

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/397/>

VIIPO-PROJEKTI

laitoksessa asuvan puhumattoman kehitysvammaisen
aikuisen kommunikaatiokuntoutuksesta

Meri Hallikainen
Erityispedagogiikan
pro gradu -työ
Jyväskylän yliopisto
1997

— Muurkutos ohjelmallisesta
matkasta!



HALLONBERGENS
ELEMENTEN



Madge Skelly

SISÄLTÖ

| | |
|---|----|
| SAATTEEKSI | 1 |
| JOHDANTO | 4 |
| 1. TUTKIMUKSEN TARKOITUS | 5 |
| 2. PUHUMATON PSYKKISESTI KEHITYSVAMMAINEN | |
| 2.1. Kehitysvammaisuus | 6 |
| 2.2. Kommunikaatio | 8 |
| 2.3. Puhumattomuus | 9 |
| 3. KUNTOUTUS JA OPETUS | |
| 3.1. Kuntoutettavan valmiudet | 11 |
| 3.2. Puhetta korvaavat kommunikaatiomenetelmät | 13 |
| 3.3. Kommunikaatiomenetelmän valinta | 14 |
| 3.4. Opetuksen ja opetustilanteiden järjestely | 15 |
| 3.5. Viittomaopetukseen liittyviä erityiskysymyksiä | 18 |
| 4. AMER-IND | |
| 4.1. Menetelmän rakenne | 20 |
| 4.2. Ymmärrettävyydestä | 21 |
| 4.3. Amer-Ind -skaala | 22 |
| 4.4. Kokeiluja psyykkisesti kehitysvammaisten kanssa | 23 |
| 5. VIIPO-PROJEKTI: ongelmat ja tutkimussuunnitelmat | |
| 5.1. Perustellun perusviittomiston luominen | 25 |
| 5.2. Mielekkään opetuksellisen kokonaisuuden luominen | 26 |
| 5.3. Opetuksellinen kokeilu | 27 |
| 6. TULOKSET | |
| 6.1. Kommunikaatiokuntoutuksen tarve ja puheterapeuttien resurssit Vaalijalan keskuslaitoksessa | 29 |
| 6.2. Ohjaustoiminnan sisältö, perusteet ja rakenne | 30 |
| 6.3. Kaksi kuvailevaa tapauskertomusta | |
| 6.3.1. Perttu | 33 |
| 6.3.2. Seija | 37 |

| | |
|---|----|
| 7. TULOSTEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA | |
| 7.1. Puheterapeutin kartoitus | 40 |
| 7.2. Henkilökunnan ohjauksen arviointia | 41 |
| 7.3. Tapauskertomukset | 41 |
| | |
| 8. DISKUSSIO I | 42 |
| | |
| 9. EPILOGI: KATSAUS AIKUISEN PUHUMATTOMAN KEHITYSVAMMAISEN KOM- MUNIKAATIOKUNTOUTUKSEEN 1990-LUVULLA | |
| 9.1. Kehitysvammaisuus | 48 |
| 9.2. Aikuisten laitoksessa asuvien "puhumattomien" kehitysvammaisten kommunikaatiokuntoutus | 50 |
| | |
| 10. DISKUSSIO II | 53 |

LAHTEET

LIITTEET

TIIVISTELMÄ

VIIPD-projekti suunniteltiin pilottitutkimukseksi keskuslaitoksessa asuvien puhumattomien aikuisten kehitysvammaisten kommunikaatiokuntoutuksen kehittämiseksi. Suunnitellun kokonaisuuden osa-alueet olivat: kommunikaatiokuntoutuksen tarve ja resurssit, testatun perusviittomiston luominen sekä osastopainotteisen opetuskokonaisuuden luominen sekä kokeilu. Tutkimushetkellä 398:sta asukkaasta 210 oli puhumattomia. Kaksi puheterapeuttia arvioi voivansa käyttää heidän opetukseensa yhteensä 2 tuntia viikossa. Tähän perustuen suunniteltiin tutkijan toteuttama koulutuspäivä, jota seurasi 7 viikkoa kestänyt, osastohenkilökunnan toteuttama kokeilu. Tutkielmassa on esitetty kaksi tapauskertomusta, joista toinen on tuloksiltaan tyypillinen: nainen alkoi kokeilun puolivälissä kiinnittää huomiota esitettyyn merkkiin ja teki itse merkin osittain ohjattuna useammin kuin kokeilun alussa. Toisen, miespuolisen koehenkilön aggressiivisuus väheni kokeilun aikana huomattavasti.

HAKUSANAT

augmentative and alternative communication

institutional staff training

mental retardation

sign language

SAATTEEKSI

Aloittaessani pro gradu -tutkielmaani olin täynnä innostusta. Tutkiminen sinänsä oli jännittävää, puhumattakaan valitsemastani aiheesta. Siinä yhdistyivät kolme rakastamaani aihepiiriä: intiaanit (Amer-Ind perustuu Pohjois-Amerikan intiaanien ikiaikaiseen käsimerkkiperinteeseen); kehitysvammaiset, joiden pelkistetty elämänilmentymä on aina tehnyt minuun suuren vaikutuksen, sekä kommunikaatio, jonka varassa maailmanrauhakin lepää. Asia tuntui tärkeältä, aihetta oli tutkittu hyvin vähän ja tunsin syvää kutsumusta työni pariin.

Lähtökohtani olivat siis niiltä osin varsin hyvät. Tutkimus edistyi, kokeilutoiminta oli käynnissä ja innostus kentälläkin ilmeinen. Noihin aikoihin jouduin kuitenkin yllättäen niin syvään henkilökohtaiseen kriisiin, että opintoni jäivät kesken - myös pro gradu -tutkielmani. Suljin yliopiston ovet takanani ilman pienintäkään haavetta palaamisesta.

Olin tavattoman syvästi pettynyt siihen mitä yliopisto minulle oli tarjonnut. Olin kokenut liian monissa tenteissä älyllistä nöyryytystä joutuessani vastaamaan käytännön työn kannalta merkityksettömiin kysymyksiin ja muutenkin tutkinonuudistuksen suunnittelijoiden peräänkuuluttama opiskelun mielekkyyden lisääntyminen mm. vaihtoehtoisten opiskelumuotojen tarjoamisen osalta tuntui olevan pelkkää sanahelinää. Minä unelmoin mahdollisuuksista sukuloida eri yliopistojen välillä pureutuen yhä syvemmälle ja laajemmalle itseäni kiinnostavaan aihepiiriin. Unelmoin kouriintutuvasta, elävästä yhteydestä käytännön tehtäviin. Unelmoin innostavasta, ideoita ja kokeilumieltä pursuilevasta yhteisöstä. Unelmoin vakavista ja vilpittömistä keskusteluista, intoutuneisuudesta. Yrityksiini herättää aiheesta keskustelua laitoksellamme sai osakseen ylimielisiä kommentteja, viileää vetäytymistä, olan kohautuksia. Koko ilmapiiri tuntui niin tunkkaiselta, etten katsonut voivani jäädä.

Nyt olen kuitenkin palaamassa. Matkani takaisin on kestänyt kymmenen vuotta, kymmenen merkillistä ja merkityksellistä vuotta. En voi sanoa päättäneeni palata. Keskenräiseksi jäänyt

työ on vetänyt minut takaisin. Ilokseni huomaa, että edistystä on tapahtunut sekä opetusjärjestelyissä että byrokraattisuudessa. Olen myös huomannut, että silloin esittämäni ideat, jotka saivat osakseen pelkkää ylimielisyyttä, ovat alkaneet vilahdella laitoksella käytävällä keskustelussa, jopa käytännöissä. Helsingin yliopiston virtuaaliyliopistokokeilut toivottavasti poikivat lisää liikkuvuutta tietoa janoavalle hengelle myös Jyväskylään asettuneelle. Maailmalta kuuluu myös kokeiluja opetuksesta, jossa opiskelijan kaikkia seitsemää älykkyden lajia hyödynnetään yliopisto-opiskelussakin. Aletaan hissukseen päästä unelmani laitaan kiinni. Ihanaa!

Olen yksinkertaisesti jatkanut siitä, mihin aikoinani jäin. Aivan loppuvaiheessaan keskeneräiseksi jääneen työn ajankohtaistaminen olisi vaatinut uutta tutkimusta. Siihen en kahden pikkuisen lapsen (ja 13/7 1996 alkaen myös yhden keskoslapsen) äitinä ollut halukas ryhtymään. Nykyisin vanhoiksi käyneisiin lähteisiin perustuneen teoriataustan uusiminen tai uusilla lähteillä paikkaaminen ei myöskään tuntunut mielekkäältä ratkaisulta, perustuihan koko projektin suunnittelu ja sen toteutuneet osat juuri senaikuiselle tiedolle. Olen kuitenkin lisännyt tutkielmaani katsauksen alan nykytilanteesta syventääkseni työtäni ja saadakseni sen asettumaan osaksi aihetta käsitellyttä tutkimuskenttää. Tämä 'Epilogi' -osuus sulkee ympyrän uudeksi aluksi, josta pro gradu -tutkielmani ensimmäiset ajatukset voisivat tänään alkaa.

Tutkielmani raportointi poikkeaa joiltakin osin totutusta käytännöstä. Olen pysynyt uskollisena kymmenisen vuotta sitten esittämilleni ajatuksille siitä, mitä kaikkea pro gradu -työ voisi olla totutun sijaan tai lisäksi. Oman subjektiivisuuden tutkiminen on mielenkiintoinen ja työskentelyn kannalta tärkeä osa-alue. Sitä on laiminlyöty aivan turhaan tutkimuskoulutuksessa.

Opinnäytetyöt voisivat tutkimusraporttien sijasta olla myös valokuvanäyttelyitä, videoita, näytelmiä tai runoteoksia, joista kävisi ilmi työntekijän matka omaan sisäisyytensä niiltä osin kuin se koskettaa tulevaa työkenttää. Johtuvathan työpaikkojen

ongelmat monesti nimenomaan sisäisistä syistä, eikä niinkään siitä, etteikö "asiallisia" taitoja hallittaisi.

Saattaa olla, että työpaikoillamme voitaisiin paremmin, jos jo koulutus kannustaisi oman sisäisyyden ja subjektiivisuuden tutkimiseen esimerkiksi niin, että ne kelpuutettaisiin tutkimusmenetelmien kanssa yhdenvertaiseksi opinnäytetyön rakennusaiheeksi. Olisin esimerkiksi halunnut kirjoittaa pätkän omaa matkaani tutkimusaiheeseen liittyvän omaelämäkerrallisen osuuden, Mistorian, muodossa (ks. Turja, 1991), nyt sen kaltainen lähestymistapa näkyy vain minä-kielenä, jota olen käyttänyt aina kuin se on tuntunut luontevalta.

Toinen totutusta poikkeava ratkaisu tutkielmassani on se, että olen raportoinut koko suunnittelemani projektin kokonaisuuden, vaikkei pro gradu -töissä ole tapana raportoida kuin tutkittu ongelmakenttä. Tämä tuntui erityisen tärkeältä, koska itse kokonaisuuden suunnittelu oli suuri työ, jota aikaansaannoksena pidän opinnäytetutkimuksen veroisena. Lisäksi halusin ottaa suunnittelun mukaan prosessikuvauksena, joka myös on mielestäni mielenkiintoinen osa tutkielmatyöskentelyä.

Uudessakaupungissa 6.4.1996

JOHDANTO

25.2.1983, Jyväskylä

Muistan erittäin hyvin tapauksen, jonka silminnäkijäksi satuin työskennellässäni pitkäaikaissairaalassa Tukholmassa. Kaksi hoitajaa istui potilaiden päivähuoneessa kahvitauolla kun eräs potilaista rullasi vinhaa vauhtia pyörätuolillaan heitä kohti. Potilaan olemuksessa oli ilmeisesti jotakin uhkaavaa, koska toinen hoitajista tarttui häntä kovasti ranteesta. Potilas tönäisi hoitajan kumoon, ja toinen oli juuri nousemassa puolustamaan kollegaansa, kun potilas ulottui päämääräänsä: hän nappasi pöydällä olleen maljakon, heitti kukat lattialle ja aikoi juoda veden. Potilas sai hetkessä hoitajalta lasin vettä ja naureskelevat päivittelyt: "Jollet olisi saanut napattua maljakkoa, olisit kyllä saanut tabuja naamariin raivohulluuskohtauksen tainnuttamiseksi."

Tapaus on ehkä äärimmäisyys ja epätavallisten yhteensattumien tulos, mutta kuvaa mielestäni sellaisenaankin puhekyvyttömän ihmisen elämää varsin hyvin. Puhumattomuus merkitsee suurta riippuvaisuutta siitä, miten ympäristö kommunikointiyrityksiä tulkitsee. Jokainen ulkomailla liikkunut on varmaan ajoittain kokenut lievinä tuon tilanteen aiheuttamat tunteet: epävarmuuden, pelon, ahdistuneisuuden, ärsyyntyneisyyden sekä pahimmillaan toivottomuuden ja siitä seuraavan alistuneisuuden. Puhumattomalle se on osa jokaista arkipäivää.

Viime vuosikymmen on luonut kommunikaatiovammaisten avuksi lukuisia uusia apuvälineitä, jopa puhuvia koneita. Syvästi ja vaikeasti kehitysvammaiset ovat yksi suuri puhumattomien ryhmä. Yleisen kehityksen myötä tulivat puhetta korvaavat ja tukevat kommunikointimenetelmät myös heidän käyttöönsä, etenkin viittomakielestä on kokemuksia monissa maissa. Suomalaisessa tutkimuskentässä ei aiheeseen vielä ole laajemmalti puututtu. Tämä tulee kuitenkin ajankohtaiseksi, kun uudet koululait astuvat syksyllä 1996 voimaan. Ne takaavat oppivelvollisuuden myös syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisille. Kommunikaation oppiminen on äidinkielen opetuksen päätavoite.

Alkuun resursseja tulee olemaan varsin vähäisesti, ja aikuisiksi varttuneet kehitysvammaiset jäävät opetuksen ulkopuolelle. Koska myös puheterapeuttien ja ohjaajien resurssit ovat vähäiset ja koska vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisten kommunikaatiokuntoutus vaatisi parhaimmillaan intensiivistä terapiaa, olen ottanut lähtökohdaksi ajatuksen osastajohtoisesta kuntoutusohjelmasta, jossa erityistyöntekijällä on konsultoiva rooli.

Esimerkiksi Vaalialan keskuslaitoksessa työskenteli tutkimushetkellä kaksi puheterapeuttia. Heidän työalueenaan oli paitsi itse keskuslaitos (398 hoitopaikkaa), myös sivuosastot sekä avohuollon polikliiniset käynnit. Puheterapeutit arvioivat, ettei heillä ollut mahdollisuuksia osallistua puhumattomien aikuisten asukkaiden kommunikaatiokuntoutukseen kuin ehkä tunti viikossa ohjaukseen. Tällaisessa tilanteessa on selvää, että kommunikaatiokuntoutuksen päävastuun on oltava lähityöntekijöillä.

Uuden tutkitun ja Suomen oloihin sovelletun perusviittomiston luomista pidän perusteltuna monista syistä. Vaikka yksittäisten puhumattomien kohdalla yleensä on mielekästä pyrkiä yksilöllisesti räätälöityihin viittomistoihin, olisi huolellisesti valmistellusta perusviittomistosta se hyöty, että sitä voitaisiin helposti opettaa sekä alan oppilaitoksissa että kehitysvammalaitoksissa pohjataidoksi, joka helpottaisi viittomien käyttämistä yleensä. Viittomistosta saisi myös suuntaa-antavia ohjeita yksittäisten viittomien yksinkertaistamiseen.

1. TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on edistää laitoksessa asuvien puhumattomien psyykkisesti kehitysvammaisten aikuisten kommunikaatiokuntoutusta etsimällä aiheeseen liittyvää teoreettista tietämystä ja soveltamalla sitä Vaalialan keskuslaitoksessa toteutettavassa käytännön kokeilussa.

2. PUHUMATON KEHITYSVAMMAINEN

2.1. Kehitysvammaisuus

Kehitysvammaisuuden käsitettä on lähestytty monin eri tavoin. Binetin yhdessä Simonin kanssa 1905 kehittämä älykkyysskaala säilyi pitkään ainoana määrittelykriteerinä. Jo 40-luvulla alettiin kiinnittämään huomiota siihen, ettei esimerkiksi sosiaalinen pätevyys vastaa aina mitatun älykkyyssosamäärän tasoa, ja psyykinen kehitysvammaisuus päädyttiin määrittelemään tilaksi, joka johtuu keskimääräistä alemmasta älykkyystasosta, saa alkunsa aikaiselta kehityskaudelta ja johon liittyy adaptiivisen käyttäytymisen heikkenemistä (HOPS, 1979). Kasvatuksellinen luokittelu ottaa huomioon, mille tasolle lapsi voi koulussa yltää (Kirk, 1972, 164).

