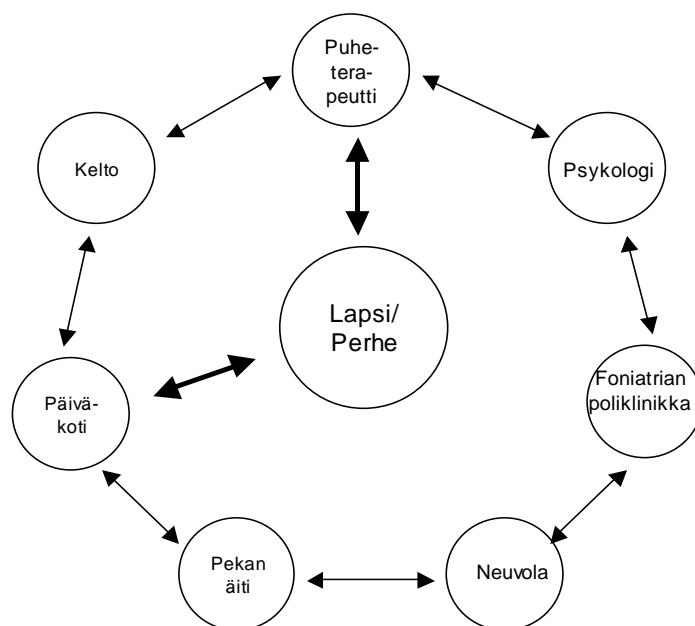
Perheen arjen kannalta äiti koki kuvien käytön opettelu merkityksen olevan vähäinen. Hän totesi, että tilanteisiin, joissa kuvia käytetään, pitää tietenkin jatkossa keskittyä enemmän. Lisäksi hän ajatteli Pekankin lähtevän paremmin esimerkiksi pukemaan, kun mukana on eräänlainen leikki, kuvien käyttö. Myöhemmin keväällä Pekan äiti kertoi reissuvihkon käyttämisen sopineen hyvin heidän perheensä arkeen. He olivat ottaneet tavaksi reissuvihkon lukemisen päivittäin. Reissuvihkon lisäksi äiti kertoi heidän käyttäneen kuvia myös muulla tavoin päivittäin arjen eri tilanteissa. Pekan kotiin oli sijoitettu esimerkiksi vaatteiden kuvia pukemistilanteita varten. Kuvien käytöstä oli hänen mukaansa tullut hyvä tapa, joka oli lähtenyt sujumaan luontevasti. Tukiviittomien opettelulla puolestaan oli käytännössä merkitystä perheen arkeen, sillä äiti kertoi käyvänsä välillä tarkistamassa viittomia kuvista.

9 POHDINTA

9.1 AAC-tiimin yhteistyö

Tiimin yhteistyö yli ammatillisten rajojen työskentelevän työryhmän periaatteiden mukaisesti. Tutkimuksen moniammatillisessa tiimissä on yli ammatillisten rajojen työskentelevän työryhmän piirteitä. Tähän tiimiin voidaan laskea mukaan Pekan perhe (äiti), puheterapeutti, kiertävä erityislastentarhanopettaja, päiväkotia, neuvola, foniatriinen poliklinikka sekä psykologi (kts. KUVIO 2). Nämä kaikki tahot ovat osallistuneet Pekan taitojen arviointiin. Kuitenkin AAC-tiimin pääasiallisiksi jäseniksi voidaan katsoa Pekan perhe, puheterapeutti, kiertävä erityislastentarhanopettaja ja päiväkotia, sillä heidän asiantuntijuutensa ja yhteistyönsä on ollut ratkaisevaa Pekan AAC-menetelmien käyttöönotossa.

Perhekeskeinen työskentely on keskeinen osa yli ammatillisten rajojen työskentelevän työryhmän mallin periaatteita (Ogletree ym. 2001). Tutkimusongelmien vaihtumisen vuoksi aineisto ei syvällisesti vastaa kysymykseen oliko tiimin yhteistyö perhekeskeistä. Perhekeskeisestä työskentelystä kuitenkin kertoo Pekan äidin tyytyväisyys yhteistyöhön. Tulosten perusteella voidaan olettaa, että äiti oli tyytyväinen myös tiimin hänelle antamaan rooliin moniammatillisessa työskentelyssä.



KUVIO 2: Tutkimuksen moniammatillisen AAC-tiimin työskentely yli ammatillisten rajojen työskentelevän työryhmän mallin mukaan (Ogletreetä ym. 2001 mukailten).

Toinen keskeinen periaate transdisiplinaarisessa mallissa on ammatillisten tieteenalojen ylittävä työskentely. Tutkimuksen tiimin jäsenten työskentelymalli oli ainakin osaksi yli ammatillisten tieteenalojen ylittävää. Sekä puheterapeutti ja kiertävä erityislastentarhanopettaja että alueen psykologi tekivät tiivistä yhteistyötä ja myös konsultoivat toisiaan. Kiertävä erityislastentarhanopettajan korosti haastattelussaan, että yhteisissä tapaamisissa he oppivat toinen toistensa asiantuntijuudesta.

Puheterapeutti ja kiertävä erityislastentarhanopettaja tekivät yhteistyötä myös konsultoidessaan päiväkodin henkilökuntaa. Konsultoinnista vastasi kuitenkin suuremmaksi osaksi kiertävä erityislastentarhanopettaja, jolta päiväkotiki sai jatkuvaa tukea AAC-menetelmän aloittamisessa. Puheterapeutin työaika ei riittänyt tiiviiseen ja jatkuvaan yhteistyöhön päiväkodin kanssa. Tulokset tukevat aikaisempia tutkimuksia (Hartas 2004; Soto ym. 2001a; DaPaepe & Wood 2001; Karila & Nummenmaa 2001; Kaukolahti 2002), joissa ajan puute on nähty yhtenä esteenä yhteistyölle. Sekä päiväkodin henkilökunta että puheterapeutti odottivat toisiltaan aloitteellisuutta yhteydenotoissa, mikä saattaa myös olla yhteydessä siihen, ettei heidän välilleen muodostunut kovinkaan vastavuoroista suhdetta.

Kiertävän erityislastentarhanopettajan rooli päiväkodin henkilökunnan konsulttina näyttää tässä tapauksessa olevan hyvä työnjaon ja yhteistyön kannalta. Kiertävän erityislastentarhanopettajan työnkuvaan kuuluu tehdä yhteistyötä lastentarhanopettajien kanssa päiväkodissa, joten hän on entuudestaan tuttu yhteistyökumppani päiväkotiryhmille. Lisäksi yhteydenotot kiertävään erityislastentarhanopettajaan voivat olla helpompia sen vuoksi, että hän on usein fyysisesti päiväkodissa paikalla. Henkilöiden välistä hyvää kemiaa ja persoonien yhteensopivuutta pidetään myös Hartasin (2004) tutkimuksen mukaan yhteistyöhön vaikuttavina tekijöinä. Kiertävän erityislastentarhanopettajan AAC-konsulttina toimimisen tärkeänä tukipylväänä on kuitenkin puheterapeutin hänelle antama konsultointi.