Kylen (1981, 11-12) tuo sosiaalisessa määritelmässään esiin äyllisen jälkeenjäneisyyden lisäksi myös psyykkisesti kehitysvammaisen ympäristön: "...jotka tarvitsevat apua vaikeasti invalidisoivassa ympäristössä." Hän kiinnittää huomiota myös siihen, että psyykkisesti kehitysvammaiset ohittavat kehityksensä kuluessa alempia tasoja ja kritisoi sekä älykkyyssosamääräluokittelua että WHO:n luokittelua (syvästi, vaikeasti, keskiasteisesti, lievästi kehitysvammainen) siitä, etteivät ne anna minkäänlaista kykyprofiilia henkilöistä, eivätkä siten myöskään juurikaan auta käytännön työn suunnittelussa. Ollakseen tässä mielessä hyödyllinen tulisi luokituksen antaa tietoa henkilön abstrahointikyvystä koskien tila-, aika-, laatu-, määrä- sekä syykäsitystä. (Kylen, 1981, 35)

Koska en ole Suomessa, enkä Ruotsia lukuunottamatta myöskään ulkolaisissa lähteissä, nähnyt mainittavan Kylenin luokittelua ja koska se tuo mielestäni uuden näkökulman psyykkisesti kehitysvammaisten luokitteluun, esittelen sitä tässä suppeasti.

Kylenin luokitus jakaa psyykkisesti kehitysvammaiset kolmeen luokkaan: A, B ja C, joista C vastaa korkeinta tasoa. Hän kuvaillee luokkia seuraavasti:

A-tasoiset henkilöt ymmärtävät ja toimivat tässä ja nyt. Tila- ja aikakäsitys on hyvin rajoittunut niin, että aikakäsitys perustuu enemmän tai vähemmän vaistomaisille odotuksille siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Siksi he voivat toimia vaistomaisesti reagoiden jokapäiväisten esineiden tuomiin vihjeisiin.

He eivät osaa puhua mutta voivat hyvin käyttää signaaleja ja kehonkieltä sekä erilaisia ääniä. Näiden käyttö on tietenkin suhteessa siihen, miten ympäristö heidän ilmauksiinsa reagoi. Tarpeiden huomiotta jättäminen johtaa tällöin helposti apatiaan.

B-tasoiset henkilöt käsittävät lähiympäristönsä kokonaisuutena, mutta heiltä puuttuu käsityskyky poissaolevasta. He erottelevat vaatteet, huonekalut ja keittiötavarat eri luokiksi mutta ovat rajoittuneita omiin kokemuksiinsa. He eivät miellä miksiäkään sellaista, jota eivät ole itse kokeneet. Muistiperspektiivi ei rajoita tässä ja nyt -hetkeen, vaan ulottuu joidenkin päivien, jopa viikkorytmin, omaksumiseen saakka.

Lähitilasta on olemassa selkeä käsitys ja kaukaisetkin paikat, joissa on käyty usein, liittyvät lähitilaan. Mahdollisesti useat lähitilat (päiväkoti, päiväkeskus) kytkeytyvät toisiinsa. He ymmärtävät sellaisten jokapäiväisten esineiden toiminnan, joita ovat itse käyttäneet tai joita ovat nähneet usein käytettävän. He tutkivat ja erittelevät esineiden laatuja tietoisesti. He erottavat toisistaan sellaisia käsitteitä kuin "ei mitään" tai "jonkin verran" ja "vähän" ja "paljon". He voivat usein laskea joitakin, tai jopa useita, numeroita ja ymmärtävät kuvallisia symboleja kuten valokuvia ja peilikuvia.

B-tasoiset henkilöt osaavat puhua, sanavarasto kasvaa ja lauseet tulevat enemmän tai vähemmän monimutkaisemmiksi. He ovat kuitenkin vieläkin hyvin riippuvaisia konkretiasta eivätkä esimerkiksi pysty kuvittelemaan huoneen uudelleenjärjestelyä, jolleivät näe sitä konkreettisesti.

C-tasolla olevat henkilöt omaksuvat yleisen olemassaolokäsityksen. He ymmärtävät, että on olemassa paikkoja oman kokemuspäiirin ulkopuolella ja että on olemassa menneisyys ja tulevaisuus. Aika- ja tilakäsitys vastaa yleistä. He ymmärtävät, että samaan

paikkaan pääsee useaa eri kautta ja että jopa oikotiet ovat mahdollisia. Käsitteet vuorokausi, kuukausi ja vuosi selviävät asteittain. Tämä antaa kokonaiskuvan, joka ennen puuttui. Myös asioiden luokittelu noudattaa yleistä käsitystä. He ymmärtävät, että on olemassa ihmisiä, joita he eivät ole tavanneet, koiria, joita he eivät ole nähneet, ja ruokia, joita he eivät ole syöneet. Näin kyky selviytyä muutoksista ja uusista ympäristöistä kasvaa.

C-tasoiset henkilöt alkavat ymmärtää lukuja ja voivat oppia laskemaan lisäys- ja vähennyslaskuja, myöhemmin jopa jako- ja kertolaskuja. Syy-yhteyksiä aavistellaan. He voivat jopa oppia lukemaan ja kirjoittamaan, mistä on paljon etsittäessä tietä jonnekin tai luettaessa ohjeita, esim. reseptiä. Kirjoittaminen ja lukeminen ovat myös tärkeitä muistin apuvälineitä.

Vielä on kuitenkin vaikeuksia työskennellä sellaisten ongelmien parissa, joihin liittyy monia tekijöitä. He eivät osaa itse keksiä useita toimintavaihtoehtoja eivätkä osaa ajatella itseään kuvitteellisissa tilanteissa. Käsitteellinen luovuus on rajoitettua ja asioiden uudella tavalla näkeminen vaikeaa. He eivät voi ymmärtää symboleja symboleiksi, mikä on välttämätöntä esimerkiksi rahojen tilisiirroissa. Hyvyys on kiltteyttä, koska abstrakteja käsitteitä ei ymmärretä. (Kylen, 1981, 30-33)

2.2. Kommunikaatio

Kommunikaatio määritellään usein kaksisuuntaiseksi prosessiksi, joka välittää tietoa, toiveita ja ajatuksia viestin lähettäjän ja sen vastaanottajan välillä. Se käsitetään molemminpuoliseksi, jatkuvaksi ja molemmin puolin ymmärrettäväksi viestinnäksi, minkä tunnusmerkinä pidetään yleensä puhetta.

Monen puhumattoman kehitysvammaisen kommunikaatio on varsin vaikeasti ymmärrettävää eikä edelläkuvattua kommunikaation tunnusmerkkiä, puhetta, aina ole havaittavissa, vaan kommunikaatiokeinona on esimerkiksi ääntely, osoittelu tai eleet ja kuvat. Kommunikaatio jää myös usein yksipuoliseksi. Kuten Bell (1984, 5-7) huomauttaa, ei ympäristö monestikaan pidä puhumattoman kehitysvammaisen kommunikaatioyrityksiä merkityksellisinä. Hän

määrittelee kommunikaation informaation tarkoitukselliseksi tai tarkoituksettomaksi siirtämiseksi ihmiseltä toiselle.

Puhumattoman kehitysvammaisen kommunikointiyritysten tulkinta tarkoituksellisiksi tai tarkoituksettomiksi on perin ongelmallista. Lopultahan kaikkea ihmisen käyttäytymistä voidaan pitää kommunikaationa ja merkityksiä sisältävänä (mm. Williams, 1980, 9). Tarkoituksettomaksi tulkitsemisen kohtalonomaisuus käy hyvin ilmi johdannossa kertomastani vesimaljakkoesimerkistä. Kuitenkin on ilmeisen mielekäästä soveltaa laajaa kommunikaation määritelmää käsiteltäessä puhumattoman kehitysvammaisen kommunikaatiokuntoutusta. Tämä siksi, että näin on mahdollista nähdä kommunikaatiota sielläkin, missä sitä ei ennen ole havaittu. Tämä takaa kuntoutettavalle suuremmat mahdollisuudet tulla havaituksi kommunikoivana olentona ja paremmat edellytykset edistyä kommunikoinnissaan.

Tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kommunikaatiolla arvioitsijoiden havaitsemaa informaation siirtämistä tai siirtämisyritystä henkilöltä toiselle.

2.3. Puhumattomuus

Puhumattomalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa henkilöä, joka kommunikoi pääasiallisesti muilla keinoilla kuin muodostamalla puhekielen merkityksellisiä sanoja. Puheen lisäksi mikä tahansa ilmaisu, joka välittää tietoa tai ajatusprosesseja henkilöltä toiselle, voidaan määritellä kommunikaatioksi. Puhumattomuus ei siis välttämättä tarkoita kommunikaation puutetta.

Kommunikaatio rakentuu siten, että ihminen havaitessaan kohteen alkaa muodostaa mielikuvia ja tajuttuaan kohteen pysyvyyden, hän kehittää kielen, joka käsittää sisäisen kielen ja viestinnän (Pulli 1983, 25). Ainakin niissä tapauksissa, joissa puhumaton kommunikoi jollakin muulla tavalla, on täysi syy olettaa, että hänellä on ainakin jonkin verran sisäistä kieltä. Vaikka puhe ja kommunikaatio ei ole mahdollista ilman ajattelua, on kuitenkin ajattelu ja päättely mahdollista ilman kieltä (Mussen 1979, 40-42). Näin ollen on mahdollista, että puhumaton, kommunikoimaton henkilö kuitenkin ajattelee.

Yleensä kehitysvammaisen kieli on konkreettisempaa kuin vammattoman ihmisen. Lauseet ovat lyhyempiä ja lauseopilliselta muoltaan huonompia kuin samanikäisellä vammattomalla. Puhe on usein viivästynyttä ja sanavarasto rajoittunut. Kielen oppiminen on yleensäkin hitaanpaa, mutta noudattaa kuitenkin normaalia kehitysjärjestystä. (Baumeister, 1971, 88-898; Robinson, 1976, 236)

Baumeister (1971, 89) raportoi kahdesta tutkimuksesta, jotka koskivat vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisia: tutkituista tapauksista 53 % oli puhumattomia. Garcia ja De Haven (1974) arvioivat, että 75-80 % syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisista on puhumattomia.

Itse kehitysvammaisuuteen liittyy joitakin poikkeamia, jotka saattavat aiheuttaa ongelmia kielen ja puheen kehittymiselle. Kielen oppimiseen liittyvät ainakin seuraavat tekijät: lapsen kyky havaita ja tunnistaa, erottaa ja ymmärtää sekä kyky tuottaa puheääniä ja äänisarjoja (Carrol, 1970, 64-66). Robinsonin (1976, 222-228) mukaan ovat hahmottamiseen ja motoriikkaan liittyvät poikkeamat yleisiä. Vaikeudet liittyvät suurelta osin huomion kiinnittämiseen sekä keskittymiskykyyn.

Myös kehitysvammaisen muistiin liittyy joitakin poikkeavuuksia, joilla saattaa olla yhteyttä puhumattomuuteen; pitkäaikaisen muistin kohdalla eivät poikkeamat ole merkittäviä, mutta lyhytaikaisen muistin kapasiteetti on selvästi pienempi. Kehitysvammaiset eivät myöskään pyri vammattoman ihmisen tavoin kertaamaan spontaanisti informaatiota tilanteissa, jotka sitä edellyttäisivät. (HOPS, 1979, 9-11). Litton mainitsee vielä kolme asiaan mahdollisesti liittyvää seikkaa: mallit, motivaatio ja sosiaalinen sekä emotionaalinen kehitys ja näihin liittyvät häiriötilat (1978, 120).

Puhumattomuuden merkitystä puhumattomalle henkilölle voidaan tarkastella kommunikaation tehtävien valossa. Halliday (Wilkinson, 1973, 143-149) luettelee seitsemän kielen käyttötarkoitukseen perustuvaa tehtävää, joista 4 ensimmäistä on sovellettavissa kommunikaation tehtäviksi:

- 1) Instrumentaalinen tehtävä: kommunikaatiota käytetään materiaalisten tarpeiden tyydyttämisen välineenä.
- 2) Säätelevä tehtävä: kommunikoija voi ohjata toisen ihmisen käyttäytymistä pyytämällä, käskemällä ja kehottamalla.
- 3) Vuorovaikutustehtävä: keskustelun mahdollistuminen kommunikaation avulla.
- 4) Persoonallinen tehtävä: kommunikaation avulla voi selvittää omaa olemusta itselle ja muille.

Puhumattomuus, jossa henkilöllä on myös muiden kommunikaatiokeinojen osalta heikot taidot, vammauttaa henkilön kahdella tasolla. Se vähentää hänen mahdollisuuksiaan saada tarpeitaan tyydytetyksi sekä hänen kykyään osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Mäen (1974, 15) mukaan se, joka pystyy kommunikoimaan, osallistuu vallan käyttöön ja on muita itsenäisempi. Kääntäen voidaan todeta, että puhumaton henkilö on niin kauan riippuvainen ja itsenäistymään kykenemätön kunnes hän saa jonkin keinon ilmaista itseään tavalla, johon ulkomaailma reagoi adekvaatisti. Levottomuutta, aggressiivisuutta ja rauhottomuutta esiintyy runsaasti puhumattomilla kehitysvammaisilla. Osa näistä selittyyneen kommunikaatiokeinojen puutteella.

3. KUNTOUTUS JA OPETUS

3.1. Kuntoutettavan valmiudet

Yleisesti esitetään, että ihmisen tulisi yltää tasoille 5-6 sensorimotoriikassaan (mm. Poultoni ja Algotzine, 1980, 145-152). Tällöin symbolifunktio on olemassa. Olssonin (1980) mukaan kuitenkin esim. viittomia voidaan käyttää jo ennen tämän tason saavuttamista, jolloin kommunikaatio tapahtuu signaalitasolla.

Williams (1980, 16) esittää sosiaaliseen kommunikaatioon johtavien taitojen portaikon, jossa lähtötaitona pidetään kykyä kiinnittää huomiota sekä yhteistyökykyisyyttä. Näitä taitoja seuraavat sitten vastaanottotaidot: matkiminen, kuuntelu ja esineiden ja niiden välisten suhteiden tunnistaminen, ilmaisevat kyvyt: ääntely (viittomissa ilmeisesti elehtiminen) ja nimeäminen, kyselevät kyvyt ja lopuksi taito olla kommunikatiivinen erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Oman käsitykseni on, että kom-

munikaatio-opetuksella voidaan harjoittaa yllämainittuja taitoja, siis luoda sisäistä kieltä. Tähän mahdollisuuteen viittaavat myös Poulton ja Algozzine (1980, 151).

Erityisesti viittomaopetukseen liittyy joitakin erityisvalmiuksia, joita alan kirjallisuudessa on käsitelty muutamalla taholla. Viittomakommunikaatiossa ei tarvita auditivista prosessoimista eikä monimutkaisia assosiointeja. Viittomien omaksuminen edellyttää kuitenkin peräkkäisyyden hallintaa ja muistia sekä vastaanotossa että tuottamisessa. Viittomaopetukseen osallistuvan vammaisen kehitystason tulee olla sellainen, että hän tunnistaa konkreettisia esineitä, asioita, pienoismalleja tai kuvia sekä esineiden ja asioiden toimintaa. Näiden taitojen hallinnasta täytyy varmistua ja harjoittaa niitä tarpeen mukaan. (Luftig 1982, 81-97)

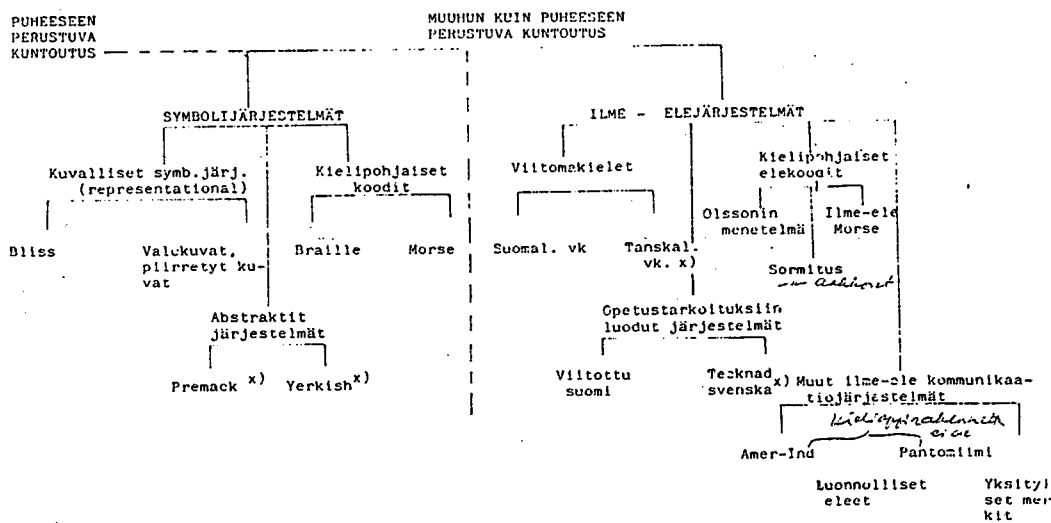
Kommunikaation perusvalmiuksien hallinnan lisäksi viittomaopetukseen valitulta voidaan edellyttää kykyä ottaa katsekontaktia, osoittaa tarkoittamaansa kohdetta, käyttää käsiään viittomien muodostamiseen sekä jäljitellä esitettyä viittomaa. Jäljittelyn, osoittelun ja viittomien muodostamisen kykyjä tulisi tutkijoiden mukaan todennäköisesti ensin harjoitella, mikäli niiden hallinta on epävarmaa. (mm Skelly, 1981, 97-101, Poulton ja Algozzine, 1980, 145-152)

Tästä hieman poikkeava on Schaefferin (1980) käsitys, ettei jäljittelytaitoja pidä opetuksessa korostaa. Hän esittää lisäksi, etteivät katsekontakti eikä kyky istua hiljaa ole opetuksen edellytyksiä. Näitä taitoja voidaan harjoittaa opetuksen aikana.