Tiimin yhteistyö menetelmän ja merkkien valinnassa. Moniammatillisen AAC-tiimin pääasiallisena tavoitteena on koordinoida AAC-menetelmien käyttäminen lapsen eri ympäristöihin. Monet tutkijat (Ogletree ym. 2001; Briggs 1993; DaPaepe & Wood 2001; Katchenbach & Douglas 1993) ovat osoittaneet, että yhteisten päämäärien, tavoitteiden ja toimintatapojen määrittäminen on erityisen tärkeää tiimin toimivuuden kannalta. AAC-menetelmän valinnassa tuleekin lapsen tarpeiden ja piirteiden lisäksi huomioida hänen kommunikointiympäristönsä henkilöiden mielipiteet ja mahdollisuudet AAC-menetelmien käyttöön. Yhteisen keskustelun pohjalta lapselle voidaan valita mahdollisimman tehokas ja toimiva AAC-menetelmä. Tutkimuksen tulosten mukaan AAC-tiimillä ei kuitenkaan näyttänyt olevan yhteistä linjaa AAC-menetelmien aloittamisessa, vaan jokainen taho oli toiminut melko itsenäisesti, omista tarpeistaan ja näkökulmastaan käsin. Menetelmien käyttöönotosta, eri tahojen toimintatavoista ja tavoitteista ei oltu tässä tapauksessa siis ilmeisesti sovittu yhteisesti. Kahden eri AAC-menetelmän yhtäaikaista käytöstä eri ympäristöissä ei sinällään oletettavasti ole haittaa lapselle, mutta yhteisillä linjoilla voidaan luultavasti vaikuttaa lapsen tehokkaaseen menetelmien oppimiseen. Yhteisen linjan puuttumisen syynä on todennäköisesti ollut kiireinen aikataulu palaverissa, jossa ensimmäisen kerran puhuttiin Pekan tukitoimista. Päiväkodin henkilökunta ja äiti kertoivatkin, että aloituspalaverissa asioita käsiteltiin hyvin nopeasti ja asiat ”vain heitettiin ilmaan”. Myös myöhemmin

tiedonkulussa oli ongelmia, sillä päiväkodissa ei tiedetty kotona käytettävän jo tukiviittomia.

Uuden kommunikointimenetelmän tarkoituksena on ensisijaisesti vastata lapsen tuen tarpeisiin. Menetelmää valitessa tulisi punnita, mistä lapsi hyötyy eniten. Voidaan pohtia, olisiko Pekka ja päiväkodin henkilökunta hyötynyt enemmän tukiviittomien kuin PCS-kuvien aloittamisesta? Olisiko viittomien käytöllä voitu kuvia paremmin tukea sekä puheen ymmärtämistä että tuottamista päiväkodin arkisissa tilanteissa?

Henkilökunnan päätökseen alkaa viittomien asemesta ensin kuvien käyttö saattaa olla monia syitä. Syitä voivat esimerkiksi olla pelko kahden menetelmän yhtaikaisen käyttöön oton haitallisuudesta Pekalle sekä puheterapeutin ohjaus reissuvihkon käyttöön ottamiseksi. Henkilökunnan valintaan vaikuttivat luultavasti myös heidän omat tarpeensa, mielikuvansa ja tietonsa PCS-kuvista ja tukiviittomista. Kuvien opettelu koettiin helpommaksi ja tutummaksi, sillä päiväkodin arjessa kuvia käytetään monissa eri tilanteissa. Tukiviittomien käytön ajateltiin myös olevan haasteellisempaa, kuin se todellisuudessa on. Tukiviittomien käyttämistä aloitettaessa kenenkään ei kuitenkaan tarvitse osata viittoa kaikkea, vaan viittomien käyttäminen kannattaa aloittaa vaikka vain yhden keskeisen sanan viittomisesta.

Henkilökunta tuntui myös tarvitsevan menetelmien aloittamiseen sulatteluaikaa, sillä asenne viittomien aloittamiseen muuttui kun aikaa kului. Myös PCS-kuvien käyttäminen koettiin alussa vaikeaksi ja työlääksi, mutta kokemuksen ja ajan myötä mielipide muuttui myönteiseksi. Nämä tutkimustulokset ovat samansuuntaisia kuin Wormnaes ja Malek (2004) ovat esittäneet omassa tutkimuksessaan. Lisäksi henkilökunnan asenteiden muuttumiseen saattoi vaikuttaa syvällisempi perehtyminen AAC-menetelmiin sekä koulutukseen osallistuminen.

Tutkimustulosten mukaan tiimin linja ei ollut yhdenmukainen myöskään merkkien valinnassa. Kirjallisuuden ja tutkimusten mukaan lapsen ensimmäisten merkkien valinnassa tulee huomioida lapsen tarpeet kaikissa hänen keskeisissä ympäristöissään. Tulosten mukaan tiimi ei kuitenkaan valinnut ensimmäisiä kuvia eikä tukiviittomia yhdessä. Ensimmäisiksi viittomiksi päiväkodin henkilökunnalle oli ehdotettu perheenjäseniä. Eräs henkilökunnan jäsenistä kritisoi kuitenkin tätä

ehdotusta, koska hänestä ei ollut järkevää opetella sellaisia sanoja, jotka lapsi osasi jo ilmaista. Myös Von Tetzchner ja Martinsen (2000) ovat samaa mieltä ja korostavat, että AAC-menetelmällä on tarkoitus lisätä kommunikointihäiriöisen henkilön kommunikointitaitoja eikä korvata aiempia kommunikoinnin keinoja. Myös muut henkilökunnasta mieltivät mitkä viittomat olisivat järkeviä ottaa käyttöön päiväkodissa. Heillä olikin paljon hyvä perusteluita ensimmäisten merkkien valintaan, mutta niistä ei oltu keskusteltu yhteisesti. Myös ensimmäisten merkkien valitsemiseen ja niistä keskustelemiseen tulee varata aikaa niin työyhteisön kesken kuin laajemmassakin moniammatillisessa tiimissä.

Päiväkodin henkilökunnan yhteistyöhön vaikuttavat tekijät AAC-menetelmän käytössä. AAC:n opetus tulee suunnitella etukäteen. Päiväkodin on luotava yhteiset tavoitteet ja toimintatavat, jolloin kaikki osaavat toimia yhdessä samojen sääntöjen mukaisesti. Tämä saattaa myös sitouttaa henkilökunnan käyttämään menetelmiä. Tulosten mukaan päiväkodin henkilökunnalla ei ollut aikaa yhdessä suunnitella yhteisiä AAC:hen liittyviä toimintatapojaan. Jos henkilökunta olisi alussa pohtinut tilanteita, joissa lapsen vaikeudet ilmenevät ja suunnitellut AAC-menetelmien käytön sen mukaan, kuvien käytöstä olisi ollut enemmän hyötyä. Henkilökunta ei esimerkiksi osannut hyödyntää päiväjärjestyksen kuvia siirtymätilanteissa, jotka he kokivat olevan lapselle vaikeita. Menetelmien käyttöä lähdettiinkin opettelemaan kokeilemalla. Opetuksen tavoitteita ja opetusmenetelmiä olisi saatettu pohtia tarkemmin, jos Pekalle olisi laadittu kuntoutussuunnitelma. Sitä ei oltu kuitenkaan vielä tehty, sillä hän ei ollut saanut virallista diagnoosia.

Kuvien käytön opetteluun kokeilemalla saattaa vaikuttaa se, että koulutuksen ja konsultoinnin painopiste näyttäisi olleen AAC-menetelmien ja niiden käyttöideoiden esittelyssä, kun taas toimintatavat ja opetukseen liittyvät asiat olivat jääneet vähemmälle huomiolle. Henkilökunta ei osannutkaan toiminnassaan huomioida menetelmän opettamiseen liittyviä asioita. Esimerkiksi päiväjärjestyksen käyttö olisi tullut aloittaa merkin ja toiminnan vastaavuuden opettamisesta. Kun lapsi on oppinut yhdistämään toiminnan sitä vastaavaan merkkiin, merkkejä voidaan alkaa käyttää myös näiden tilanteiden ulkopuolella, esimerkiksi reissuvihkossa. Myös siihen tulisi kiinnittää huomiota, että tiettyä toimintaa kuvaavat merkit ovat samanlaiset päiväjärjestyksessä ja reissuvihkossa. Havaitsimme, että tätä ei aina huomioitu.

Konsultoinnilla voidaankin tukea päiväkodin henkilökuntaa myös AAC-menetelmien käytön suunnittelussa. Tulosten perusteella konsultoitajan tulisi pohtia henkilökunnan kanssa heidän toimintatapojaan ja AAC-menetelmien opettamista. Konsultointiin tulisi myös kuulua toiminnan mallintamista, jolloin henkilökunta näkisi käytännössä kuinka heidän tulisi toimia.