Oma käsitykseni on hieman Schaefferin käsityksen kaltainen. Kokeukseni mukaan katsekontakti, kyky istua paikallaan - saati hiljaa! - tai jäljittelytaidot ovat olennaisia vain, kun opettava henkilö haluaa luoda hyvin strukturoidun klinikkatyypin tilanteen siten, että istuu opetettavan kanssa paikallaan tämän jäljitellessä hänelle visuaalisesti tarjottavia signaaleja. Muussa tapauksessa riittävä edellytys viittomaopetukselle mielestäni on, että opettava osaa käyttää joitakin tavallisia taloustavaroita (esim. juoda vettä lasista), muu seuraa aikanaan.

3.2. Puhetta korvaavat kommunikaatiomenetelmät

Puhetta korvaavien kommunikaatiomenetelmien karkea jako voidaan tehdä ele- ja symbolijärjestelmien välille. Elejärjestelmiä ovat esim. kuurojen viittomat ja niiden sovellukset sekä Amer-Ind. Symbolijärjestelmiä ovat Bliss, Braille sekä erilaiset graafiset merkkijärjestelmät (Musselwhite, 1982, 8-9). Kehitysvammaisten kanssa eniten käytettyjä ovat sekä keinotekoiset että luonnolliset viittomat ja symbolijärjestelmistä Bliss (Kiernan et al. 1982, 240-241). Alla on esitettyä puhetta korvaavien kommunikaatiomenetelmien sukupuu.



Kuvio 1: Puhetta korvaavien kommunikaatiomenetelmien sukupuu (mukaillen Musselwhite, 1982)

x)=tiettävästi ei käytössä Suomessa

3.3. Kommunikaatiomenetelmän valinta

Kun valitaan sopivaa vaihtoehtoista kommunikointimenetelmää vaikeasti vammaisille, on edessä lähinnä kaksi ongelmakenttää. Ensiksi on arvioitava yksilön kyvyt ja tarpeet, joka yksinäänkin on monitahoinen tehtävä, määriteltävä erilaisten kommunikaatiomenetelmien yksilölle asettamat vaatimukset ja sovellettava nämä mahdollisimman hyvin yhteen.

Toiseksi on suunniteltava toimintatavat, joiden avulla yksilö oppii käyttämään valittua kommunikaatiomenetelmää mahdollisimman luonnollisesti ja joustavasti.

Kommunikointimenetelmän valinnassa tulee kiinnittää huomiota ainakin seuraaviin kolmeen seikkaan: Kommunikaatiohäiriön syy, henkilön kommunikointitaidot ja tarpeet sekä kielellinen ja motorinen status. Myös ympäristön suhtautumisella saattaa olla merkitystä menetelmän valinnassa. Valinta ei välttämättä ole joko-tai -tilanne, vaan valintaa voi myös kuvata jatkumona kahden tai useamman menetelmän välillä. (Silverman, 1980, 231-248)

Skellyn (1981, 4) mukaan puhumattomalle vaikeasti vammaiselle käyttökelpoisen eleisiin perustuvan kommunikaatiomenetelmän kriteerit ovat:

1. eleiden matala symbolisuustaso sekä
2. konkreettinen viitekehys (hallitaan nopeammin, vähentää suorituspainetta)
3. helppo ymmärrettävyys
4. mahdollisimman laaja käyttöympäristö
5. laajuus semmoisessa kielen käsitteiden koodauksessa, joka ei ohjaudu sanoihin
6. pohjautuminen luonnollisiin inhimillisiin eleisiin (muokattu niistä).

3.4. Opetuksen ja opetustilanteiden järjestely

Jos kommunikaation kehittämistä tarkastellaan yksilön opettamisena, voidaan se järjestää monin eri tavoin. Näitä tapoja Olsson (1980, 3-6) kuvailee seuraavasti:

1) Klinikkaopetus

Jokaisella oppilaalla on vähintään kolme harjoituskertaa viikossa, vähintään 30-40 minuuttia kerrallaan. Opetus annetaan klinikalla muuten, mutta yksi opetuskerta järjestetään oppilaan normaaliympäristössä.

2) Luokkaopetus

Kommunikaatio-opetus sisältyy kaikkeen muuhun opetukseen rinnakkain puhutun kommunikaation kanssa.

3) Opetus asuinympäristössä

Kommunikaatio-opetus annetaan asuinympäristössä. Esim. laitoksen henkilökunta toimii oppilaan vanhempina siten, että kukin on erityisesti vastuussa tietyn henkilön kuntoutumisesta.

4) Yhdistetty menetelmä (jota myös Olssonin kokeilu koski)

Oppilaat saavat ensin opetusta 1. mallin mukaisesti. Sen lisäksi he kuuluvat luokkaan, jossa on muita esim. viittomilla kommunikoivia oppilaita. Myös yhteistyö oppilaan vanhempien tai hoitohenkilökunnan välillä korostuu.

Skellyn omat kokeilut ovat olleet klinikkatyypisiä. Kuntoutettava osallistuu strukturoituun opetukseen klinikassa 4-5 kertaa viikossa, 20-30 minuuttia kerrallaan.

Wultz et al (1983, 2-10) tuo esiin muutamia ongelmia, jotka liittyvät tuonkaltaisiin järjestelyihin: kielen ja kommunikaation opettelu tapahtuu erillään sieltä, missä sitä on tarkoitus käyttää ja kommunikaatiotilanteet ovat klinikoissa yksinkertaisempia kuin kotiympäristössä.

Klinikoiden ja puheluokkien harjoitusmateriaali on keinotekois- ta, joudutaan turvautumaan kuviin ja pienoisesineisiin. Tämä voi myös vaikuttaa valittavaan käsitteistöön painottaen substantii- veja. Näin ollen klinikoilla tapahtuva kuntoutus on väistämättä ei-funktionaalista.

Strukturoitu klinikkaopetus on kuitenkin pitkään ollut vallitse- va käytäntö myös puhumattomien psyykkisesti kehitysvammaisten kommunikaatiokuntoutuksessa. Myös Skelly ottaa selkeästi kantaa strukturoidun opetuksen puolesta, vaikka irrottautuukin drilli- tyypisistä, perinteisestä harjoittelumallista.

Hänen mukaansa kaikilla syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisilla, joilla on kielellistä ymmärtämisvaikeutta, näyttäisi olevan yh- teisiä kuntoutustarpeita. Niihin sisältyvät:

1. Konkreettisen toiminnan ja konkreettisten esineiden demons- troiminen, joka esitetään
2. strukturoidusti, jokapäiväisiä tilanteita vastaavalla taval- la, jossa
3. merkityksellinen toiminta korvaa merkityksettömän harjoituk- sen, ja
4. suunniteltujen toistojen kautta lisänä tulee
5. adekvaatti vaihtelu, joka tukee
6. kiinnostusta ja huomiota ja myös
7. käsitteiden yleistymistä
8. valikoitujen ärsykkeiden avulla, joihin yksilö on kykenevä vastaamaan ja lopulta varmistamaan
9. hyväksymisen ja palkkion sekä
10. ymmärretyksi tulemisen.

Hän suosittelee myös henkilökunnan mukaantuloa strukturoituihin tilanteisiin edistämään opittujen taitojen yleistymistä normaaliin arkiympäristöön (Skelly, 1979).

Voisi todella olettaa, että pelkästään hoitohenkilökunnan mukaantulo esim. viittomien opetustilanteisiin lisäisi viittomien käyttöä myös näiden tilanteiden ulkopuolella. Faw ym.(1981,421) raportoivat tutkimuksessaan kuitenkin, että vaikka hoitohenkilökunta osallistui strukturoidussa tilanteessa viittomien opettamiseen eivät opetettavat, syvästi kehitysvammaisiksi määritellyt koehenkilöt, käyttäneet oppimiaan viittomia vähemmän strukturoidussa asuinympäristössään.

Syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisilla yleistyminen on hyvin vaikeaa ja oppiminen tilanne- ja henkilösidonnaista. Varhaisimpia, 60-luvulle sijoittuneita kommunikaatiokuntoutuskokeiluja onkin kritikoitu eniten yleistymisongelmien vuoksi. Kuntoutus perustui ehdollistamistekniikoille, yleisimpänä palkkiona käytettiin ruokaa. Vaikka uusimmissa strukturoiduissa kokeiluissa onkin menty lähemmäs luonnollisia tilanteita niin opetuksen muodon kuin palkkioidenkin osalta, ei yleistymisongelmaa ole kyetty ratkaisemaan. 70-luvulla alettiin korostaa lähiympäristön merkitystä ja kehitellä tekniikoita, joissa varsinaisten käyttäytymisterapeuttisten menetelmien haitat on minimoitu. Opetusmenetelmiä alettiin kutsua tilanneopetukseksi, ja niiden käytössä on saatu lupaavia tuloksia.

Tilanneopetus rakentuu luonnollisille tilanteille henkilön arkiympäristössä ja luonnollisten palkkioiden käytölle keinotekoisien sijasta. Kuntouttajina toimivat samat henkilöt, jotka muutenkin ovat tekemisissä kuntoutettavan kanssa, esimerkiksi hoitajat tai vanhemmat. Erityistyöntekijällä on lähinnä ohjaava rooli. Tärkein menetelmä kommunikaatiotarpeen lisäämiseksi on asuinympäristön muotoilu kommunikaatiota edistäväksi. Tilanneopetus on siis Skellyn yllämainitun struktuurin mukaista mutta kuntoutettavan arkiympäristöön sijoittuvaa ja sen normaaleihin elämänkuvioihin kiinteästi niveltävää toimintaa. (Wultz et al. 1983; Balsam & Bondy 1983, 283-296; tilannekuvauksia mm. Hallikainen 1983a ja 1983b)

Schepis ym. (1982, 363-379) esittävät aikaisempiin tutkimuksiin viitaten, että sellainen opetusmenetelmä on tehokas, jossa opetus nivelletään päivittäisiin toimintoihin ja hoitotyöhön. Se voidaan järjestää niin, ettei se häiritse hoitotyön tehokkuutta.

3.5. Viittomaopetukseen liittyviä erityiskysymyksiä

Syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisilla viittomien omaksumiseen on arveltu vaikuttavan mm. viittomien ikonisuus eli se kuinka paljon itse viittoma muistuttaa kuvaamaansa kohdetta tai toimintaa, viittomien abstraktisuustaso ja symmetrisyys sekä viittomista saatu taktiilinen palaute. Kohlin (1981, 400) tekemässä tutkimuksessa ei ikonisuudella näyttänyt olevan merkitystä viittomien omaksumisessa kun taas symmetrisyys ja taktiilinen palaute edistivät viittomien omaksumista. Myös Orlanski ja Bonvillian (1984, 1985) sekä Oxman (1978) esittävät, että kinesteettiset ja taktiiliset vihjeet saattavat olla ikonisuutta merkittävämpiä viittomien omaksumisessa. Opetettavien ryhmästä riippuu, kuinka merkittävää ikonisuus on oppimisen kannalta.

Toisissa tutkimuksissa ikonisuuden on kuitenkin havaittu olevan merkittävä tekijä. Mm. Griffit ja Robinson (1980, 198-291) ja Kahn (1981, 113-119) eivät kuitenkaan pidä merkittävänä itse ikonisuutta vaan läpikuultavuutta, sitä kuinka ilmeinen suhde asialla on sitä tarkoittavaan viittomaan. On tosin syytä ottaa huomioon, etteivät vaikeasti ja syvästi kehitysvammaiset suinkaan aina ymmärrä viittomien läpikuultavuutta, kuten kahvin ja kahvin jauhamisen suhdetta.

Puheen käyttämisestä opetuksen yhteydessä esiintyy kahdenlaista käsitystä. Sekä Dayan (1977, 67-68) että Litton (1978, 126-128) esittävät, että opetettaessa vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä harjoitusten yhteydessä tulisi käyttää puhetta simultaanisesti merkkien esittämisen yhteydessä. Perusteluina he esittävät, että kuuro puhumaton oppii samalla huulioluvun ja kuuleva vastaavan sanan. Myös Olsson (1980) käyttää viittomien opettamisen yhteydessä simultaanista puhetta. Skellyn (1979) käsitys asiasta oli päinvastainen. Hän huomauttaa, että puheen käyttö merkkien esittämisen yhteydessä on vain sekoittavaa ja häiritse-

vää. Hän mainitsi myös tutkimustuloksistaan, joiden mukaan merkit opitaan nopeammin opetuksen tapahtuessa Amer-Ind - merkein. Myös hänen kirjassaan on raportoitu joitakin sellaisia tuloksia: puhumattomuudesta huolimatta olivat koehenkilöt alkaneet tuottaa puhetta tiettyjen merkkien yhteydessä. (Skelly 1981, 51-56) Itselläni on vastaavanlainen kokemus Hallonbergin oppilaskodista. Kuntoutettavani alkoi joidenkin kuukausien kuluttua ensin puhua siansaksaa ja myöhemmin tuottaa joitakin sanoja tiettyjen merkkien yhteydessä.

Oma kokemukseni on, että puhetta käytettäessä on hyvin vaikeaa pysytellä erillään kielellisistä rakenteista. Toisena vaitioloa puoltavana seikkana pidän sitä, että opettajan tulee olla tasaveroinen opetettavan kanssa kommunikaatiotilanteessa. Näin opettaja myös viestittää luottavansa kommunikaatiovälineeseen. Kolmanneksi on muistettava, että puhe mahdollisesti häiritsee keskittymistä.

Jossakin vaiheessa kommunikaatiokuntoutusta joudutaan kuitenkin ottamaan kantaa myös kielellisiin kysymyksiin, jolloin puheen käyttö on uudelleen arvioitava. Ehkä valinta puheen käytön tai käyttämättömyyden välillä on paras nähdä jatkumona, jossa taroituksenmukaisuuspainotukset alati vaihtelevat. Puheen käytön hyödyllisyydestä tai haitoista en löytänyt kokeellista tutkimustietoa.

Myös kysymys fyysisen ohjauksen eduista on saanut osakseen huomiota, joskin teoreettiset tiedot koskevat lapsia. Anwar (1981, 43-57) esittää, että kehitysvammaisilla lapsilla lyhytaikainen proprioseptiivinen muisti on parempi kuin visuaalinen muisti. Tämä puoltaa selvästi fyysistä ohjausta viittomaopetuksessa.

Käsitystä tukee Mirendan ja Tattilon (1987, 143-152) tutkimus, jossa kolmelle syvästi ja vaikeasti kehitysvammaiselle lapselle opetettiin kuvasymbolikommunikaatiota. Lapsia ei ensin opetettu tai kannustettu ollenkaan, vaan heidän reaktionsa kirjattiin sellaisenaan. Jo alkuvaiheessa kävi ilmeiseksi, ettei edistystä näillä menetelmillä tapahtunut lainkaan. Siirryttäessä käyttämään fyysistä (1 koehenkilö) tai verbaalia (1 koehenkilö) oh-

jausta todettiin, että parhaiten edistyi lapsista se, jota ohjattiin fyysisesti. Ainoastaan hän saavutti asetetun tavoitteen.

Tutkijat selittivät tulosta sillä, että verbaalista ohjauksesta vapaa opetusmenetelmä ei edellytä ärsykkeen kontrollin siirtoa aikuisen sanomasta vihjeestä luonnolliseen vihjeeseen. Tämä edistää spontaanisuutta instruktio alusta alkaen. Menetelmä voi olla merkittävä fyysisesti kyvykkäälle ihmiselle, jolla on hyvin vähän spontaania motorista toimintaa tai joka on tottunut toimimaan vain saatuaan verbaalisen kehotuksen.

Joidenkin motoristen ja topografisten piirteiden on myös todettu vaikuttavan oppimiseen. Karlan ja Lloyd (1982, 5-8) esittävät viisi motorista tai fyysistä piirrettä, joiden on havaittu olevan yhteydessä viittomien omaksumiseen:

- 1) viittomat, joissa on käytössä molemmat kädet, opitaan nopeammin ja vähemmän virhein kuin viittomat, jotka viitotaan yhdellä kädellä
- 2) viittomat, joissa toista kättä kosketetaan, opitaan nopeammin ja vähemmän virhein kuin viittomat, joissa viittova käsi ei kosketa toista
- 3) symmetriset viittomat opitaan nopeammin ja vähemmän virhein kuin ei-symmetriset viittomat
- 4) toistuva liike parantaa viittomien omaksumista
- 5) näkyvissä, etenkin edessä vyötärön korkeudella, olevat viittomat opitaan muita nopeammin

Kohl (1982, 397) mainitsee vielä edellisten lisäksi viittoman osakomponenttien määrän, muttei anna mitään viittausta siitä, mikä osakomponenttien määrän yhteys oppimiseen on.

4. AMER-IND

4.1. Menetelmän rakenne

Amer-Ind -kommunikaatiomenetelmä on kliiniseen käyttöön sovellettu Pohjois-Amerikan intiaanien käsimerkkiperinteeseen perustuva koodijärjestelmä. Se on ei-kielellinen. Skelly (1981, 7) vertaa sitä kansainvälisiin liikennemerkkeihin, joiden viesti on helposti tunnistettavissa kulttuuritaustasta riippumatta.

Skelly (1981, 109) painottaa useasti menetelmän ei-kielellisyyttä ja sitä, ettei merkkejä missään tapauksessa pidä pakottaa seuraamaan jonkun tietyn kielen kielioppia eikä yrittääkään kääntää sanatarkasti. Menetelmä on ensisijaisesti kommunikaatioväline, kuten liikennemerkistökin.

Merkkien sisällöstä hän (1981, 110) mainitsee, että jokainen merkki ilmaisee laajemman käsitteen, jonka tarkempi merkitys selviää asiayhteyksistä. Merkit ovat kinesteettisiä kuvia ajatuksista. Yhdistelemällä merkkejä toisiinsa, voidaan merkityksiä täsmentää. Esimerkiksi ITKEÄ, PIENI saattaisi tarkoittaa esittäjän olevan hieman allapäin.

Merkit ovat, alkuperänsä mukaisesti, toimintaan perustuvia ja/tai konkreettisia. Merkit kuvaavat yleensä toimintaa, käyttöä tai käyttötapaa. Koska Amer-Ind ei ole kieli, eikä perustu kielellisiin rakenteisiin, pyrkii viesti etenemään loogisten tapah- tumaketjujen tavoin.

Skelly (1981, 111) vertaa viestin etenemistä sähkeen lähettämiseen. Hän erottaa siinä kaksi tunnuspiirrettä: viesti ilmaistaan vähimmällä mahdollisella merkkimäärällä ja se etenee yleisestä käsitteestä määrittävään. Merkeistä, joita on 250, jokainen sulkee sisäänsä monia käsitteitä. Skelly (1981, 114) arvelee merkeillä pystyttävän ilmaisemaan ainakin 2500 sanaa.

Skellyn (1981, 110) mukaan merkit voidaan jakaa kolmeen ryhmään: toiminnat, toimijat ja määrittelevät merkit. Toimijat voidaan edelleen jakaa henkilöihin, eläimiin ja esineisiin. Määrittelijät ovat määritteleviä merkkejä ja osoittavat aikaa, paikkaa, suhdetta tai ominaisuutta, kuten merkit ESINE ja HENKILÖ.

Käsitteistön merkeistä esitetään 80 % yhdellä ja loput kahdella kädellä. Kahden käden merkit ovat sovellettavissa yhdellä kädellä esitettäväksi.

4.2. Ymmärrettävyydestä

Skelly (1981, 57-67) testasi merkkien ymmärrettävyyttä ja siihen vaikuttavia tekijöitä eri koejärjestelyillä. Ymmärrettävyys tes-

tattiin aluksi 110 koehenkilöllä. Valinnan kriteereinä oli, ettei koehenkilöllä ollut yhteyksiä lääketieteeseen eikä logopediaan eikä heillä ollut kokemusta minkään viittomakielen käytöstä. Ryhmä koostui 70 naisesta ja 40 miehestä, ikäjakauma 14-70 vuotta, koulutus keskimäärin high school -tasoa. 50 summittaisesti valittua merkkiä esitettiin asiakokonaisuuksiksi ryhmitettyinä koehenkilöjoukolla videonauhalla ja koehenkilöiden tuli kirjoittaa merkkiä mielestään kuvaava sana vastauskaavakkeeseen. Tulokset olivat seuraavat: 11 tunnisti yli 90 %, 63 yli 80 % ja 2 koehenkilöä alle 75 % esitetyistä merkeistä. Iän, koulutuksen tai sukupuolen ei todettu vaikuttaneen koetuloksiin.

4.3. Amer-Ind -skaala

Skelly käyttää edistymistä kirjattaessaan seuraavanlaista skaalaa:

I Merkin ymmärtäminen: asiakas reagoi ohjaajan merkkiin tavalla, joka osoittaa hänen ymmärtävän merkin tarkoituksen. Esim. ohjaaja esittää merkin JUODA; pöydällä on kolme esinettä, oppilas katsoo lasia ja nostaa sen huulilleen taikka osoittaa ulkosalla vettä juovia lintuja

II Matkiminen: asiakas jäljittelee ohjaajan esittäessä merkin

III Merkin toistaminen tauon jälkeen: ohjaajan esitettyä merkin, asiakas esittää sen itsenäisesti

IV Merkin muistaminen jonkin edeltävän tapaamiskerran pohjalta: asiakas esittää merkin ilman ohjaajan mallia, muistamiseen pohjautuen

V Yleistyminen klinikan ulkopuolelle (ärsyke kuitenkin ulkopuolelta): merkkiä käytetään vastauksena sosiaalisissa tilanteissa kuten HEI tai KAHVIA KIITOS

VI Oma-aloitteinen kommunikointi:
asiakas käyttää merkkiä

- ilmaistakseen tarpeensa
- ilmaistakseen toiveensa
- ilmaistakseen informaatiota

VII Keskustelu: koodia käytetään keskustelun avaamiseen ja/tai ylläpitämiseen

VIII Kielenveroinen käyttö: kielellisellä ei tässä tarkoiteta kielellisiä rakenteita, vaan sitä, että koodia käytetään kielen tavoin, so. sillä pystytään välittämään viestejä ja ajatuksia yhtä hyvin kuin kieltä käytettäessä

IX Puheen mahdollistaminen: sanan lausutaan samanaikaisesti merkin yhteydessä tai merkin esittämisen jälkeen puolessa havainnoiduista tapauksista

X Puheen tukeminen: sanan lausutaan merkin yhteydessä tai itseenäisenä yli puolessa havainnoiduista tilanteista

4.4. Kokeiluja psyykkisesti kehitysvammaisten kanssa

Skelly raportoi kirjassaan (1979, 23-56) kymmenestä tutkimusprojektista, jotka koskivat eri käyttäjäryhmiä. Psyykkisesti kehitysvammaisten ryhmiä oli kokeiluissa neljä.

Ensimmäinen koeryhmä koostui kymmenestä 18-24 -vuotiaasta kehitysvammaisesta, joista kolme oli syvästi ja seitsemän vaikeasti kehitysvammaisia. Syvästi kehitysvammaisista jouduttiin kaksi poistamaan kokeilusta heti alussa. Toinen heistä sai psykoottisia kohtauksia ja toiseen ei saatu katsekontaktia, jota Skelly pitää yhtenä välttämättömänä esitaitona menetelmää opettaessa.

Kokeilu kesti kymmenen viikkoa, 20 minuutin harjoituskertoja oli suunniteltu pidettävän neljästi viikossa. Toteutuneita harjoituskertoja oli keskimäärin 30. Tämän jälkeen aloitettiin toinen, vastaavanlaisin järjestelyin toteutettu harjoittelujakso. Kaikki opetustuokiot olivat yksilöllisiä. Opetus perustui konkreettisten tilanteiden ja sisäänrakennettujen palkkioiden pohjalle. Taktiilista sekä kinesteettistä ohjausta käytettiin tarvittaessa.

Ryhmäläiset oppivat keskimäärin 19 merkkiä 30 opetetusta (vaihteluväli 29-5). Tasot vaihtelivat I-V:een. Seitsemällä koehenkilöllä raportoitiin halutun käyttäytymisen lisääntymistä.

Niillä koehenkilöillä, jotka oppivat merkkejä vain alemmilla tasoilla, raportoitiin parantunutta ymmärtämistä. Kolme oli alkanut verbalisoida merkkien yhteydessä, kaksi muuta äännellä. Kolme koehenkilöä ei toistetun jakson aikana oppinut uusia merkkejä. Sen sijaan kaksi heistä alkoi verbalisoida oppimiensa merkkien yhteydessä.

Kuuden 21-22 -vuotiaan henkilön ryhmässä toteutettiin vastaavat kymmenen viikon koejärjestelyt. Viisi heistä oli diagnosoitu vaikeasti ja yksi syvästi kehitysvammaiseksi. Kolme henkilöä paransi käytöstään toivotulla tavalla. Koehenkilöt oppivat keskimäärin 20 merkkiä, vaihteluväli oli 39-10. Kaikki oppivat käyttämään merkkejä tasolla III, kolme koehenkilöä tasolla V.

Kahdenkymmenen eri-ikäisen vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisen (yksi 8-vuotias, kymmenen teini-ikäistä, viisi 20-vuotiasta, kaksi 30-vuotiasta ja kaksi 40-vuotiasta) koeryhmän tutkimus oli jaettu kahteen kymmenviikkoiseen jaksoon, joihin oli suunniteltu 50 harjoittelutuokiota. Näistä toteutui 24.

Opetusjärjestelyt noudattivat Skellyn tasoja. Harjoittelu toteutettiin koehenkilöiden tavanomaisessa ympäristössä. Harjoittelutilanteissa myös estettiin häiritsevää käytöstä poistamalla koehenkilö tilanteesta sellaisen käyttäytymisen ilmetessä. Taktiillista ja kinesteettistä avustusta käytettiin tarvittaessa.

Asukkaat omaksuivat keskimäärin 25 merkkiä, vaihteluvälin ollessa 9-47, ja ylsivät tasoille I-IX. Yksi käytti merkkejä puheen mahdollistajina eli tasolla IX, yksi puhetta vastaavasti tasolla VIII, kolmetoista koehenkilöä tasolla VI ilmaisten tarpeitaan ja toiveitaan ja käyttäen merkkejä kysymyksien vastaamiseen. Yksi käytti merkkejään tasolla IV, kaksi oli tasolla III imitoiden ja yksi tasolla I.

Kokeen takijä raportoi koehenkilöiden huomiokyvyn ja keskittymiskyvyn lisääntyneen, kuten myös kyvyn matkia. Itsestimulointi oli vähentynyt ja tarkkuus sekä tietoisuus käden käytössä lisääntynyt. Häiristsevää käyttäytyminen väheni huomattavasti.

Kokeen tekijä kiinnitti huomiota siihen, etteivät koehenkilöt käyttäneet merkkejä muun henkilökunnan kanssa.

Kolmellekymmenellekahdelle 3-19 -vuotiaalle keskiasteisesti kehitysvammaiselle opetettiin merkkejä 35 minuutin jaksoina 4-5 kertaa viikossa kouluympäristössä. Koe kesti kymmenen viikkoa. Merkkejä opittiin keskimäärin 48, vaihteluvälin ollessa 15-200. Viidentoista vammaisen kerrottiin alkaneen yrittää puhua enemmän, päinvastaista ei raportoitu ollenkaan. Kolmentoista koehenkilön käyttäytymisen raportoitiin muuttuneen: mm. raivokohtauksian jäi pois ja kielenkäyttö alkoi kiinnostaa. (Skelly, 1981, 51-56)

5. VIIPO-PROJEKTI: ongelmat ja tutkimussuunnitelmat

5.1. Perustellun perusviittomiston luominen

1. Mitkä ovat kehitysvammalaitoksessa asuvan kehitysvammaisen 50 tärkeintä käsitettä henkilökunnan arvioimana? Entä 10 tärkeintä?

Tarkoitus: Selvittää, mitkä olisivat ne 50 tärkeintä käsitettä, joiden varaan perusviittomiston voisi luoda.

Menetelmä: Testataan osa Skellyn peruskäsitteistöstä, joka perustuu osastojen arkitoimintojen analysointiin. Amer-Ind -kursseille osallistuvat arvioivat kirjallisesti esitetyn käsitelistan käsitteitä asteikolla 1-5/ei ollenkaan tärkeä/erittäin tärkeä. Lisäksi osallistujat rastittavat luettelosta 10 tärkeimmäksi arvioimaansa käsitettä. Heillä on myös mahdollisuus lisätä listaan käsitteitä, jotka tuntuvat tärkeiltä, mutta joita listassa ei ole. (liite 1)

Koehenkilöt: Amer-Ind -kursseille osallistujat 4:ssä eri kehitysvammalaitoksessa; n=127

2. Miten 10 tärkeintä (jatkossa 50 tärkeintä) käsitettä eroavat viitottuina toisistaan Amer-Ind -merkkejä tai viittomakielen viittomia käytettäessä? Kaksi erottelukriteeriä: ikonisuus ja motorinen vaikeusaste.

Tarkoitus: luoda pieni, mutta kattava, ikonisesti ja motorisesti selkeä perusviittomisto laitoksen asukkaiden tarpeisiin.

Menetelmät:

Motorinen vaikeusaste: Viittomat analysoidaan Lloydin (4.4.) esittämien motoristen ja topografisten seikkojen suhteen. Valitaan helpoimmat.

Ikonisuus: Esitetään videoituna biologian tai muun, tutkimusaiheen osalta kouluttamattoman alan opiskelijoille viittomat ja pyydetään heitä kirjoittamaan mitä luulevat viittoman tarkoittavan. (n = 100)

5.2. Mielekkään opetuksellisen kokonaisuuden luominen

3. Minkälaisia ilmaisukeinoja Vaalialan keskuslaitoksessa asuvat puhumattomat aikuiset kehitysvammaiset kommunikoinnissaan käyttävät?

4. Kuinka moni Vaalialan keskuslaitoksessa asuvista puhumattomista kehitysvammaisista tarvitsee kommunikaatiokuntoutusta puheterapeutin arvion mukaan?

Tarkoitus: Selvittää kommunikaatiokuntoutuksen tarve.

Menetelmä: Aineistona käytetään puheterapeutin tekemää kartoitusta. Puheterapeutti on selvittänyt osastohenkilökuntaa haastatteleamalla asukkaiden kommunikointitaitoja omaa työtään suunnitellakseen. Ilmaisutaitojen suhteen kysymykset ovat olleet: "Miten ilmaisee itseään?" ja "Millaisissa tilanteissa?" (kommunikoitua sosiaalisissa tilanteissa tai kertoo kokemuksiaan; tarpeitten tyydytykseen tähtäävää kommunikaatiota ei ole erikseen kysytty). Lisäksi kartoituksessa näkyy onko puheterapeutti harkinnut kommunikaatiokuntoutuksen tarpeelliseksi. (n=210)

5. Miten paljon aikaa puheterapeutit voivat käyttää Vaalialan keskuslaitoksessa asuvien aikuisten puhumattomien kehitysvammaisten kommunikaatiokuntoutukseen?

Tarkoitus: selvittää puheterapeuttien resurssit kuntoutuksen toteuttamiseksi

Menetelmä: Haastatellaan puheterapeutit. Yksinkertainen kysymys: Miten paljon aikaa voit käyttää puhumattomien asiakkaittesi kommunikaatiokuntoutukseen?

6. Minkälainen olisi tutkielmaan kerätyn teoreettisen ja käytännöllisen tiedon valossa mielekkäin tapa järjestää Vaalialan keskuslaitoksessa asuvan, puhumattoman kehitysvammaisen kommunikaatiokuntoutus?