Henkilöstön tulee myös ylläpitää, arvioida ja päivittää AAC-menetelmää. Jos jokin ratkaisu ei toimi, henkilökunnan tulee muuttaa sitä. Tutkimustulosten mukaan henkilökunta toimikin joissakin asioissa tällä tavalla. Esimerkiksi reissuvihkon käytössä päiväkotit muutti toimintaansa useaan kertaan, etsiessään toimivaa tapaa sen käyttöön. Tulosten mukaan henkilökunta myös ylläpiti menetelmien käyttöä ottamalla uusia PCS-kuvien sovellutuksia käyttöönsä, vaikka ensimmäisten sovellutusten käyttäminen ei ollut vielä löytänyt paikkaansa päiväkodin yhteistyössä. Lastentarhanopettajilla oli siis selvästi kipinää jatkaa kuvien käyttöä ja heillä tuntuikin olevan vielä paljon ideoita PCS-kuvien käyttämiseen.

Karilan (1997) mukaan päiväkodin tiimityön kehittymistä ei tue tasavertaisuutta korostava työnjako, vaan jokaisella henkilöllä tulee olla tarkoin määritetyt työtehtävät. AAC:hen ja moniammatilliseen työhön perustuvan kirjallisuuden ja tutkimusten perusteella kuitenkin koulutus AAC-menetelmistä, toimintatapojen suunnittelu ja menetelmien käyttäminen kuuluvat kaikille päiväkodin työntekijöille. Tällöin menetelmän oppiminen helpottuu, se tukee lapsen kielen kehitystä ja siitä saadaan toimiva kommunikointikeino. Transdisiplinaarisen työskentelymallin mukainen ammatilliset roolirajat ylittävä työskentely ei näyttänyt kuitenkaan toimivan kovin hyvin päiväkodin moniammatillisessa tiimissä. Tiukat työroolit estivät päiväkodissa AAC-menetelmien käyttöä, sillä moni päiväkodin henkilökunnasta ei kokenut menetelmän käyttämisen kuuluvan heidän tehtäviinsä. Henkilökunnan keskuudessa myös ajateltiin, että AAC-menetelmän käyttäminen kuului lähinnä niille, jotka olivat eniten vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Nämä ajatukset ovat kuitenkin ristiriidassa sen kanssa, että päiväkodin henkilökunta oli alun perin toivonut kiertävältä erityislastentarhanopettajalta vinkkejä PCS-kuvien käyttämiseen koko lapsiryhmän kanssa. Tulosten mukaan näyttää sille, että kaikki päiväkodin henkilökunnasta eivät olleet sitoutuneet menetelmän käyttöön. Lastentarhanopettajien tehtäviin kuuluu päiväkodin pedagogisen toiminnan

suunnittelu ja ainoastaan heidän työhönsä sisältyy suunnittelu-aika. Luultavasti tästä syystä lastentarhanopettajat pyrkivät kantamaan vastuun sekä materiaalin valmistamisesta että AAC-menetelmän käyttämisestä.

Koska henkilökunnan yhteistyö toimi lähinnä ammattiroolien määräämien tehtävien mukaisesti, henkilökunnan yksilöllisiä taitoja ei osattu ottaa heti huomioon. Tämä saattoi vaikuttaa myös siihen, että henkilökunta valitsi opeteltavakseen ensin PCS-kuvat. Päiväkodin henkilökunnan erityisavustaja oli viittomakielentaitoinen joten hänen taitoaan olisi ollut hyvä käyttää koko ryhmän hyödyksi. Erityisavustaja oli kuitenkin hieman epävarma taidostaan, mikä saattoi myös vaikuttaa siihen, että hänen taitoaan ei huomioitu. Henkilökunnan tulisi kuitenkin antaa toisilleen tukea esimerkiksi siihen, että omat taidot ja kokemukset uskalletaan ottaa käyttöön ryhmän yhteistyön hyväksi. Voimmekin olla siis samaa mieltä kuin Hartas (2004), jonka mukaan oman työpanoksen antaminen tiimille edistää tiimin yhteistyötä.

Ammattiroolien tehtävien mukaisesti AAC-koulutukseen pääsivät vain lastentarhanopettajat. Lisäksi kaikki henkilökunnan jäsenet eivät olleet voineet osallistua kaikkiin AAC:tä koskeviin palavereihin, joissa on käsitelty Pekan tuen tarvetta ja AAC-menetelmiä. Päiväkodin tiedonkulussa oli tutkimustulosten mukaan omat ongelmansa, sillä koulutuksesta ja palavereista saatu tieto ei välittynyt aina kaikille työntekijöille. Tiedonkulun ongelmat saattoivat osaltaan johtua siitä, että työntekijöillä ei ollut aikaa tai mahdollisuuksia yhteisten kokoontumisten järjestämiseksi. Henkilökunnan sieltä täältä saadut yksittäiset tiedot saattoivat vaikuttaa siihen, että henkilökunnalla ei ollut riittävästi tietoa AAC-menetelmistä ja he kokivat itsensä epävarmoiksi. Tämä saattoi vaikuttaa myös siihen, että he eivät aina uskaltaneet tai osanneet käyttää menetelmiä tai eivät ymmärtäneet AAC:n merkitystä. Täten voimme yhtyä von Tetzchnerin ja Martinsenin päätelmiin siitä, että koulutuksen puute voi vaikuttaa menetelmän luonnolliseen käyttämiseen. Päätelmät tukevat myös Bloombergin ym. (2003) suositusta siitä, että AAC-koulutusta tulisi antaa koko henkilökunnalle. Koulutus sinällään ei ole kuitenkaan tae sille, että henkilökunta käyttää AAC-menetelmiä, mutta tällöin kaikilla on tarpeellinen tieto AAC-menetelmistä. Jos AAC-koulutusta ei ole mahdollista antaa koko henkilökunnalle, olisi erityisen tärkeää, että kiinnitettäisiin huomiota ryhmän tiedon kulkuun.

Koulutuksen saaneen henkilökunnan tulisi kiinnittää huomiota myös siihen tapaan, millä he jakavat koulutuksesta saatua tietoa. Pelkkä kirjallisen materiaalin jättäminen pöydälle ei välttämättä ole paras tapa jakaa tietoa. Sackin ym. (1997) mukaan tietoa AAC-menetelmistä tulisi antaa esimerkiksi konkreettisten esimerkkien kautta. Myös tutkimuksen tulokset tukevat aiempaa tutkimusta, sillä päiväkodin henkilökunnan vastauksissa korostui heidän tyytyväisyytensä kiertävän erityislastentarhanopettajan konsultointiin, joka sisälsi omakohtaisia esimerkkejä ja konkreettista materiaalia. Nämä konkreettiset asiat tekivät konsultoinnista henkilökunnalle ymmärrettävämmän. Kirjallinen materiaali saattaa kuitenkin olla hyvä tuki sanalliselle konsultoinnille, sillä silloin huomioidaan ihmisten erilaiset tavat oppia. Kirjallisen materiaalin huonona puolena voidaan kuitenkin pitää sitä, että ihmisten kiinnostus ja työpaikan kiire vaikuttavat siihen, luetaanko materiaalia. Lisäksi jälleen ihmisten ammattiroolien mukaiset vastuut saattavat vaikuttaa ihmisten kiinnostukseen lukea AAC-menetelmistä.

Päiväkodin henkilökunta halusi tarkkoja konkreettisia ohjeita menetelmien käyttämiseen, mutta toimintatavat saattavat löytyä myös ihmisiltä itseltään, jos AAC:n toteutuksen pohtimiseen annetaan vain aikaa. Haastatteluista muodostuikin henkilökunnalle tärkeitä hetkiä, jolloin oli aikaa miettiä AAC-menetelmiin liittyviä asioita. Osa päiväkodin henkilökunnasta totesi haastatteluissaan, että esittämämme kysymykset johdattivat heitä pohtimaan menetelmän käyttämistä ja toimintatapoihin liittyviä ratkaisuja. Heillä olikin paljon näihin liittyviä ideoita, joista ei kuitenkaan oltu keskusteltu tiimin kesken. Tutkimustulosten perusteella konsultoinnin yksi muoto voisi siten olla kysymysten asettaminen ja omaan pohdintaan ohjaaminen.

9.2 AAC:lle annetut merkitykset

Päiväkodin henkilökunnan ja perheen antamat merkitykset puhetta tukeville kommunikaatiomenetelmille ovat kiinnostavia, koska ne saattavat osaltaan olla yhteydessä siihen, kuinka menetelmien aloittamiseen suhtaudutaan ja otetaanko ne käyttöön. Aiemmissa tutkimuksissa perheiden ja ammattilaisten epäilevään tai negatiiviseen suhtautumiseen AAC-menetelmiin on yhdistetty menetelmistä

ammattilaisille aiheutuva työmäärä (Suhonen 2002; Wormnaes & Malek 2004) ja pelko menetelmän leimaavuudesta (Wormnaes & Malek 2004) tai haitasta puheen kehitykselle (Cress & Marvin 2003; Wormnaes & Malek 2004). Jos AAC-menetelmän taas koetaan olevan hyödyksi sitä käyttävälle henkilölle, niiden käyttämiseen myös suhtaudutaan positiivisesti (Wormnaes & Malek 2004).

Myös tässä tutkimuksessa tulokset ovat samansuuntaisia. Äidin ja henkilökunnan suhtautuminen AAC:hen näyttäisi olevan yhteydessä siihen, kokivatko he menetelmästä olevan haittaa vai hyötyä. Pekan äiti toi esiin huolensa siitä, että puhetta tukevien menetelmien aloittaminen on hänen lapselleen haastavaa. Hän kuitenkin suhtautui kuvien ja viittomien aloittamiseen hyvin positiivisesti. Positiiviseen suhtautumiseen saattaa olla syynä se, että hän ajatteli asiaa ensisijaisesti lapsensa kannalta ja uskoi, että menetelmät voisivat tukea hänen kehitystään. Henkilökunnan näkemys puhetta tukevien menetelmien merkityksestä ei taas ollut selkeästi negatiivinen tai positiivinen, vaan suhtautuminen oli melko ristiriitaista. Puhetta tukeviin menetelmiin suhtauduttiin periaatteessa positiivisesti: PCS-kuvista ja tukiviittomista uskottiin olevan hyötyä sekä Pekalle että omalle työlle. Toisaalta menetelmien, etenkin tukiviittomien merkitykseen Pekan tukena liittyi myös kriittisiä ja epäileviä näkemyksiä. Epäilykset menetelmien hyödyllisyydestä saattoivat olla seurausta siitä, ettei lapsen ymmärtämisen ongelmista oltu vakuuttuneita. Toisaalta PCS-kuvien käytöstä saatava hyöty on riippuvainen myös siitä, kuinka paljon niitä käytetään. Koska henkilökunta ei ehtinyt päästä kunnolla vauhtiin PCS-kuvien käytössä, eivätkä he ehtineet ottaa tukiviittomia lainkaan käyttöön, menetelmistä ei ehkä oltu saatu paljoakaan hyötyä. Todellisen merkityksen arvioimiseksi PCS-kuvien ja tukiviittomien käytön olisikin pitänyt jatkua pidempään. Henkilökunnan suhtautumiseen AAC:hen liittyi myös pelko PCS-kuvien ja tukiviittomien käytön leimaavuudesta. Voidaan kuitenkin kysyä, onko tärkeämpää varoa lapsen leimaantumista vai tarjota mahdollisimman paljon tukea lapsen kehitykseen. Uusien menetelmien aloittamisen koettiin lisäksi tuovan mukanaan paljon työtä, mikä tuntui vaikuttavan siihen, että aluksi menetelmien käyttämiseen suhtauduttiin kriittisesti.

Henkilökunnan näkemyksiin puhetta tukevien menetelmien merkityksistä saattoivat vaikuttaa myös heidän aiemmat kokemuksensa AAC:stä. Osalla aiemmat kokemukset liittyivät graafisten merkkien tai tukiviittomien käyttöön vaikeasti

vammaisten tai täysin puhumattomien lasten kanssa. Nämä kokemukset saattoivat vaikuttaa siihen, ettei Pekan koettu tarvitsevan samalla tavalla puhetta tukevia menetelmiä. Toisaalta henkilökunnan jäsenillä oli myös huonoja kokemuksia PCS-kuvien käytöstä. Näiden kokemusten seurauksena joidenkin henkilökunnan jäsenien asenne menetelmiä kohtaan ja niistä saatava saatavan hyödyn suhteen on saattanut olla jo alussa epäileväinen. Toisaalta aikaisemmat kokemukset saattavat vaikuttaa myös positiivisella tavalla asenteisiin. Tässä tutkimuksessa yksi henkilökunnan jäsen suhtautui alusta saakka AAC-menetelmiin hyvin positiivisesti. Tämä saattaa osaltaan johtua siitä, että hänellä oli tulosten mukaan myös eniten tietoa AAC:stä sekä myönteisiä kokemuksia kuvien käytöstä. Tulosten perusteella AAC:n käyttöä aloitettaessa AAC-tiimin asiantuntijoiden on tärkeää perustella menetelmien tarve selkeästi ja keskustella tiimin jäsenten kanssa näiden näkemyksistä AAC:n käytön hyödyistä ja mahdollisista haitoista.

9.3 Tutkimuksen viitoittama suunta tulevaan

Kaiken kaikkiaan on todettava, että AAC-tiimin yhteistyö on monimutkainen prosessi, jonka onnistumiseen tarvitaan monia eri asioita. Tutkitun AAC-tiimin toiminnassa ei näyttänyt olevan kovinkaan yhtenäistä linjaa, mikä vaikutti heidän yhteistyöhönsä muun muassa AAC-menetelmän käyttämisessä. Päiväkodin henkilökunta sai kuitenkin paljon tukea tiimin muilta jäseniltä AAC-menetelmän aloittamisessa. He saivat paljon AAC:hen liittyvää materiaalia, jatkuvaa suullista konsultaatiota sekä osa työntekijöistä pääsi koulutuspäiville. AAC-tiimin jäsenien toisilleen tarjoama tuki onkin yksi yhteistyön onnistumista tukeva tekijä.

Tutkimustuloksissamme yhtenä tärkeimpänä yhteistyöhön vaikuttavana tekijänä korostuu myös aika. Aikaa täytyisi riittää AAC-tiimin yhteisen tehtävän, päämäärien, tavoitteiden ja toimintatapojen määrittämiseen, yhteisiin palavereihin, suunnitteluun, kommunikointiin, merkkien valitsemiseen ja asioista tiedottamiseen. Organisaation johtajien tulisi mahdollistaa päiväkotiryhmille sellaiset resurssit, joiden avulla yhteistyö onnistuu. Erityisesti päiväkodin johtajien ja yhteiskunnallisten päättäjien tulisi pohtia miten tätä aikaa voidaan järjestää päiväkodin henkilökunnalle. Jatkossa tarvitaan myös lisää tutkimusta päiväkodin moniammatillisen tiimin yhteistyöstä ja

siihen vaikuttavista tekijöistä. Jatkotutkimuksilla voitaisiin pyrkiä vaikuttamaan päättäjiin ja siten mahdollistamaan päiväkodin työolot, jotka tukevat AAC-menetelmien käyttöön tarvittavaa yhteistyötä.

Tutkimuksessamme päiväkodin moniammatillisen tiimin yhteistyöhön ja AAC-menetelmän käyttämiseen vaikuttivat ammattiroolien määrittämät tehtävät ja tieto AAC-menetelmien merkityksestä. Näiden seikkojen myötä myös konsultaation merkitys korostuu yhtenä yhteistyöhön vaikuttavana tekijänä. AAC-tiimin jäsenten ammattiroolien määräämät tehtävät ja niiden ylittäminen on yksi tärkeä tekijä yhteistyön onnistumisessa. Erityisesti päiväkodin henkilökunnan työtehtävien tulisi vaihdella tilanteesta riippuen. Joissakin päiväkodin tilanteissa tiukoissa ammattirooleissa pitäytyminen on paras vaihtoehto tiimin töiden organisoimiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Kuitenkin AAC-menetelmän käytössä on ensiarvoisen tärkeää, että ammattiroolien määräämien työtehtävien rajat rikotaan ja että ammattiroolit ovat joustavia. AAC-menetelmien käyttäminen kuuluu koko päiväkodin henkilökunnalle, jotta puhetta tukevaa menetelmää käyttävän lapsen kieltä voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Jatkossa olisi hyvä tutkia laajemmin myös ammattiroolien vaikutusta päiväkodin henkilökunnan keskinäiseen yhteistyöhön.