Tarkoitus: Luoda puhumatonta laitoksessa asuvaa puhumatonta kehitysvammaista mahdollisimman hyvin palveleva suppea, mutta kattava opetuskokonaisuus

Menetelmä: Alan kirjallinen tutkimus, omien kokemusten hyödyntäminen, käytännön tilanteen hahmottaminen puheterapeutin keräämän aineiston ja puheterapeuttien haastattelun avulla.

Tulosten esittäminen: opetuksellisen kokonaisuuden sanallinen kuvailu perusteluineen

5.3. Opetuksellinen kokeilu

7. Minkälaisiin kommunikatiivisiin tarkoituksiin Vaalialan keskuslaitoksessa asuvat puhumattomat aikuiset kehitysvammaiset eri ilmaisukeinoja käyttävät?

Tarkoitus: Selvittää opetuskokeiluun tulevien henkilöiden kommunikaointitaidot edellistä tarkemmin

Menetelmät:

Koehenkilöiden taustatiedot kerätään osastohenkilökunnan toimesta taustatietolomakkeelle (liite 2). Tiedot, jotka on mainittu potilaskortissa (kehitystaso, laitossijoituksen pituus, lisävam-

mat, osallistuminen kuntoutukseen) kerätään potilaskortista. Henkilökunta arvioi koehenkilöiden luonteenpiirteitä ja kommunikointitaitoja. Taustatietolomakkeen täyttää asukkaan omahoitaja.

Omahoitaja täyttää vastaavasti toisen, koehenkilön tarkennettuja ilmaisutaitoja mittaavan arviointilomakkeen (liite 3). Myös joku muu henkilökunnasta täyttää lomakkeen rinnakkaismittauksena.

Käyttötasot vastaavat Hallidayn luokituksessa (luku 2.3.) seuraavia käyttötarkoituksia: Mielipaha/mielihyvä = persoonallinen tehtävä, manipulatiivinen = instrumentaalinen ja säätelevä tehtävä; kertova = vuorovaikutuksellinen tehtävä. Luokitusta täydennettiin kahdella muulla luokalla: huomion kiinnittäminen sekä ei-kommunikatiiviseksi luokiteltava ilmaisu. (n=41)

8. Miten puheterapeutin ja kouluttajan ohjaama, lähihenkilökunnan toteuttama kommunikaatiokuntoutus vaikuttaa asukkaiden ilmaisukeinoihin ja niiden kommunikatiivisiin käyttötarkoituksiin?

Tarkoitus: Tutkia opetuskokonaisuuden toimivuutta käytännössä.

Menetelmä: 6 viikkoa kestävä kokeilu puheterapeutin valitsemilla osastoilla, n=41, osastoja 8. Kommunikointitaidot mitataan ennen ja jälkeen kokeilun ylläkuvatulla arvioinnilla.

Edistymiskirjanpitokaavake (liite 4) on tarkoitettu tukemaan henkilökunnan työtä ja perustuu Skellyn Amer-Ind -skaalaan (luku 4.3.) Skaalaan on tehty lisää väliluokkia, koska on oletettavaa, että tähän kokeiluun osallistuvat koehenkilöt tulevat edistymään niin hitaasti, että Skellyn skaalaa käytettäessä ei edistymistä tulla havaitsemaan.

Tutkielman alkuperäisen suunnitelman mukaan oli tarkoitus tarkastella tuloksia alku- ja loppumittauksen varassa käyttäen loppuarviossa arvioitsijoina alkumittauksen tehneitä henkilökunnan jäseniä. Osastojen henkilökunta jätti heti kokeilun alussa pois 18 koehenkilöä, koska papaerityötä tuntui olevan liian paljon. Samasta syystä on lopuista koehenkilöistäkin vain aniharvasta olemassa rinnakkaismittauksia, joihin reliabiliteettitarkastelun

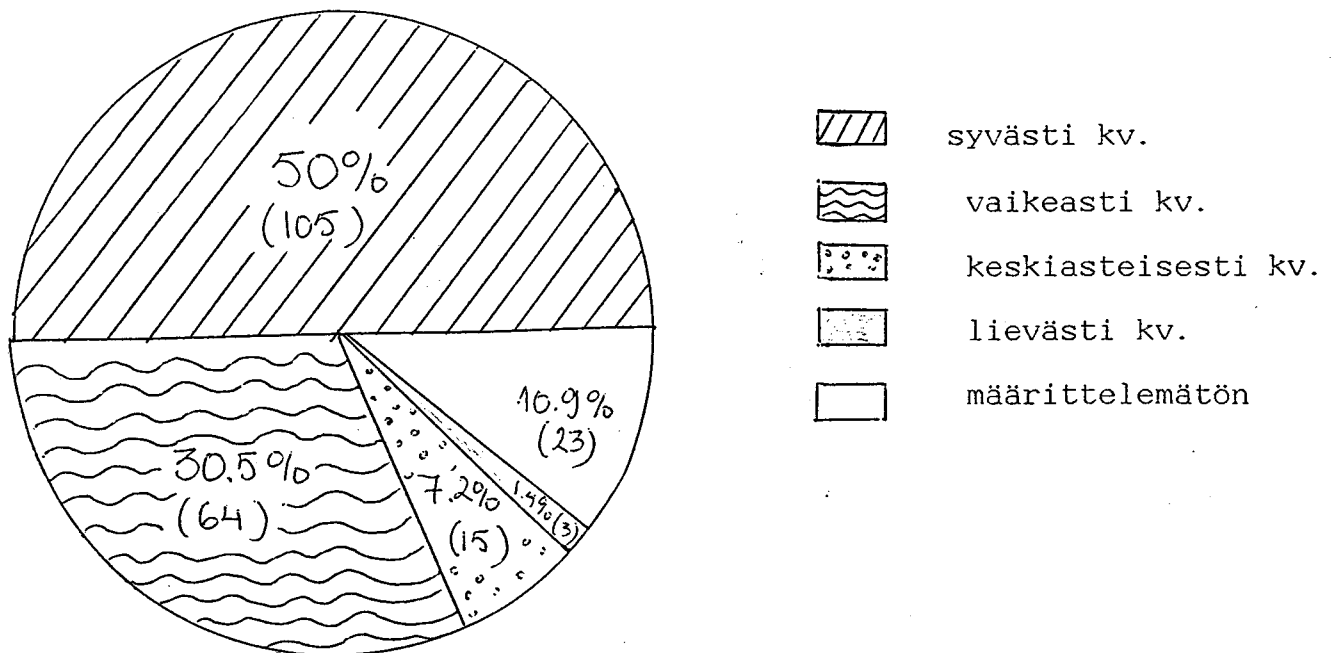
voisi pohjata. Monista jäi saamatta myös loppumittaukset. Siksi päädyin tässä esittämään kaksi kuvailevaa tapauskertomusta.

Tässä raportissa pyritään antamaan vastauksia ongelmiin 3, 4, 5, 6, 7 ja 8. Ongelma 7 on muodossa: Minkälaisiin kommunikatiivisiin tarkoituksiin Vaalialan keskuslaitoksessa asuvat kaksi puhumatonta aikuista eri ilmaisukeinoja käyttävät? Tulokset ongelmiin 7 ja 8 esitetään kuvaillen.

6. TULOKSET

6.1. Kommunikaatiokuntoutuksen tarve ja puheterapeuttien resurssit Vaalialan keskuslaitoksessa (ongelmat 3, 4 ja 5)

Vaalialan keskuslaitoksessa oli tutkimushetkellä 398 asukasta, joista 210 oli puhumattomia. Puhumattomista 50 % (105) oli määriteltä syvästi kehitysvammaisiksi, 31 % (64) vaikeasti kehitysvammaisiksi, 7 % (15) keskiasteisesti kehitysvammaisiksi, 1.4 % (3) lievästi kehitysvammaisiksi ja 11 % (23) oli tarkemmin määrittelemättömiä. Kaikista syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisiksi määritellyistä n.80 % oli puhumattomia. (Kuvio 2)



Kuvio 2 : Puhumattomuuden yleisyyden jakautuminen eri kehitysvamma-asteiden välillä Vaalialan keskuslaitoksessa v. 1983.

Syvästi kehitysvammaisiksi luokitelluista kolme henkilöä puhui kolme- tai useampisanaisia lauseita, kolme kaksisanaisia lauseita ja yksi yksittäisiä sanoja. Puheterapeutti oli suositellut jonkin puhetta korvaavan kommunikaatiomenetelmän opettamista 85:lle asukkaalle.

Keskuslaitoksessa työskenteli kokeilun aikana kaksi puheterapeuttia. Heidän työalueenaan oli paitsi keskuslaitoksen 398 hoitopaikkaa, myös sivuosastot sekä avohuollon polikliiniset käynnit. He arvioivat voivansa käyttää ohjaustehtäviin tunnin viikossa.

6.2. Ohjaustoiminnan sisältö, perusteet ja rakenne (ongelma 6)

Koska puheterapeuttien resurssit kohderyhmän auttamiseksi olivat riittämättömät, päädyttiin lähihenkilökunnan toteuttamaan kommunikaatiokuntoutusmalliin. Ohjaukseen sisältyi yksi kurssipäivä sekä mahdollisuus osastokonsultaatioon tarvittaessa.

Opetettavaksi viittomajärjestelmäksi valittiin Amer-Ind kahdesta syystä. Ensinnäkin se on järjestelmä, jonka parhaiten osaan, ja toiseksi sen viittomat ovat tuntemistani viittomista yksinkertaisimmat sekä oppia että opettaa.

Suuri osa merkeistä on oikeastaan sellaisia, että niiden käyttömahdollisuus pitää vain nostaa ihmisten tietoisuuteen.

Myös muita järjestelmiä esiteltiin suppeasti, kuten myös kehitysvammaisten kielellisiä ja kommunikatiivisia kykyjä. Ihmisen on hyvä tietää, mihin suurempaan kokonaisuuteen hänen tekemänsä työ liittyy.

Kaikista tuntemistani opetusmenetelmistä (luku 3.4.) tilanneopetus on selkeästi mielekkäintä. Se on luonnollisesti motivoivaa ja yksilöllistä. Yleistymisongelma on pieni, ehkä osaston ja ulkomaailman välinen. Tilanneopetus niveltyy myös erittäin joustavasti tavallisten arkipäivän rutiinien lomaan.

Tietämys fyysisen ohjauksen merkityksestä (luku 3.5.) on vähäistä mutta selkeästi puoltavaa. Siksi kiinnitin harjoittelutilanteissa taktiilisten vihjeiden antamisen harjoitteluun erityistä huomiota. Monien kehitysvammaisten oma-alotteisuuden puute on jo riittävä syy fyysisen ohjauksen käyttöön.

Puheen käytön haitoista ja hyödyistä on niin ristiriitaisia käsityksiä, etten suoranaisesti voinut sitä puoltaa. Koska Skelly on selkeästi puheen käyttöä vastaan (luku 3.5.) ja monien puhumattomien kehitysvammaisten ilmaisu on lähellä Amer-Ind:mäistä signaalikommunikaatiota, harjoittelimme viestien lähettämistä ja vastaanottamista signaalinomaisesti, ilman kielellisiä rakenteita.

Edistyminen oli monien kohdalla hyvin hidasta. Tällöin saattoi olla avuksi jakaa edistyminen pieniin askeliin, jolloin oli mahdollista havaita työn tulokset. Siksi koulutuspäivään kuului edistymistasojen ja -kirjanpidon esittely. Sisällöllisesti osat alueet noudattivat tässä tutkielmassa esitettyjä sisältöjä.

Kurssipäivän tuntijako oli seuraava:

Kurssiaika oli klo 9 - 16. Aamupäivällä oli 20 minuutin kahvitauko ja iltapäivällä tunnin yhdistetty ruoka- ja kahvitauko.

Kurssiohjelma:

9.00-9.15

Motivoiva ja helppoutta esiintuova aloitus. Kukin osallistuja nostaa hatusta itselleen paperilapun, johon on kirjoitettu jokin käsimerkein ilmaistava asia. Kun osallistujat ovat vuorotellen esittäneet omansa niin, että ovat tulleet ymmärretyiksi, totean heidän kutsuneen minut aivan turhaan kouluttamaan itseään, koska

he vaikuttavat olevan jo nyt täysinoppineita. Hehän osaavat jo Amer-Indiä! Olisiko nämä rahat voinut käyttää paremmin!? Ei toki. Kyllähän minulla jotakin opetettavaa on.

9.15-10.00 luento

- kielen ja kommunikaation oppimisen perusteista
- kehitysvammaisen kiellisistä ja kommunikatiivisista kyvyistä
- yleistietoa puhettakorvaavista kommunikaatiomenetelmistä ja niiden valinnasta
- oma tieni Amer-Ind -menetelmän pariin ja muutama hauska anekdootti

kahvitauko

10.20-12.00 ryhmätyöskentelyä, demonstraatioita, 70 Skellyn tärkeimmäksi arvioimaa Amer-Ind -merkkiä

Henkilökunta saa osastoittain harjoitella sekä valmiiksi annetuissa että valitsemisissa tilanteissa ei-kielellistä viittomakommunikaatiota. Valmiiksi annetut tilanteet ovat mm. "Putosit kuumailmapallollasi Kiinaan, pieneen kylään, jossa kyläläiset tuijottavat sinua hämmästyneenä. Esittele itsesi, hanki itsellesi syötävää ja muuta tarpeellista - älä unohda kieltäytyä sinulle tarjotuista tuhatvuotisista (=melkoiselta tuoksuvia) munista." Itsevalitut tilanteet taas olivat normaaleja osastotilanteita, kuten "ruoka saapuu", "muut ovat kyllä lähdössä ulos, mutta tuo yksi vaan istuu ja heijaa".

Ennen ruokailua käytiin vielä läpi 70 Skellyn tärkeimmäksi arvioimaa Amer-Ind -merkkiä. Mainitsin merkin sisältöä lähinnä ilmaisevan sanan ja esitin merkin, minkä jälkeen kurssilaiset viittoivat sen.

Ruokatuntikeskustelut oli tarkoitus käydä käsin. Näin tapahtuikin osittain.

13.00-16.00 keskustelua, tarinoita, luentoja, harjoittelua

- keskustelua ja ajatuksia aamupäivän tapahtumista.

- esimerkkejä opetuksen järjestämisestä Hallonbergin oppilaskodissa
- kehitysvammaisten kommunikaatio-opetuksen historiaa
- tilanneopetuksen periaatteet

Keskustelu-tarina-luento -osuuden jälkeen harjoiteltiin osastoittain tavallisten arkipäiväisten tilanteitten hyödyntämistä kommunikaatio-opetukseen.

Lopuksi käytiin läpi edistymisessä esiintulevat tasot ja keskusteltiin päivän mittaan nousseista ajatuksista ja kokemuksista.

Kokeiluosastojen koko henkilökunta, osa laitoksen ohjaajista sekä puheterapeutti osallistuivat koulutuspäivään. Lisäksi laitoksen käyttöön jäi samansisältöinen VIIPO-video ja kirjallinen esitys Amer-Indistä, joita oli mahdollista lainata osastolle.

Tämän lisäksi kävin jokaisella kokeiluun osallistuvalla osastolla osastolaisten kanssa läpi koehenkilöiden harjoittelutilanteiden järjestämisen. Osastopalaverit totutettiin työvuoron vaihtuessa, jolloin suuri osa henkilökunnasta oli paikalla yhtä aikaa. Kullekin osastolle oli varattu aikaa konsultaatioon neljä tuntia. Lisäksi henkilökunnalla oli mahdollisuus halutessaan saada lisää aikaa käytännön pulmien selvittämiseksi joko puheterapeuteilta tai minulta.

6.3. Kaksi kuvailevaa tapauskertomusta

6.3.1. Perttu

Perttu on 24-vuotias mies. Hänen kehitystasokseen on arvioitu keskiasteisesti kehitysvammainen. Hän on ollut laitoksessa yli 10 vuotta. Hän liikkuu itsenäisesti, mutta näkee heikosti eikä kuule. Hän selviytyy jokapäiväisistä taidoista melko itsenäisesti mutta tarvitsee hieman apua pukeutumisessa, syömisessä ja WC:ssä käymisessä. Peseytymisessä hän on täysin autettava.

Hän ei osallistu laitoksessa lääkintävoimisteluun, psykoterapiaan eikä käy ohjaajien järjestämässä tilaisuuksissa. Hän ei ole myöskään käynyt puheterapiassa. Osastolla hän viettää aikansa odotellen ruoan tuloa, joka on hänelle päivän kohokohta. Muuten hän vaeltelee osastolla ympäriinsä ja leikkii joskus varjonsa kanssa.