Tämä tutkimus oli vain yksi ja ainutkertainen tutkimus moniammatillisen AAC-tiimin yhteistyöstä. Jatkossa olisi hyvä tutkia millaista yhteistyötä muut AAC-tiimit tekevät. Toteutuvatko heidän yhteistyössään transdisiplinaarisen työskentelymallin periaatteet? Entä osaavatko muut AAC-tiimit huomioida tiimin työskentelyyn ja konsultointiin vaikuttavat seikat menetelmän aloittamisessa?

LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. 2003. Päivähoito. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 304–320.
- Beukelman, D.R., Hanson, E. Hiatt, E. Fager, S. & Bilyeu, D. 2005. AAC technology learning part 3: Regular AAC team members. *Augmentative and Alternative Communication* 21, 187–194.
- Biddle, B.J. 1979. *Role theory: expectations, identities, and behaviors*. New York: Academic Press.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 55–81.
- Bloomberg, K., West, D. & Iacono, T.A. 2003. Picture it: an evaluation of a training program for carers of adults with severe and multiple disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 28, 260–282. Tulostettu 22.9.2005
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=10779207>
- Blue-Banning, M., Summers, J.A., Frankland, H. C., Nelson, L.L. & Beegle, G. 2004. Dimensions of family professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children* 70, 167–184. Tulostettu 11.7.2006
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=11924644>
- Bondy, A.S. & Frost, L.A. 1994. The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior* 9. Tulostettu 12.10.2005
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=9410195336&logi>
- Briggs, M.H. 1993. Team talk: communication skills for early intervention teams. *Journal of Childhood Communication Disorders* 25 (1), 33–40.
- Bruder, M.B. 1998. A collaborative model to increase the capacity of childcare providers to include young children with disabilities. *Journal of Early Intervention* 21, 177–186.
- Cress, C.J. 2004. Augmentative and alternative communication and language. Understanding and responding to parents' perspectives. *Topics in Language Disorders*, 24 (1), 51–61. Tulostettu 8.7.2006
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&an=12409379>

- Cress, C.J. & Marvin, C.A. 2003. Common questions about AAC services in early intervention. *Augmentative and Alternative Communication* 19, 254–272.
- DePaepe, P.A. & Wood, L.A. 2001. Collaborative practices related to augmentative and alternative communication: current personnel preparation programs. *Communication Disorders Quarterly* 22 (2), 77–86.
- DiCarlo, C.F., Striclin, S., Banajee, M. & Reid, D.H. 2001. Effects of manual signing on communicative verbalizations by toddlers with and without disabilities in inclusive classrooms. *The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps* 26, 120–126.
- Downing, J.E. & Peckham-Hardin, K.D. 2001. Daily schedules: a helpful learning tool. *Teaching Exceptional Children* 33 (3), 62–68. Tulostettu 21.6.2006
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=4022664&loginpa>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3.painos. Tampere: Vastapaino.
- Goldbart, J. & Marshall, J. 2004. "Pushes and pulls" on the parents of children who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication* 20, 194–208.
- Hartas, D. 2004. Teacher and speech-language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching and Therapy* 20 (1) 33–54. Tulostettu 22.6.2006
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&an=12231205>
- Hautamäki, J. Lahtinen, U. Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. *Erytispedagogiikka 1. Erytispedagogiikka tieteenä*. Helsinki: WSOY.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Erytispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Hildén, S., Merikoski, H. & Launonen, K. 2001. *Yhteisöpohjainen kuntoutus*. Julkaisussa K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma*. Helsinki: Suomen logopedis-foniatrisen yhdistyksen julkaisuja.
- Hildén, S., Pulli, T. & Puistolinna, H. 2001. Piirretään itse – Sig-symboleista omapiirroksiin. Teoksessa K. Huuhtanen. *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhaten taitteessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 76–91.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6. painos. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Finn Lectura.
- Hunt, P. & Alwell, M. 1991. Establishing conversational exchanges with family and friends: moving from training to meaningful communication. *Journal of Special Education* 25, 305–319. Tulostettu 12.10.2005
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=9602291919>
- Huhtanen, K. 2001. (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhannen taitteessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Johnson, L.J., Zorn, D., Yung Tam, B.K., Lamontagne, M. & Johnson, S.A. 2003. Stakeholders' views of factors that impact successful interagency collaboration. *Exceptional Children* 69, 195–209. Tulostettu 11.7.2006
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=8774268>
- Johnston, S.S., McDonnell, A.P, Nelson, C. & Magnavito, A. 2003. Teaching functional communication skills using augmentative and alternative communication in inclusive settings. *Journal of Early Intervention* 25, 263–280.
- Johnston, S.S., Reichle, J. & Evans, J. 2004. Supporting augmentative and alternative communication use by beginning communicators with severe disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology* 13, 20–30. Tulostettu 4.7.2006
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&an=20727193>
- Kaiser, L. 1995. Using augmentative and alternative communication to improve communication for preschool handicapped children. Nova Southeastern University. A practicum raport. Tulostettu 25.10.2005 http://www-md1.csa.com/ids70/view_record.php?id=2&recnum=0&SID=obbks1brfs38g07ie2pj1hnur0&mark_id=search%3A2%3A0%2C0%2C1
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus - lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita. Väitöskirja.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.
- Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. 1993. The discipline of teams. *Harvard Business Review* 71, 111-120. Tulostettu 3.7.2006

<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=bsh&an=9308065089>

Kaukolahti, M. 2002. Moniammatillinen tiimityö varhaiserityiskasvatuksessa: Kasvunkansio yhteistyövälineenä esi- ja alkuopetuksessa. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta. Pro gradu –tutkielma.

<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/h/merkauko.pdf>

Kerola, K. (toim.) 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ketonen, R. Palmroth, A. Röman, M. Salmi, P. & Poikkeus, A-M. 2003. Kieli ja kommunikaatio. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 176–198.

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 kouluikässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 33–52.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus. 68–84.

Korpilahti, P. 1996. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 39–58.

Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinon perusteet 2003. Määräys 28/011/2003. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 21.7.2006

<http://www.finlex.fi/fi/viranomaiset/normi/660001/16059>

Kuder, S.J. 1997. Teaching students with language and communication disabilities. Boston: Allyn & Bacon.

Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus 2005-2007. Viitattu 12.7.2006

http://www.kuntatyöntajat.fi/modules/upndown/download_file~id~FB6BBE-DAC9D54942AD5E9D033871AE5B.asp

Laki lasten päivähoitosta 36/1973, 2§, 7§. Viitattu 29.6.2006.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>.

Lappi, P. & Malm, A. 2001. Suomalainen viittomakieli. Teoksessa K. HUUHTANEN. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhannen taitteessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 39–45.

- Lastentarhanopettajaliitto. 2005. Lastentarhanopettaja - varhaiskasvatuksen asiantuntija ja ammattilainen.
- Launonen, K. 1997. AAC-käsitteistö yhteiseksi. Puheterapeutti (2) 18–22.
- Launonen, K. 1998. Eleistä sanoihin, viittomista kieleen. Varhaisviittomisohjelman kehittäminen, kokeilu ja pitkäaikaisvaikutukset Downin syndrooma –lasten varhaiskuntoutuksessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto. Väitöskirja.
- Launonen, K. 2001a. Viittomien käyttö kielen ja kommunikointitaitojen kehittämisessä. Teoksessa K. Huuhtanen. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhaten taitteessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 32–38.
- Launonen, K. 2001b. Huvin vuoksi – vuorottelu ja jaettu tarkkaavuus puhetta korvaavan kommunikoinnin kehityksen pohjana. Puhe ja kieli 21 (1), 25–36.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, California: Sage.
- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siikonen, T. 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa T. Ahonen, T. Siikonen & T. Aro. Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–32.
- McCarthy, J. & Light, J. 2001. Instructional effectiveness of an integrated theater arts program for children using augmentative and alternative communication and their nondisabled peers: preliminary study. *Augmentative and Alternative Communication* 17, 88–89. Tulostettu 25.10.2005
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=psych&an=2001-07068-003&loginpage=Login.asp>
- McCord, M.S. & Soto, G. 2004 Perception of AAC: An ethnographic investigation of Mexican-American families. *Augmentative and Alternative Communication* 20, 209–227.
- Millar, D.C., Light, J.C. & Schlosser, R.W. 2006. The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49, 248–264. Tulostettu 4.7. 2006
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&an=20727193>
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta koulusta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle.

- Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 82–95.
- Mäkelä, K. 2005. Sosiaalitutkimuksen eettinen säättely. Yhteiskuntapolitiikka 70, 386–395.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Oesch, H. 2001. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen mahdollisuudet autististen henkilöiden kuntoutuksessa. Teoksessa L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo & M. Siikanen. Jaettu Ilo. Autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen. Helsinki: Puheterapeuttien kustannus Oy, 109–118.
- Ogletree, T.T., Bull, J., Drew, R. & Lunnen K.Y. 2001. Team-based service delivery for students with disabilities: practice options and guidelines for success. *Intervention in School and Clinic* 36, 138–145. Tulostettu 21.6.2006
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=3933383>
- Ojuri, A. 1996. Moniammatillinen yhteistyö ja organisaatiokulttuuri. Teoksessa A. Metteri. Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin Liitto ry., 116–128.
- Orelove, F.P. & Sobsey, D. 1993. Educating children with multiple disabilities. A transdisciplinary approach. 2nd ed. Baltimore: Paul H. Brooks
- Papunet. Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi (AAC) Viitattu 27.6.2006
http://www.papunet.net/yleis/tietoa/mita_on_aac/?id=31
- Parette, P., Chuang, S-J.L. & Blake Huer, M. 2004. First-generation Chinese American families' attitudes regarding disabilities and educational interventions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 19, 114–123. Tulostettu 7.7.2006
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=13182819>
- Patel, R. & Khamis-Dakwar, R. 2005. An AAC training program for special education teachers: a case study of Palestinian Arab teachers in Israel. *Augmentative and Alternative Communication* 21, 205–217.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Ylioppilaskunnan julkaisusarja 38. 83–108.
- Pietiläinen, E. 1997. Arvioidaanko yhdessä? SPECS - arviointi- ja

- suunnittelumenetelmän kokeilu. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä 4. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 60.
- Puheterapiapalvelut. Tuotteistus, nimikkeistö, laatu. 1999. Helsinki: Suomen kuntaliitto, Suomen Puheterapeuttiliitto.
- Pulli, T. 1991. VAIKO. Vaihtoehtoiset kommunikointikeinot käyttöön. Kokeiluprojektin raportti. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Pulli, T. 1995. Tulppa suusta. Puhevammaisten tulkkipalvelun järjestäminen kunnissa. Kuvaus kehittämistyöstä ja AAC-menetelmien käytöstä. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Pulli, T. 2002. Yhteinen asia. Teoksessa T. Pulli, K. Huuhtanen & P. Sorvali. Yhteiset eväät: kokoustyökalut yhteisön apuna. Sanomatta selvää –hankkeen osaraportti 1. Lammi: Pääjärven kuntayhtymä.
- Quill, K.A. 1995. Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders. Focus on Autistic Behavior 10 (3), 10–20. Tulostettu 25.10.2005
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=9510032867&logi>
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus. 158–169.
- Sack, S.H & McLean, L.K. 1997. Training communication partners: the new challenge for communication disorders professionals supporting persons with severe disabilities 12, 151–158. Tulostettu 22.9.2005
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&jid=FDD&loginpage=Login.asp>
- Sevcik, R.A., Romski, M.A. & Adamson, L.B. 2004. Research directions in augmentative and alternative communication for preschool children. Disability and Rehabilitation 26, 1323–1329. Tulostettu 22.9.2005
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&an=2004-19966-012&loginpage=Login.asp>
- Schlosser, R.W. & Raghavendra, P. 2004. Evidence-based practise in augmentative and alternative communication. Augmentative and Alternative Communication 20, 1–21.
- Schwartz, I.S. & Garfinkle, A.S. 1998. The picture exchange communication system:

- communicative outcomes for young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 18. Tulostettu 20.9.2005
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=1136580>
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43.
- Soto, G., Müller, E., Hunt, P. & Goetz, L. 2001a. Critical issues in the inclusion of students who use augmentative and alternative communication: an educational team perspective. *Augmentative and Alternative Communication* 17, 62–72.
- Soto, G., Müller, E., Hunt, P. & Goetz, L. 2001b. Professional skills for serving students who use AAC in general education classrooms: a team perspective. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 32, 51–56. Tulostettu 6.7.2006
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&an=4063707>.
- Suhonen, E. 2002. Kielihäiriöisen lapsen integroituminen tavalliseen päiväkotiryhmään. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. 2002. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2002:9. Viitattu 14.7.2006
<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. 2. tarkistettu painos Stakes. Oppaita 56. Viitattu 4.7.2006
<http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Research reports 72.
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 2000. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Suom. K. Launonen 2. painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Watson, J.L. 1995. Improving communication between regular students and a physically impaired non-verbal child using alternative communication systems in the kindergarten classroom. A Practicum Report. Tulostettu 20.9.2005
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/a5/ab.pdf
- Wormnaes, S. & Malek, Y.A. Egyptian speech therapists want more knowledge

about augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication* 20, 30–41.

Övretveit, J. 1995. Moniammatillisen yhteistyön opas. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuskohteen hakeminen

Tervehdys!

Olemme kaksi tulevaa varhaiserityisopettajaa. Tulemme valmistuttuammetoimimaan erityislastentarhanopettajina. Tällä hetkellä teemme pro gradu-työtämme aiheesta kuvakommunikaation käytön aloittaminen päiväkodissa. Haluaisimme Teiltä apua sopivan tutkimuskohteen löytämisessä.

Etsimme graduumme sopivaa päiväkotiryhmää, jossa ollaan juuri aloittamassa tai hiljattain aloitettu kuvakommunikaation käyttö puhekieltä korvaavana tai tukevana menetelmänä jonkin yksittäisen lapsen kanssa. Tutkimuksessamme haluamme haastatella perhettä sekä päiväkodin henkilöstöä, joten meille on tärkeää, että he olisivat halukkaita yhteistyöhön kanssamme.

Tutkimuksemme tavoitteena on

- a) Selvittää millainen on kuvakommunikaation käytön aloitusvaihe päiväkotilapsen, perheen ja päiväkodin henkilöstön sekä muiden mahdollisten osallisten (kuten kiertävän erityislastentarhanopettajan ja puheterapeutin) näkökulmasta.
- b) Kuvata kuvakommunikaation käytön ohjausta, suunnittelua ja toteutusta prosessin alkuvaiheessa.
- c) Selvittää kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten perusteella mitkä tekijät ovat tärkeitä kuvakommunikaation käytön aloitusvaiheessa ja verrata niitä tutkimaamme tapaukseen.

Täten haluaisimme tiedustella löytyykö alueeltanne mahdollista sopivaa ryhmää?

Toivomme saavamme Teiltä vastauksen 16.12.2005 mennessä.

Jos Teille herää kysymyksiä tutkimuksestamme vastaamme mielellämme sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin,

Kaisa Koskinen (xxxxx@xxxx)

Piia Sippola (xxxxx@xxxx)

Liite 2: Videointilupahakemus

9.1.2006

Arvoisat vanhemmat,

Olemme kaksi varhaiserityisopettaja -opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta, erityispedagogiikan laitokselta. Tutkimme pro gradu -työssämme kuvakommunikaation käytön aloittamista päiväkodissa. Keräämme aineistoa lapsenne ryhmästä havainnoimalla ja videoimalla.

Tarvitsemme Teiltä suostumuksen videoimiseen, sillä lapsenne saattaa näkyä kuvaamallamme videonauhalla. Kuvaamaamme materiaalia ei käytetä mihinkään muuhun tarkoitukseen kuin tutkimukseemme ja sen sisällön näkee meidän lisäksi ainoastaan pro gradu -ohjaajamme. Videonauha hävitetään työn valmistuttua. Aineistomme käsittely on täysin luottamuksellista eikä henkilöitä ja päiväkotia voida tunnistaa lopullisesta raportista.