Perttu nauttii kovasti kotilomista ja siellä erityisesti TV:n katselemisesta. Henkilökunnan arvion mukaan hänen keskittymiskykynsä ja ulospäinsuuntautuneisuutensa on vähäistä, sen sijaan hän on usein aggressiivinen ja vahingoittaa itseään. Henkilökunnan arvion mukaan Perttu ei ymmärrä eleitä tai sanoja, ja on epävarmaa, tunnistaako hän oman nimensä. Perttu ymmärtää kuitenkin tilannevihjeistä, mitä milloinkin on tapahtumassa. Hän ilmaisee itseään äännähdyksillä, luonnollisilla ilmeillä ja fyysisellä manipulaatiolla (kädestä vetäminen, tyrkkiminen ja päällä pukkaaminen).

Koska kahden eri arvioitsijan käsitykset Pertun kommunikaatio- taidoista poikkeavat toisistaan joiltakin osin hyvin paljon, päädyin esittämään ne rinnakkain (kuvio 3).

| keino | ÄÄNTELY | | | | | ILMEET | | | | | FYYS.MANIPUL. | | | | | ELE | |
|------------|---------|------|------|--|--|--------|------|------|--------|--|---------------|--|--|------------------|-----------------|---------------------|---------|
| tarkoitus | äänähd. | raun | itku | | | lto | suru | viha | pitäm. | | | | | vetää kädestä | agar. manip. | itseä vah.käytt. | "pestä" |
| ei-komm. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| mielipaha | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| mielihyvä | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| huomio | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| manipulat. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| kertova k. | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Kuvio 3

Yhteenveto Pertun kommunikaatiokeinoista ja niiden käyttötarkoituksista kahden arvioitsijan arvioimana. Punainen=arvioitsija I, keltainen = arvioitsija II, oranssi = yhtenevä arviointi.

Arvioitsijoiden käsitykset Pertun kyvystä reagoida katsekontaktiin eroavat kovasti. Yhden mukaan hän jää harvoin katsomaan. Useimmiten Perttu ei joko reagoi mitenkään, kääntää katseensa pois vilkaisueta tai vilkaisee mutta kääntää sitten katseensa pois. Tämän arvion mukaan Perttuun on siis vaikea saada katsekontaktia.

Toisen arvioitsijan mukaan taas hän useimmiten joko ei reagoi ollenkaan tai jää selkeästi katsomaan ja harvoin kääntää katseensa pois vilkaisueta tai vilkaisee mutta kääntää katseensa pois. Tällöin Perttuun saa ainakin joskus hyvän katsekontaktin.

Yhden arvioitsijan mukaan Pertun ääntely on ei-kommunikatiivista; toisen mukaan hän ilmaisee äännähdyksillään mielialojaan, äänтелеe kiinnittääkseen huomiota ja saadakseen jotakin tarvitsemaansa. Naurun ja itkun osalta arviot poikkeavat samansuuntaisesti. Ensimmäisen arvioitsijan mukaan Perttu ilmaisee naurullaan mielihyvää ja itkullaan mielihäpää. Toisen arvioitsijan mukaan Perttu nauraa ja itkee myös tavoitellakseen huomiota ja saadakseen jotakin tarvitsemaansa.

Myös ilmeiden kohdalla arviot ovat toistaan poikkeavia. Iloisen ilmeen kohdalla, ensimmäinen arvioitsija arvioi Pertun ilmeilevän ei-kommunikatiivisesti ja ilmaisten mielihyvää sekä saadakseen osakseen huomiota, toinen arvioitsija arvioi ilmeeseen liittyvän myös manipulatiivisia käyttötarkoituksia.

Surun ja vihan sekä pitämisen ilmeiden kohdalla arvioitsijat ovat yksimielisiä. Ilmeellä arvioidaan olevan käyttöä sekä mieltänsä ilmaisemisessa että toisten manipuloinnissa.

Fyysisen manipuloinnin osalta arviot eroavat toisistaan. Toinen arvioitsija on arvioinut Pertun käyttävän niitä manipulatiivisesti ja kertovasti mielihäpän ilmaisemisen lisäksi. Vain hän on kirjannut itseä vahingoittavan käyttäytymisen (päällä pukkaaminen), jonka olisi myös voinut kirjata aggressiiviseksi manipuloinniksi.

Sama arvioitsija mainitsee myös Pertun käyttävän joskus pesemi-
seen viittavaa elettä saadakseen osakseen huomiota ja saadakseen
haluamaansa (ei kuitenkaan peseytymistä).

Koska Perttu piti kovasti ruoasta, valittiin ensimmäiseksi mer-
kiksi "syödä". Toisina käytettävänä, muttei aktiivisesti harjoi-
tettavina merkkeinä otettiin käyttöön "pestä" ja "tulla". "Pes-
tä" -merkkiä osaston henkilökunta toivoi arvellen sen helpotta-
van Pertun peseytymistä. "Tulla" -merkki taas oli osastolla
yleisesti käyttökelpoinen. Näin otettiin huomioon paitsi sisäi-
sen motivoinnin näkökulma, paras motivoivuus, myös sosiaalinen
validiteettikysymys, hyöty sosiaaliselle ympäristölle.

"Tulla" ja "pestä" -merkkejä viitottiin aina kun tilanne tuntui
sopivalta. Perttua ei kuitenkaan muulla tavoin ohjattu käyttä-
mään merkkejä. Näiden merkkien osalta opetustilanteet olivat
täysin strukturoimattomia.

"Syödä" -merkin opetus oli osittain strukturoitua. Merkki viito-
ttiin ruokavaunun saapuessa. Koska ruoan "unohtamisen" arveltiin
saavan aikaan raivokohtauksen, päätettiin ennen syömisen avusta-
mista auttaa Perttua kädestä pitäen tekemään merkki, jonka jäl-
keen hänet palkitaan välittömästi ruoalla. Tämä toistettiin jo-
kaisen ruokailun yhteydessä.

Merkit pyrittiin viittomaan ilman puhetta, mikäli se tuntui
luontuvan tilanteeseen. Kulloinenkin vastuuhenkilö kirjasi edis-
tymispäiväkirjaan päivittäisten harjoitusten lukumäärän. Kokeilu
kesti kuusi viikkoa.

nyt kertoja muistiin. Kokeiluun liittyvä kirjallinen työ oli osastohenkilökunnasta liian monimutkainen ja vaikea muistaa.

Loppuajalta löytyi joinakin päivinä kirjauksia Pertulla teetetyistä "syödä" -merkistä. Tällöin hän oli tehnyt merkin täysin kädestä ohjattuna. Kolmannen viikon alussa kirjattiin kerran päivässä Pertun alkaneen vilkaista henkilökunnan viittoessa. Samoihin aikoihin kirjattiin myös Pertun ymmärtävän merkin. Henkilökunta oli hyvin tuottanut kokeiluun liittyvästä paperityöstä, eivätkä he "missään tapauksessa täytä enää yhtään loma-ketta, ei edes avustetusti." Näin Pertun tarkennetut ilmaisutaidot jäivät loppumittauksen osalta dokumentoimatta.

Osastopalaverissa henkilökunta kuitenkin kertoi seuraavia tuloksia:

- "Pertun aggressiivisuus on vähentynyt dramaattisesti."
- "Tappelut ovat jääneet vallan pois."
- "Tuolla se vaan istuu ja katsoo telkkaria. Moinen ei olisi ennen tullut kuuloonkaan!"
- "Jotenkin me ymmärretään paremmin sitä ja se meitä."
- "Oma tahto on sillä selvästi lisääntynyt."
- "Osottelee ja vie kädestä enemmän kuin ennen; esimerkiksi TV-huoneeseen."
- "Kyllä se joskus satunnaisesti viittoo itsekin "tule"."

6.3.2. Seija

Seija on 49-vuotias, vaikeasti kehitysvammainen nainen. Hän on asunut laitoksessa yli 10 vuotta. Hänellä ei ole kehitysvammaisuuden lisäksi muita vammoja. Hän tarvitsee osittain apua syömisessä ja WC:ssä käynnissä. Pukeutumisessa ja peseytymisessä hän on täysin autettava. Seija ei ole käynyt lääkintävoimistelussa, psykoterapiassa eikä ohjaajien järjestämissä tilaisuuksissa eikä ole koskaan käynyt puheterapeutin vastaanotolla.

Seija ymmärtää eleitä, kehotuksia, sanoja ja yksinkertaista puhetta sekä tunnistaa nimensä. Hän ilmaisee itseään ilmein ja elein. Hänen keskittymiskykynsä on hyvä mutta valikoiva. Ulospäinsuuntautuneisuutta, aggressiivisuutta ja itsen vahingoittamista esiintyy vain vähän. Seija pitää erityisesti sievistä

vaatteista, nukestaan ja omasta tuolistaan. Lisäksi hänellä on hyvin hauskaa, jos jollekulle toiselle sattui jotakin hankalaa tai noloa. Hän on hyvin kiinnostunut tarkkailemaan ympäristöään.

Molemmat arvioitsijat ovat yksimielisiä siitä, että Seija reagoi aina katsekontaktirytyksiin. Harvoin hän kääntää katseensa pois vilkaisematta, useimmiten hän joko jää katsomaan tai vilkaisee, mutta kääntää katseensa pois.

Myös ääntelyn osalta arviot osuvat yksiin, lukuunottamatta naurun merkitystä. Arvioiden mukaan Seija käyttää äännähdyksiä ilmaistakseen mielipahaa sekä kiinnittääkseen huomiota. Hän nauraa mielihyvystä ja itkee mielipahasta. Itkua hän käyttää molempien arvioitsijoiden mukaan myös huomion kiinnittämiseen sekä saadakseen haluamansa. Toinen arvioitsija arvioi Seijan käyttävän naurua myös kertovassa merkityksessä.

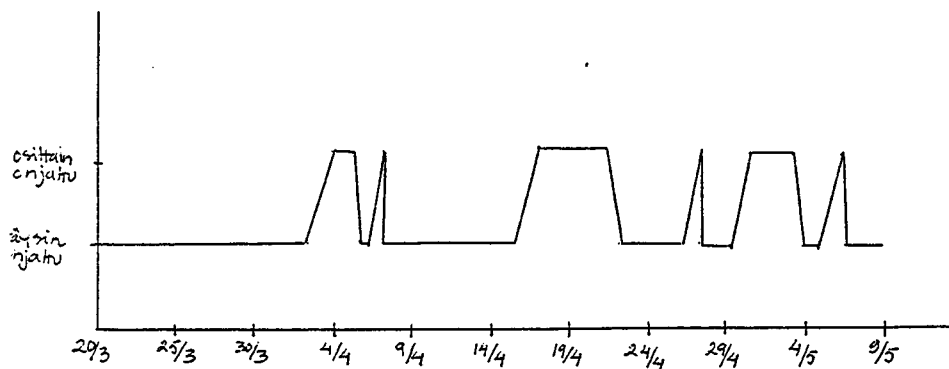
Ilmeiden osalta arviot ovat niin ikään yhteneväiset. Ilon ja pitämisen ilmeet kertovat mielihyvystä, surun ja vihan mielipahasta. Vihan ilmettä Seija käyttää myös saadakseen haluamansa.

Molempien arvioitsijoiden mukaan Seija vetää kädestä kiinnittääkseen huomiota sekä saadakseen, mitä haluaa. Molemmat mainitsevat aggressiivisen manipulaation, potkimisen keinona yrittää saada haluamansa. Toinen arvioitsija mainitsee vielä syliintulon mielihyvän osoituksena sekä keinona kiinnittää huomiota. Molemmat mainitsevat myös signaaliesineenä tuolin, jolla Seija ilmaisee haluavansa ruokaa tai odottavansa ruoka-ajan alkamista.

Seijan osalta merkin valinta sisäisen motivaation perusteella oli hieman hankala. Hän piti sievistä vaatteistaan, ja ajatus niiden piilottelusta tuntui henkilökunnasta kiusanteolta; samoin oli nuken ja tuolin laita. Näiden osalta olisikin ollut vaikea luontevasti järjestää usein toistuvia tilanteita. Koska Seija käytti tuoliaan signaaliesineenä ruokaa halutessaan, päädyttiin valitsemaan "syödä" kokeiltavaksi merkiksi.

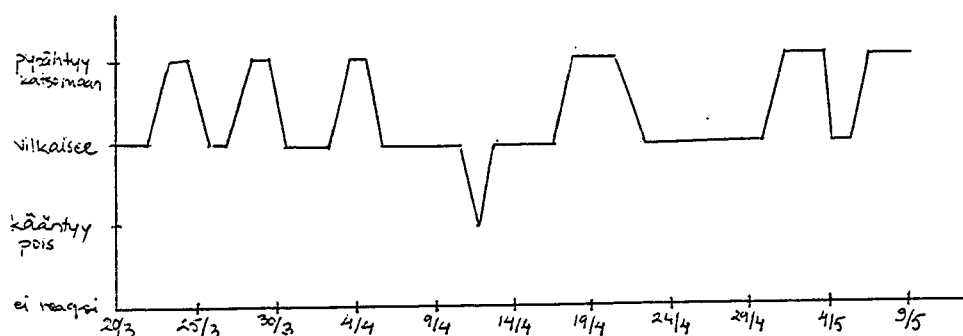
Merkin opettaminen oli osittain strukturoimatonta ja osittain strukturoitua. Osastohenkilökunta viittooi "syödä" -merkkiä sopiviksi katsomissaan tilanteissa. Ennen kuin Seijalle annettiin

ruokaa, hänellä teetettiin merkki "syödä", minkä jälkeen hän sai ruokaa palkkiokseen. Merkki viitottiin puhumatta, jos se tuntui sopivan tilanteeseen. Seijan osalta kokeilu kesti 6 viikkoa. Alla olveissa kuvioissa on esitetty Seijan edistymisen "syödä" -merkin ja katsekontaktin osalta.



Kuvio 4

Seijan edistyminen kokeilun aikana "syödä" -merkin osalta.



Kuvio 5

Seijan edistyminen kokeilun aikana katsekontaktin osalta.

Seijaa koskeva edistymiskirjanpitoon on kirjattu varsin huolellisesti joka päivä Seijan edistymistä. Ensimmäisellä ja toisella viikolla Seija kääntyi pois kontaktista 4 kertaa, mutta vilkaisi ainakin kerran päivittäin. Kahden ensimmäisen viikon aikana Seijalla oli 2-3 täydellisesti ohjattua merkintekoa päivittäin.

Kolmannella viikolla Seija pysähtyi merkintöjen mukaan katsomaan kahtena päivänä kaksi kertaa jatkaen muulloin vilkuiluaan. Merkin teko jatkui täydellisesti ohjattuna 2-3 kertaa päivittäin. Kolmena päivänä merkin tekemiseen riitti osittainen ohjaus, ja kerran Seija matki merkkiä kehotuksesta.

Neljannen viikon alussa oli kolmena peräkkäisenä päivänä merkintä katsomaan pysähtymisestä. Muilta osin vilkuilu jatkui tasaisesti: 1-3 merkintää päivässä. Neljänä päivänä oli 1-2 merkintää osittaisesta ohjauksesta, muuten 2-3 merkintää täydellisestä ohjauksesta.

Viidennellä viikolla ei ollut yhtään merkintää katsomaan pysähtymisestä ja vain yksi merkintä osittaisesta ohjauksesta. Seijan vilkuilusta oli 2-3 merkintää ja täydellisestä ohjauksesta samoin 2-3 merkintää päivässä.

Kuudennella viikolla katsomaanpysähtymismerkintöjä oli neljänä päivänä 1-4 kertaa ja muuten vilkuilua 1-3 kertaa päivässä. Samoin osittain ohjattujen merkin viittomisten määrä lisääntyi, neljänä päivänä oli 1-2 merkintää. Täydellisesti ohjattujen viittomisten merkinnät puuttuivat kokonaan yhdeltä päivältä, muina päivinä kertoja oli 1-2. Ilmaisutaitojen ei muilta osin havaittu muuttuneen.

7. TULOSTEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

7.1. Puheterapeutin kartoitus

Puheterapeutin tekemä kartoitusta ei ole alunperin suunniteltu tieteelliseen käyttöön, eikä ole olemassa tietoa, jolla voisi arvioida sen tilastollista reliabiliteettiä. Kysymykset ovat kuitenkin samantyyppiset kuin ilmaisutaitoja koskeva osioni taustatietolomakkeella.