Täytetyn videointilupa-anomuksen voitte palauttaa päiväkotiin perjantaihin 13.1.2006 mennessä. Jokainen lupa on tärkeä!

Luvista etukäteen kiittäen,

Kaisa Koskinen
sähköposti: [XXXX](#)
puh. XXXX

Piia Sippola
sähköposti: [XXXX](#)
puh. XXXX

(leikkaa tästä)

Palautus perjantaihin 13.1.2006 mennessä.

Lapsen nimi: _____

Annan suostumukseni lapseni videoimiseen. _____

En anna suostumustani lapseni videoimiseen. _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____

Päiväys: ____/____2006

Liite 3: Tutkimuslupa perheeltä

9.1.2006

Arvoisat vanhemmat,

Olemme kaksi varhaiserityisopettaja -opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta, erityispedagogiikan laitokselta. Tutkimme pro gradu -työssämme kuvakommunikaation käytön aloittamista päiväkodissa. Tämä päiväkotiryhmä ja Teidän lapsenne sopisivat tutkimukseemme erittäin hyvin, joten toivoisimme saavamme Teiltä luvan tutkimukseen perheenne osalta.

Tutkimuksessamme keräämme aineistoa kuvien käytöstä lapsenne päiväkotiryhmässä havainnoimalla ja videoimalla päivittäisiä tilanteita. Tarvitsemme Teiltä suostumuksen videoimiseen, sillä lapsenne tulee näkymään kuvaamallamme videonauhalla. Kuvaamaamme materiaalin sisällön näkee meidän lisäksi ainoastaan pro gradu ohjaajamme.

Tutkimuksemme yhtenä tarkoituksena on selvittää perheen näkökulma kuvien käytön aloittamisessa. Sen vuoksi haluaisimme haastatella myös Teitä. Ensimmäisen haastattelun tekisimme jo tammikuussa ja mahdollisesti toisen haastattelun myöhemmin keväällä. Haastattelu kestää noin tunnin. Haastattelujen ajasta ja paikasta sopiaksemme haluaisimme yhteystietonne. Ellette halua antaa yhteystietojanne, voitte ottaa yhteyttä myös meihin.

Osallistumisenne on tärkeää, koska se saattaa auttaa myös muita kuvien käyttöä aloittavia lapsia, heidän perheitään ja päiväkotiryhmiä. Se on tärkeää myös siksi, että saamme tutkimuksessamme mahdollisimman monipuolisen näkökulman kuvakommunikaatio-menetelmän aloittamisesta.

Videonauhat, haastattelut ja havainnointiin liittyvät muistiinpanot hävitetään työn valmistuttua. Tutkimukseen keräämiämme tietoja ei tulla käyttämään missään muualla. Henkilöitä ja päiväkotia ei voida tunnistaa lopullisesta työstämme. Kaiken aineistomme käsittely on täysin luottamuksellista.

Pyydämme Teitä palauttamaan lupa-anomuksen päiväkodille perjantaihin 13.1.2006 mennessä.

Lupaanne odottaen,

Kaisa Koskinen

Sähköposti: [XXXX](#)

Puh:XXXX

Piia Sippola

Sähköposti: [XXXX](#)

Puh: XXXX

(jatkuu)

(jatkoa liitteeseen 3)

Palauttakaa lupa-anomus päiväkodille *perjantaihin 13.1. 2006 mennessä.*

Lapsen nimi: _____

Annamme luvan _____ / emme anna lupaa _____ lapsemme videointiin.

Tutkijat saavat _____ / eivät saa _____ nähdä päiväkodissa olevia lapsemme tietoja, esimerkiksi päivähoidon varhaiskasvatussuunnitelman.

Päiväkodin henkilöstö, kiertävä erityislastentarhanopettaja ja puheterapeutti saavat _____ / eivät saa _____ keskustella tutkijoiden kanssa lapsenne kuvien käyttöön liittyvistä asioista.

Olemme kiinnostuneita _____ / emme ole kiinnostuneita _____ antamaan haastattelua.

Puhelinnumeromme: _____

Allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____

Liite 4: Päiväkodin henkilökunnan haastattelurunko tammikuussa

HAASTATTELUKYSYMYKSIÄ PÄIVÄKODIN HENKILÖSTÖLLE

1 Millaisia ajatuksia sinulla on kuvakommunikaation käytöstä?

2 Millaisia aiempia kokemuksia sinulla on kuvien käytöstä?

Mitkä asiat ovat tehneet näistä kokemuksista hyviä/huonoja?
Mihin tarkoitukseen olet käyttänyt kuvia?

3 Millaista tietoa ja ohjausta olet saanut kuvien käyttöön?

Mistä olet saanut tietoa kuvakommunikaatiosta? Millaista tietoa olet saanut kuvien käytöstä?
Millaista ohjausta olet saanut kuvien käyttöön? Keneltä olet saanut ohjausta?
Millaista tietoa olet saanut kuvakommunikaatiomenetelmän opettamisesta lapselle?
Miten saamasi tieto ja ohjaus on sinua hyödyttänyt?
Olisitko tarvinnut enemmän tukea johonkin asiaan kuvien käytössä?

4 Miten kuvien käyttöön päädyttiin tämän lapsen kohdalla?

Mihin tarkoitukseen kuvakommunikaatiota käytetään tämän lapsen kanssa?
Kuinka kuvien käyttö tukee lasta päiväkodissa?
Miten ajattelet lapsen taitojen etenevän, kun kuvat otetaan käyttöön? (esim. vuoden kuluttua)
Onko puheterapeutti/kelto ollut mukana kuvien käytön aloittamisessa? Miten?
Kuinka käytössä olevat kuvat on valittu? Kuka ne valitsi? Oletteko saaneet vaikuttaa kuvien valintaan?

5 Miten kuvia käytetään päiväkodissa tämän lapsen kanssa?

Kuinka kuvien käyttö on suunniteltu?
Miten sinä käytät kuvia lapsen kanssa?
Missä tilanteissa käytät kuvia lapsen kanssa? Millä tavalla käytät kuvia näissä tilanteissa?
Miten lasta on ohjattu kuvien käytössä?
Missä tilanteissa lasta on ohjattu itse käyttämään kuvia?
Käyttääkö lapsi jo kuvia itsensä ilmaisuun?
Kenen kanssa lapsi käyttää kuvia?
Miten olette käsitelleet kuvien käyttöä muiden lasten kanssa?
Oletteko ohjanneet muita lapsia kuvien käyttöön?
Ovatko lapset olleet kiinnostuneita kuvista? Millä tavalla kiinnostus näkyy?

Millaiseksi koet kuvien käytön päiväkotiryhmässä?
Miten kuvien käyttöönotto on vaikuttanut omaan työhösi?

(jatkuu)

(jatkoa liitteeseen 4)

6 Millaista yhteistyö on ollut eri tahojen välillä? (henkilökunta, kelto, puheterapeutti, perhe)

Millaista henkilökunnan välinen yhteistyö on mielestänne ollut kuvien käytössä?

Mitä kuvien käyttö mielestäsi edellyttää työyhteisöltänne ja yhteistyötahoiltanne?

Mitä odotat eri yhteistyötahoilta?

Millaista yhteistyö on ollut perheen kanssa?

Onko perhe hakenut teiltä tukea kuvien käyttöön?

Millaista tukea olette antaneet perheelle kuvien käytössä?

Onko yhteistyö ollut mielestäsi riittävää?

Onko tiedonkulku eri osapuolten välillä ollut sujuvaa?

Liite 5: Päiväkodin henkilökunnan haastattelurunko maaliskuussa

Ajatukset ja kokemukset

Mille on tuntunut kuvien käyttö nyt?

- helppoa/ työlästä

Uusia kuvia käytössä?

(Valintataulu otettu käyttöön? Toimivuus? Miten selitetty?)

Onko tullut lausunto? Onko sitä käyty läpi yhteisesti kelto, puheterapeutti, perhe?

Mitä siinä tuli ilmi? Tukitoimet?

Toteutus

Reissuvihkon organisointi

(katsominen, kuka, milloin, miten, pikku vihko)

- toimiva järjestely?

- Keskustelu reissuvihosta: vanhempien kokemukset?

- onko kotona täytetty ?

- miten muut lapset suhtautuu reissuvihkoon?

Käytättekö **pukemiskuvia**, päivittäin? Onko kuvista ollut hyötyä?

-lapsen kannalta

-työn kannalta

Käytättekö **päiväjärjestystä**? Milloin? (aamulla vai jatkuvasti)

-Oletteko löytäneet toimivan tavan päiväjärjestykseen? nuolen siirtäminen

- Katsotaanko päiväjärjestystä Pekan kanssa vai koko ryhmän kanssa?

- Onko päiväjärjestyksestä ollut hyötyä?

Oletko käyttänyt muissa asioissa kuvia? (esim. pienryhmä)

- kuvien käytön vaikutus työhösi?

Lasten **kiinnostus** kuviin?

Pekan kiinnostus, käykö katsomassa, käyttäkö itsenäisesti apuna?

(oman toiminnan ohjaus)

Viimeksi ajattelit, että kuvista olisi **hyötyä Pekan kohdalla**. Miltä susta tuntuu nyt?

Esimerkkejä. Kerro tarkemmin.

Entäs hyöty muille lapsille?

(jatkuu)

(jatkoa liitteeseen 5)

Resurssit**Koulutuksesta:**

- kerro koulutuksesta
- mitä sait koulutuksesta irti
- ideat koulutuksesta ja niiden soveltuminen tähän ryhmään, toteutus
- keskusteltu koulutuksesta, kerrottu tietoa kaikki yhteisesti

Keskustelu:

- keskustelu yleensä kuvista
- keskustelu pienellä porukalla kuvista
- keskustelujen sisältö (suunnittelu, kokemukset, käytännön parannukset)
- Syntyneet ideat, toteutus?

Viittomat:

- Onko puhuttu? Mille tuntuisi?
- Milloin käyttöön? Mitä viittomia? Missä tilanteissa?
- Miten opetellaan? Naapuriryhmän apu?

Ohjaus, yhteistyö:

- Miten **vanhemmat** kokevat kuvien käytön? Viittomat?
- Onko vanhemmat hakeneet apua näihin?

- Onko kotona käytetty kuvia tai viittomia muuten?

Yhteistyö **kelton** kanssa (helmikuu jne.):

- Mitä olette jutelleet kelton kanssa?
- Mitä odostat keltolta kuvien käytön aloittamisessa?

Yhteydenpito **puheterapeutin** kanssa? Kuka on tehnyt aloitteen?

- Tiedätkö mitä puheterapiassa on tehty?

Onko nyt noussut **kysymyksiä** kuvien käytöstä? Oletko kysynyt keltään näitä?

Prosessi:

Millainen tämä aloitusvaihe teillä on mielestäsi ollut?

Mille on tuntunut? Miten olet kokenut tämän työmäärän verrattuna tähän hyötyyn?

Vinkkejä jollekin toiselle työyhteisölle?

Mitä kannattaisi selvittää /kysyä? (ohjaus)

Mitä asioita pitäisi huomioida?

Liite 6: Teemoittelurunko

KUVAUS LAPSESTA (ymmärtäminen, puhe, käytös jne.)

ENSIMMÄISET AJATUKSET AAC-MENETELMISTÄ
reaktiot, tuntemukset, ajatukset

AIEMMAT KOKEMUKSET AAC-MENETELMISTÄ
aiempien kokemusten tuomat mielikuvat: positiivinen/ negatiivinen
olemassa olevat taidot
aiempi käyttö (kaikki kuvat, ei vain PCS)
ennakkotieto kuvien käytöstä/ viittomista

SAATU OHJAUS: kelto, puheterapeutti, koulutus, positiivinen / negatiivinen
(resurssi)
kuka
monestiko
milloin
mitä
miten
saatu materiaali (kuvat, kelton monisteet, koulutusmateriaali, muistiinpanot
puheterapeutilta)
reaktiot ja kokemukset ohjauksesta
odotukset koulutuksesta

KÄYTÖN SUUNNITTELU

kuka, miten
vireillä olevat ideat
pohdintaa ja reflektointia kuvien ja viittomien käytöstä

KUVIEN KÄYTTÄMINEN JA KOKEMUKSET

mitä tehty (päiväjärjestys, pukeminen....)
käyttö (vastuu, miten käytetään, kenen kanssa)
lasten ohjaaminen

nähdäänkö hyödyllisenä lapselle/ lapsille
nähdäänkö hyödyllisenä omassa työssä
työllistävyys
koetaan hankaliksi omassa työssä
kokemukset kuvien käytöstä nyt: positiivinen/ negatiivinen
kuinka lapsi/ lapset reagoi

AAC-MENETELMIEN KÄYTTÖÖN KOHDISTUVAT ODOTUKSET

näkeekö hyödyllisenä omassa työssä
nähdäänkö hyödyllisenä lapselle/ lapsille
pelko, että haittaa
kuinka lapsi/ lapset reagoi

(jatkuu)

(jatkoa liitteeseen 6)

PÄIVÄKODIN REUNA-EHDOT JA TUEN TARPEET

päiväkodin resurssit
ajankohdan sopivuus
ihmisten omat voimavarat
tilojen aiheuttamat vaikeudet
puutteet kuvissa tms.

YHTEISTYÖ (kelto, puheterapeutti, päiväkotiki, perhe)

työnjako
työtavat
millaista on
odotukset yhteistyötä kohtaan

VIITTOMIIN LIITTYVÄT MAININNAT

aiemmat kokemukset, tieto
reaktiot, tuntemukset
tuen tarpeet

Liite 7: Tutkimuksen eteneminen

syyskuu	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tutkimuksen aiheen kehittelyä.
loka-marraskuu	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kirjallisuuden ja tutkimusten etsimistä ja lukemista.
joulukuu	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tutkimussuunnitelman teko ja tutkimusluvan hakeminen.
tammikuu	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tutkimuslupahakemuksemme hyväksyttiin. ○ Haastattelukysymysten ja havainnoinnin suunnittelua sekä haastattelukysymysten esitestaaminen. ○ Kirjallisuuden ja tutkimusten lukemista. ○ Päiväkodissa vierailu: esittäytyminen lapsille ja henkilökunnan alkuhaastattelun suorittaminen. ○ Lupien hakeminen: Videointiluvat lasten vanhemmilta sekä perheen suostumus ja lupa. ○ Aineiston keräämistä: havainnointi ja ensimmäiset haastattelut päiväkodin henkilökunnalle. Myös haastattelut perheelle, kiertävälle erityislastentarhanopettajalle ja puheterapeutille. ○ Aineiston litterointia.
helmikuu	
maaliskuu	<ul style="list-style-type: none"> ○ Litterointia sekä nauhojen tarkistuskuunteluja yhdessä. ○ Alustavaa analyysiä ja luokittelua litterointiaineistosta. ○ Toisen kerran haastatteluteemojen suunnittelua ja luokittelurungon hahmottelua. ○ Aineiston keräämistä: Tarkentavien kysymysten lähettäminen puheterapeutille sähköpostilla. Haastatteluja päiväkodin henkilökunnalle. ○ Lapsen havainnoiminen ei onnistunut, koska lapsi oli pois päiväkodista ja jäi lopulta pois kokonaan.
huhtikuu	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aineiston keräämistä: haastatteluja päiväkodin henkilökunnalle. PCS-kuvamateriaalin tarkastelua. Haastattelukysymysten lähettäminen kiertävälle erityislastentarhanopettajalle sähköpostitse. ○ Litterointia. ○ Aineiston analysointia: teemoittelua.
toukokuu	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tulosten raportointia.
kesäkuu	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tutkimuksen toteutuksen kirjoittamista. ○ Kirjallisuuden ja tutkimusten etsimistä, lukemista ja kirjoittamista.
heinäkuu elokuu syyskuu	<ul style="list-style-type: none"> ○ Raportin kirjoittamista ja muokkaamista.