Taustatietokaavakkeen kommunikaatio-osiolle on ollut mahdollista laskea reliabiliteettiarvo pistemäisen yhdenmukaisuuden perusteella ($n=23$). Kaikkien koehenkilöiden kohdalla reliabiliteettiarvoksi tuli 100. Tämän perusteella pitäisin puheterapeutin tekemää kartoitusta ilmaisutaitojen osalta varsin luotettavana.

Ilmaisutaitojen osalta puheterapeutin tekemää kartoitusta voi mielestäni pitää myös melkoisen validina. Ilmaisutaidot on esitetty siinä muodossa kuin ne ovat arviointilomakkeessani, selkeinä ja vähän kiistaa aiheuttavina. Tämän puolesta puhuu myös

vastaavan osion saama korkea reliabiliteetti-arvo omassa mittauksessani.

Sen sijaan voi kartoituksessa diagnosoinnin osalta esiintyä virheellisyyksiä. Pidetäänhän puhumattomien henkilöiden diagnosointia varsin vaikeana tehtävänä. Tällaisesta virheestä saattaa olla kysymys mm. niiden kolmen syvästi kehitysvammaiseksi luokitellun puhumattoman kohdalla, jotka puhuivat kolmisanaisia lauseita.

7.2. Henkilökunnan ohjauksen arviointia

Henkilökunnan ohjausta ei ole järjestelmällisesti arvioitu, mutta päätellen siitä, mitä minulta ja puheteraputilta kysyttiin, tarvittaisiin ohjauksessa lisää opetusta itse opetustilanteiden luomisessa ja mielellään niin, että opetus tapahtuisi osastolla autenttisissa tilanteissa. Yleisesti kurssin saama kritiikki oli hyvin positiivista. Osallistujilla oli ollut "kivaa ja mieleenpainuvan mielenkiintoista", kurssipäivä oli koettu "innoittavaksi". Eniten kritiikkiä esitettiin kurssin tiiviyydestä: "Huhhuh, niin paljon asiaa, ettei perässä kerkiä." "No, kun ei edes tupakkaa ehdi polttaa."

7.3. Tapauskertomukset

Potilaskortissa esitettyjä tietoja pidetään yleisesti luotettavina. Diagnosoitukysymys saattaa kuitenkin olla kiistanalainen, kuten puheterapeutin kartoitus osoittaa. Oma tutkielmani osoittaa, ettei henkilön luonteenpiirrearvioiden luotettavuutta voida pitää kovin korkeana silloinkaan, kun arvioitsijat ovat koehenkilön lähipiiristä.

Yksinkertaisten ilmaisutaitoja kartoittavien kysymysten osalta sekä validiteetti että reliabiliteetti nousevat korkeiksi, kuten puheterapeutin kartoitusta koskevassa arviossani totesin. Sen sijaan käyttötarkoituksiarviointi sisältää jo väkisinkin tulkintoja kommunikoidijan tarkoituksesta ja saattaa näin ollen mitata pi-

kemminkin arvioitsijan käsityksiä tarkoituksesta kuin itse tarkoitusta.

Alkumittauksen osalta on molemmista koehenkilöistä olemassa kahden rinnakkaisen arvioitsijan arviot. Pertun osalta reliabiliteetiksi pistemäisen yhdenmukaisuuden perusteella laskettuna tulee 41.8 ja Seijan osalta 86.9. Loppumittauksen osalta tiedot jäivät Pertulta kokonaan saamatta osastohenkilökunnan suivaanuttua lomakkeisiin. Seijan osalta annetut tiedot olivat samat kuin alkumittauksessa, joka on ilmeisen totuudenmukaista - kokeiluaika oli aivan liian lyhyt, jotta Seijan kohdalla olisi saatu tuloksia, jotka olisivat näkyneet ilmaisutaitokaavakkeessa. Näin oli useimpien koehenkilöiden kohdalla.

Koska alkuperäiseen suunnitelmaan kuului tulosten tarkastelu ilmaisutaitokaavakkeen alku- ja loppumittausten varassa ja edistymiskirjanpito oli tarkoitettu havainnollistamaan henkilökunnalle heidän työnsä tuloksia, ei siihen ollut sisällytetty mahdollisuutta reliabiliteettitarkasteluun. Edistymiskirjanpidon osalta annetut luokat ovat ainakin alemmilla tasoilla selkeät, eivätkä herätä kiistaa niiden sisällöistä. Sen sijaan ylemmillä tasoilla, joihin sisältyy käyttötarkoituksen arviointia, on tilanne samanlainen kuin ilmaisutaitokartoituksessa.

Ottaen huomioon, että Pertun harjoitusten kirjaaminen oli hyvin satunnaista, ei edistymiskirjausta hänen osaltaan voi pitää luotettavana. Sen sijaan Seijan harjoitusten kirjaaminen oli varsin huolellista, ja niin ollen sitä voitaneen pitää jokseenkin luotettavana, vaikkei sen tieteellistä luotettavuutta voidakaan osoittaa.

8. DISKUSSIO I

Tukimukseni kokeellisen osan epäonnistuminen oli minulle melkoinen yllätys, ja pettymyskin. Monet ihmiset olivat tehneet kovasti työtä tutkimuksen eteen, ja tuntui todella ikävältä todeta, ettei tieteellisesti todennettua tietoa oltu saatu kerättyä juuri ollenkaan. Olen vieläkin kovasti häpeissäni tästä päätuloksesta. Kun vielä tähän lisätään se, että myös perusviittomiston valmistelu jäi henkilökohtaisen kriisini vuoksi kesken (ja

on sitä tänäkin päivänä), en voi todellakaan tuntea ylpeyttä työstäni. Ehkä sain kuitenkin opetuksellani kylvettyä joitakin uutta ja hyödyllistä viheriöiviä siemeniä, jotka tahoillaan ovat kantaneet erilaisia hedelmiä. Ehkei työni ole mennyt aivan hukkaan, näin ainakin toivon.

Osastohenkilökunnan kokema raskaus lomakkeiden osalta olisi ollut ennakoitavissa, jos olisin tarkemmin miettinyt asiaa. Ilmeisesti koko mittaaminen olisi mahdollista, ja pitäisikin, järjestää aivan toisella tavalla. Harkitsin toki suunnitteluvaiheessa muitakin tapoja. Jonkinlaisen testipatteriston käyttö olisi ollut eräs vaihtoehto (esim. Aila Martikainen käytti omassa Amer-Ind -opetusta koskeneessa pro gradu -tutkielmassaan Kiernanin BAP-testistöä). Koska olin kuitenkin kehitysvammaisille outo ihminen, luovuin ajatuksesta jo alkuun.

Observointimenettelyt olisivat myös tulleet kyseeseen, jos resursseja olisi ollut enemmän käytettävissä. Lopulta ainoalta järkevältä keinolta kerätä tietoa tuntui osastohenkilökunnan arviointia hyväksikäyttävä lomakekysely. Henkilökunta tuntee asukkaat vuosien takaa ja osaa siitä johtuen arvioida kommunikaatiotaitoja hyvin. Kommunikaatiokeinojen osalta näin näytti olleenkin. Sen sijaan kommunikoinnin tarkoituksen osalta esiintyi niin suuria eroja, ettei tiedonkeruuta niiltä osin voi pitää luotettavana.

Observoijienkin käyttäminen tiedonkerääjinä kohtaa saman ongelman: tarkoituksen arviointi on hyvin hankalaa ja yhtäpitävän kriteerin löytäminen vaikeaa. En tällä hetkellä löydä mitään kriittistä mieltäni tyydyttävää keinoa mitata kommunikaation tarkoitusta kohtuullisia resursseja vaativalla tavalla. Ehkä tämä on se syy, miksei alkumittauksissa muissa tutkimuksissa ole esiintynyt kommunikaatiokeinojen käyttöä, vaikka ne ovat mielestäni vähintäinkin ilmaisukeinojen veroinen, tärkeä tieto kommunikoijasta silloin, kun halutaan saada monipuolinen kuva hänen kommunikatiivisista kyvyistään.

Lomakkeiden luokat olivat selkeästi ylimitoitettut, mikä saattoi osittain lisätä kirjaushaluttomuutta luomalla epärealistisia tavoitteita henkilökunnalle. Monien koehenkilöiden edistymisen

oli niin hidasta, ettei ilmaisutaitolomakkeelle riittänyt mitään kirjattavaa. Kokeilua suunnitellessani oletin tulosten olevan selvemmin näkyvät ja kirjattavissa tarkennettuja ilmaisutaitoja mittaavalle lomakkeelle. Tämä johtui osittain Hallonbergenin oppilaskodin kokeilussa saamistani tuloksista, osittain Skellyn kokeilujen tuloksista.

Molemmat kokeilut olivat kuitenkin resursseiltaan aivan toisenlaiset. Skellyn kokeilut olivat säännönmukaisesti strukturoituja. Minä taasen työskentelin kolme kuukautta oppilaskodissa pelkästään kommunikaatio-opetukseen keskittyen. Ja vaikka opetus pääsääntöisesti (oppilaskodissa kokoontui myös kerran viikossa Amer-Ind -ryhmä) olikin strukturoimattomien arkitilanteitten varassa, se oli varmaankin järjestelmällisempää ulottuen myös asukkaiden muihin ympäristöihin (lähikauppa, parturi, päiväkeskus).

Silti tässä esitetyn kokeilun osalta voi tehdä joitakin varovaisia johtopäätöksiä. Ensinnäkin tarvetta tämänlaatuiselle kommunikaatiokuntoutukselle on olemassa. Puhumattomia aikuisia kehitysvammaisia, joille puheterapeutti oli suositellut jotakin puhetta korvaavaa kommunikaatiomenetelmää oli 85; kullakin osastolla 1-8 henkilöä. Puheterapeuttien resurssit heidän auttamiseen ovat tällä haavaa niukat, vain tunti ohjaavaa työskentelyä viikossa.

Skellyn ja Olssonin esittämiä opetusmalleja ei tällaisessa tilanteessa ole mahdollisia toteuttaa, paitsi kuntoutettavan lähiympäristön toimesta. Kun lisäksi otetaan huomioon etenkin syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten vaikeus yleistää oppimaansa, on mielestäni varsin perusteltua tuoda heidän kommunikaatiokuntoutuksensa suoraan tilanteisiin, joissa on tarkoitus kommunikoida.

Itse asiassa pidän strukturoitua, klinikkaoloissa tapahtuvaa kommunikaatio-opetusta perusteltuna vain silloin, kun opetuksen tavoite on joku muu kuin arkisen kommunikaatiokyvyn parantaminen. Tämä voisi tulla kysymykseen esimerkiksi silloin, kun halutaan tutkia kehitysvammaisten viittomisen oppimista yleisemmin tai käyttää viittomaopetusta johonkin muuhun tarkoitukseen kuin

kommunikaation opettamiseen. Tällaisia tarkoituksia voisivat olla esimerkiksi keskittymiskyvyn parantaminen tai sisäisen kielien luominen.

Osastajohtoisella, melko strukturoimattomalla, tilanneopetukseen nojautuvalla opetuksella saadut tulokset tulevat kuitenkin olemaan hitaammin saavutettuja ja luultavasti yleisestikin vähäisempiä klinikkapainotteiseen opetukseen verrattuna. Vasta arki tilanteissa esiintyvällä toimivalla kommunikaatiolla on laajempaa henkilökohtaista merkitystä puhumattomalle ja hänen ympäristölleen.

Puheterapeutin kartoitus antoi tukea käsitykselle, joka kirjallisuudessa esiintyy puhumattomuuden yleisyydestä. Vaalialan keskuslaitoksessakin puhumattomuus on etenkin syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten ongelma. Prosentuaalinen osuus syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisista on 79 %, mikä vastaa Garcian ja De Havenin arviota (75 - 80 %).

Opetuksen pullonkaulaksi osoittautui hyvin selvästi kommunikaatiotilanteiden järjestäminen. Myös puheen poisjättämistä pidettiin vaikeana eikä sitä monilla osastoilla toteutettukaan. Molemmat seikat selittävät ilmeisesti osittain puhumattomuutta sosiaalisen etiologian kautta. Laitosympäristö ei monine jäykkinerutiineineen motivoi kommunikoimaan. Toisaalta kielellinen, puhuva ympäristö ei myös anna kommunikaatiomalleja ei-tai vaajakielelliselle puhumattomalle. Tämä tulee luultavasti olemaan vaikeimmin ratkaistavia - ja myös tärkeimpiä - kysymyksiä laitoksessa asuvien puhumattomien kehitysvammaisten kommunikaatiokuntoutuksessa.

Myös osastohenkilökunnan pyytämät konsultaatiot liittyivät edellämainittuihin ongelmiin. Saattaa olla, että henkilökunnan koulutukseen puhumattomien kehitysvammaisten kommunikaatiokuntoutuksen osalta liittyy samantapaista problematiikkaa kuin kommunikaatiokuntoutukseen yleensä: opetetut taidot eivät "yleisty" opetustilanteitten ulkopuolelle. Tämä ei ole ihme, onhan kysymyksessä kokonainen kulttuurimurros, joka edellyttää koko kommunikaatioilmaston uudelleenmuokkaamista. Olisikin ilmeisen tärkeä siirtää ainakin osa koulutuksesta suoraan osastoympäristöön.

Muissa keskuslaitoksissa järjestetyillä kursseilla näitä seikkoja on otettu huomioon, kuten myös tiukkaan ahdetun kurssisillön höllentämistä. Kurssit ovat olleet kaksipäiväisiä. Honkalammin keskuslaitoksessa kurssille tuotiin osastoilta muutamia kehitysvammaisia vauhdittamaan harjoittelua. Ronnin keskuslaitoksessa tilanneopetusta harjoiteltiin osittain osastoilla, autenttisissa tilanteissa. Kurssin pätevyyttä pitäisi mahdollisia jatkotutkimuksia tehtäessä selvittää tarkemmin. Kuten Aila Martikainen omassa diskussiossaan toteaa, on osa kommunikaatiokuntoutuksen järjestämiseen liittyvistä ongelmista sen laatuksia, että niitä ei voida ratkaista koulutuksen vaan pikemminkin työnohjauksen puitteissa.

Pertun saamat toisistaan runsaasti poikkeavat arviot ovat mielenkiintoinen ilmiö. Eräänä syynä saattaa olla se, että ihmiset kommunikoivat eri tavoin eri ihmisten kanssa. Näin kahden arvioitsijan eriävät käsitykset henkilön kommunikointikyvyistä eivät välttämättä tarkoita, että mittaus olisi virheellinen.

Kahden eri arvioitsijan arviot rinnakkain asetettuna saattavat antaa kliinisesti oikeanlaisen kuvan Pertusta kommunikoijana. Tällaisessa tapauksessa kuitenkin reliabiliteetti laskettuna on melko alhainen. Jotta tämä voitaisiin todentaa tarvittaisiin arvioiden rinnalle pitkäaikaista observointia.

Vaikka tarkastelija voisi pitää Perttua huonona kommunikoijana sen takia, että Pertulta puuttuivat kaikki varsinaiset puhetta korvaavat kommunikaation muodot, ei asia kuitenkaan ole näin yksiselitteinen. Käyttötarkoitustasojen näkökulmasta tilanne näyttää hieman toiselta. Perttu käytti osaamiaan kommunikaatiokeinoja (ääntely, ilmeet, fyysinen manipulaatio) toisen arvioitsijan mukaan jopa kertovalla tavalla ja useimpia taitojaan saadakseen tarpeitaan tyydytetyksi.

Tämän perusteella voidaan olettaa hänellä olleen puhumattomuudesta huolimatta sisäistä kieltä ja todistetusti sekä halua että kykyä kommunikoida elämässään ja elämästään. Hänen aggressiivisuutensa teki hänestä kuitenkin sosiaalisesti kömpelön, jolloin on oletettavaa, että osa hänen kommunikaatioyrityksistään menee hukkaan, tuottaa turhaumia ja lisää aggressiivisuutta - Perttu

valittiin kokeiluun juuri aggressiivisuuden vuoksi. Niinpä sen yhtäkkistä vähenemistä voidaan pitää hyvin merkittävänä tuloksena.

Vaikkei Pertun tapauksessa ole mahdollisuuksia osoittaa tieteellisesti, että hänen aggressiivisuutensa yhtäkkinen väheneminen johtuisi kommunikaatio-opetuksen aloittamisesta, voi olettaa, että joku kommunikaatiokuntoutukseen liittyvä tekijä sen sai aikaan. Yhtenä mahdollisuutena on se, että henkilökunta koulutuksen myötä oppi näkemään hänet kommunikoivana henkilönä ja myös muutti asennettaan ja käyttäytymistään häntä kohtaan.

Minulla on vastaavanlainen, hyvin dramaattiselta tuntunut kokemus Hallonbergenin oppilaskodista. Tällöin kommunikaation oppiminen johti äkilliseen ja jyrkkään aggressiivisuuden vähenemiseen. Tämä lienee loogista. Onhan kommunikaatiossa kysymys vallasta, vallasta omaan elämään. Pertun osalta lyhykäisen kokeilun voi hyvinkin sanoa olevan tuloksiltaan kohtalokas. Aggressiivisuuden vähennyttyä hän pääsi omaan huoneeseen asumaan ja sai sinne oman TV:n katsottavaksi.

Sen sijaan Seijan kohdalla muutokset olivat niin pieniä, ettei niiden merkitys hänen elämälaatunsa parantumisen kannalta ole kovinkaan suuri. Seijan voidaan kuitenkin nähdä kehittyneen sekä katsekontaktin että viittomisen suhteen. Saattaa olla, että sitkeällä vuosia jatkuvalla harjoittelulla hän olisi kehittänyt kyvyn käyttää itsenäisesti harjoiteltua merkkiä. Mutta vasta, jos hänen ympäristöään olisi muutettu niin, että olisi todella ollut hänen määräysvallassaan, milloin syödä, olisi voinut puhua kohtalokkuudesta myös hänen kohdallaan. Kommunikaation valta tulee esiin vasta silloin, kun vallan käyttöön on mahdollisuuksia.

Henkilökunnan pitäisi kuitenkin olla itse motivoitunut tämänlaatuiseen työhön. Tilanneopetuksen ohella toisena suurena ongelmakenttänä tulikin esiin se, ettei koko opetusta pidetty mielekkäänä. Tällaista käsitystä heijastelivat mm. seuraavanlaiset kommentit: "No, mitä hyötyä siitä sitten on, jos toi oppii jonkun viittoman?" ja "Hyvinhän me täällä näinkin pärjätään."

Molemmat ovat kysymyksiä, joita onkin syytä pohtia hyvin tarkasti ennen työhön ryhtymistä. Muiden keskuslaitosten järjestämällä kursseilla käytettiin tunnin verran aikaa pelkästään tämän kysymyksen pohtimiseen, mitä kurssilaiset pitivät hyvänä ratkaisuna. Hyvänä menetelmänä asian pohtimiseen pitäisin jonkinlaisia kunkin omaa henkilöhistoriaa hyväksikäyttäviä sosiodraamallisia harjoituksia. Hyväksyttävä lienee myös tilanne, jossa henkilökunta päätyy tulokseen, ettei kommunikaatiokuntoutus ole mielekästä.

Yleisesti Pertun ja Seijan tapauselosteiden pohjalta voi sanoa, että osastajohtoisella, melko strukturoimattomalla kommunikaatiokuntoutuksella voidaan saada aikaan joitakin tuloksia ainakin joillakin puhumattomilla kehitysvammaisilla. Se, johtuvatko tulokset kommunikaatiopetuksesta, koehenkilöiden saamasta huomios- ta vai osastohenkilökunnan muuttuneista asenteista, jää todentamatta.

Perustellun perusviittomiston muokkaaminen jää toiseen ajankoh- taan. Ainoa Amer-Ind -menetelmää koskeva, kursseilla esiintullut piirre oli, että käsimerkit ovat helposti ja nopeasti (= yhdessä päivässä) omaksuttavissa. Sen sijaan menetelmään kuuluvan ei- kielellisyyden opettelu vaatii huomattavasti aikaa ja ponnistuk- sia. Yksilöllisiä viittomistoja suunnitellessa Skellyn antamat hyvän kommunikointimenetelmän kriteerit ovat erittäin käyttökelpoiset.

9. EPILOGI: KATSAUS AIKUISEN PUHUMATTOMAN KEHITYSVAMMAISEN KOM- MUNIKAATIOKUNTOUTUKSEEN 1990-LUVULLA

Tampereella 23.6.1996

9.1. Kehitysvammaisuus

Suomessakin virallisesti käytössä oleva määritelmä on Yhdysval- tain Kehitysvammaliiton (AAMR:n) muotoilema: Kehitysvammaisuus tarkoittaa tämänhetkisen toimintakyvyn huomattavaa rajoitusta. Sille on ominaista merkittävästi keskimääräistä heikompi älylli- nen toimintakyky, johon samanaikaisesti liittyy rajoituksia kah- dessa tai useammassa seuraavista adaptiivisten taitojen yksilöl- lisesti sovellettavista osa-alueista: kommunikaatio, itsestä

huolehtiminen, itsehallinta, terveys ja turvallisuus, oppimiskyky, vapaa-aika ja työ. Kehitysvammaisuus tulee ilmi ennen 18 vuoden ikää. (Kehitysvammaisuus 1995, 15)

Älykkyydosamäärämittauksia pidetään vain yhtenä määrittelyperusteena ja niidenkin kohdalla korostetaan validiteettikysymysten tarkastelua. Jotta älyllisen suorituskyvyn arvio olisi luotettava, siinä ei saa olla motorisista, sensorisista, emotionaalisista, kielellisistä eikä kulttuurisista tekijöistä johtuvia virheitä. Kehitysvammaisuuden ylärajana pidetään tulosta 70-75. Kriteerin on tarkoitus auttaa arvioimaan, voidaanko henkilö määrittellä älyllisesti kehitysvammaiseksi, mutta se ei yksin riitä määrittelyperusteeksi. (Kehitysvammaisuus 1995, 24, 62)

Diagnosien teko edellyttää moniulotteista lähestymistapaa, jossa otetaan huomioon neljä osa-aluetta:

- 1) älyllinen toiminta ja adaptiiviset taidot
- 2) psyykkiset ja tunne-elämään liittyvät näkökohdat
- 3) fyysiset, terveydelliset ja etiologiset näkökohdat sekä
- 4) ympäristölliset näkökohdat.

Arviossa tulee myös määrittää tukitoimien määrät ja laadut. (Kehitysvammaisuus 1995, 33-34)

Painopiste on selkeästi siirtynyt ÄO-kuvauksesta muiden laatujen tarkasteluun. Määritelmä ei kuitenkaan anna minkäänlaisia tyyppiluokituksia, vaikka antaakin kovasti tietoa käytännön työn suunnitteluun Kylenin luokittelun tapaan.

Kylenin luokittelu on löytänyt tiensä myös suomenkielisiin julkaisuihin. 80-luvun alkuun verrattuna luokittelukriteerit ovat pysyneet samanlaisina: tilan, ajan, laadun, määrän ja syyn hahmottamiseen sekä ymmärtämiseen liittyvät seikat. Luokitusta on kuitenkin tarkennettu tekemällä osaluokkia alkuperäisten luokkien sisään. (Ks. esim. Kylen 1989, Granlund M., Olsson C. 1994, 39-52; NOVA 1995, 10-18)

Tämän tutkielman alkuperäisten koehenkilöiden diagnosointikriteerit ovat kuitenkin pysyneet entisenlaisina. Vain uusina keskuslaitokseen tulevat asukkaat tutkitaan kuvatuunlaisesti (Väisänen 1996).

9.2. Aikuisten laitoksessa asuvien "puhumattomien" kehitysvammaisten kommunikaatiokuntoutus

Down -tutkimus on tuonut uutta tietoa kehitysvammaisten kielen oppimiseen. Vanha käsitys siitä, että kehitysvammaisen kielenkehitys noudattaa normaalia kielenkehitystä, on ainakin osittain osoittautunut virheelliseksi. Poikkeamia on mm. kielen kommunikoivassa käytössä, jokelluksen pituudessa, puheen syntaksissa ja rytmisissä. (Launonen K. 1995, 20-27)

Iacono (1992, 33-38) kiinnittää huomiota erilaisiin kielenoppimistyyliin. Joidenkin lasten kielenoppimisstrategiat ovat substantiivi-, toisten fraasipainotteisia. Lapsen oppimisstrategia saattaa olla erilainen eri kieliä opeteltaessa. Iaconon (sama) mukaan kehitysvammaisilla saattaa olla erityisiä vaikeuksia verbien oppimisessa. Hän pitää tärkeänä opetuksellisena lähtökohtana oppimistyylien selvittämistä.

Terminologiaan on tullut muutamia laajentavia muutoksia. Termi puhumaton (speechless) on korvattu termillä "puhevammainen" (speech impairment), joka tarkoittaa, ettei henkilö pysty kommunikoimaan puheella. "Puhetta korvaavat kommunikaatiomenetelmät" tunnetaan nykyisin termillä "puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät". Termillä tarkoitetaan ei-puheellisia (nonspeech) menetelmiä. AAC-menetelmiä käytetään kuten kuulovammaisten totaalikommunikaatiota. Se tarkoittaa vapautta valita, vaihtaa ja käyttää puheen ohella rinnakkaisina mitä tahansa kommunikaatiokeinoja. (Pulli 1990, 17)

Aikuisen kehitysvammaisen kommunikaatiokuntoutus, joka 80-luvulla jäi oppivelvollisuusikäisiä ja nuorisoasteen koulutusta koskevan lainsäädännön ulkopuolelle, on hiljalleen otettu kehiteltäväksi. Vaikkei kommunikaatiokuntoutusta mainita omana osa-alueenaan, se kuuluu läpimenevänä periaatteena aikuiskasvatukseen. Tavoitealueet noudattavat EKI-arvioinnissa esitettyjä: huomion tavoittelu, tarpeiden tyydyttäminen, kieltäytyminen, vuorottelu, toisen tunteisiin vastaaminen, huomion kiinnittäminen esineisiin tai tapahtumiin ja yksinkertaisiin kysymyksiin vastaaminen. (NOVA 1995, 3-5, 20-21)

Opettamista koskeva kehitys on mm. yleistymisongelmien vuoksi kääntynyt yhä enemmän luonnollisia tai luonnollisenkaltaisia tilanteita hyväksikäyttävän opetuksen suuntaan. Opetustilanteiden komponenttien kuvailu on hienojakoisempaa, mutta 80-luvun alun tilanneopetuksen nimellä tunnettuja periaatteita noudattavaa. Viittomien opettamisessa pyritään muotoamaan tilanteita kommunikaatiomotivaatiota edistäväksi mm. rikkomalla olemassaolevia käyttäytymisketjuja. Minulle uutena, lähinnä kommunikaatiomahdollisuuksia havainnollistavana keinona on "katso-odota-reagoi" -menetelmä. Tässä menetelmässä havainnoidaan kuntoutettavan käsien liikkeitä, ja kun jonkin selvästi erottuvan liikkeen on huomattu toistuvan, reagoidaan siihen kuin se olisi tarkoituksellinen viittoma. Opetustuokioiden pituudeksi von Tezchner ja Martinsen suosittavat 5-10 minuuttia useita kertoja päivässä. (von Tetzchner S, Martinsen H. 1992, 122-136, 110)

Välttämättöminä pidettävien valmiuksien osalta on kehitys ollut hieman samansuuntainen. Monia ennen esiharjoitusta vaativina pidettyjä taitoja pyritään nykyisin harjaannuttamaan itse kommunikaatiokuntoutustilanteissa. Mm. motorisia taitoja ja motivaatiota voi luoda itse viittomaopetustilanteissa.

Muita tällaisia taitoja ovat esim. katsekontakti ja paikallaan istuminen. Empiiristä tukea sille, että asiakkaan tulisi olla Piaget'n esittämillä sensomotorisilla tasoilla V ja VI on vähäisesti. Von Tezchner toteaa tämän käsityksen johtaneen tehottoomaan opettamiseen ja estäneen kommunikaation oppimista. Hän toteaa myös, ettei tutkimuksista saa tukea sille vanhalle käsitykselle, että viittomaopetus estäisi puheen kehittymistä, päinvastoin. Sen sijaan hänkään ei mainitse mitään siitä, miten puheenkäyttö vaikuttaa viittomakommunikaation oppimiseen.

(Von Tezchner S, Martinsen H. 1992, 136-142, 110; ks. myös Reichle J. & co 1991, s.42-44)

Simultaanisen puheviittomaopetuksen vaikutuksia viittomiseen ja puheen ymmärtämiseen ovat tutkineet Remington ja Clarke. He vertailivat simultaania viittomista tilanteeseen, jolloin puheen ymmärtämistä opetettiin ennen viittoma-opetusta. Viittomista opittiin nopeammin simultaanisella opetusmenetelmällä. Sen sijaan puheen ymmärtämisen oppiminen oli hitaampaa. Tämä selittyy

heidän käsityksensä mukaan ylivalikoivalla huomion kiinnittämisellä, joka painottuu visuaalisen ärsykkeen suuntaan kilpailevien ärsykkeiden tilanteessa. (Remington B, Clarke S. 1993, 36-48; 49-60)

Puheterapeuttien käyttämiä kommunikaatiomenetelmiä koskeneen 1987 tehdyn kartoituksen mukaan Amer-Indin todettiin tuoneen sallivuutta viittomien käyttöön: tietty sormien asento ei ollut niin tärkeää kuin yleinen ymmärrettävyys. Skelly on ollut hyvin pidättyväinen viittomien muuttamisen ja muihin viittomiin yhdistämisen suhteen, mutta antamani Amer-Ind -koulutus on ollut joustavampaa.

Elekielistä Amer-Indiä käytti vuonna 1987 9,6 % (viittomakielen viittomia 69,6 %). Yleisintä käyttö oli 7-16 -vuotiaitten asiakkaiden kohdalla. Yleisin käyttäjäryhmä oli kehitysvammaiset. Muita käyttäjiä olivat afasia- ja apraksia-potilaat sekä kuulo- vammaiset. Viittomien edelleenkehittelyä pidettiin tärkeänä, Suomesta saatavia materiaaleja sekä tutkimustietoa kaivattiin.

Nalleviittomat (Pulli 1989, 1991) vastasivat ilmestyessään ainakin osittain näihin tarpeisiin tarjoten esimerkkejä viittomien muuntelumahdollisuuksista yksilöllisten viittomien luomisen pohjaksi.

1980-luvun lopusta alkaen on maassamme toteutettu useita projekteja, jotka joko suoraan tai osittain ovat liittyneet puhevammaisten elämänolojen parantamiseen. Kehitysvammaliiton oppimateriaalikeskus käynnisti 1989 vuoden pituisen vaihtoehtoisia kommunikaatiokeinoja selvittävän VAIKO-projektin. Se tuotti käytännön tarpeisiin oppimateriaalia, tiedotti, koulutti ja tutustutti tutkimuksiin ja ulkomaisiin aineistoihin.

VAIKO etsi yhteistyökanavia, joiden kautta toimintaa tulitaisiin jäsentämään suomalaiseen sosiaali- ja terveydenhuoltoon. Projektissa keskityttiin kokeilemaan menetelmiä, joilla puhevammaisen lähiyhteisö saataisiin kommunikoimaan puhevammaisen kanssa viittomien tai graafisten symbolien avulla. Lähiyhteisö tuli sittemmin käsittämään koko asuinympäristön. (Pulli 1990, 12)

Kehitysvammaliitto on myös ollut mukana kehittämässä vammaispalvelulain (1994) mukaista tulkkipalvelutoimintaa. Vuosina 1991-93 selvitettiin palvelun tarvetta 20 kunnassa, ja 1993-96 kestäneen projektin tarkoituksena on ollut kuntien konsultointi, tulkki- ja kommunikaatiokeskusten käynnistys, koulutus ja palvelujen laadun varmistaminen. (Pulli 1995)

Tietotekniikka ja kommunikaatiokeskus TIKOTEEKKI avattiin 1995 marraskuussa edistämään puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien, kommunikoinnin apuvälineiden sekä vammaisille soveltuvien tietokoneohjelmien käyttöä (Kehitysvammatutkimuksen konferenssi 1995, 42). Vuonna 1995 päättyi VATTI-projekti, jonka tarkoituksena on ollut kehittää tietokoneavusteisia opetusmenetelmiä. Kommunikaatiotutkimusta on tehty myös muiden Kehitysvammaliiton tutkimusten yhteydessä (Öhman 1993, Seppälä 1992), sekä Jyväskylän yliopistossa, jossa "Arjessa tapahtuu"--projektissa Pirttimaa ja Lehtinen tutkivat nimenomaan aikuisten kehitysvammaisten kommunikatiivista tilannetta.

Perttu on kuuroutunut, mutta on muuten ennallaan. Hän käyttää aktiivisesti kahta merkkiä: syödä ja pestä. Aggressiivisuuden väheneminen oli pysyvää. Seija on muuttanut pois keskuslaitoksesta. Hänen elämäänsä kokeilu ei tuonut mitään pysyvää muutosta.

10. DISKUSSIO II

Uudessakaupungissa 21.11.1996

80-luvun alkupuoli oli vielä hiljaista AAC-menetelmien ja niihin liittyvän problematiikan tutkimuksen osalta. Loppupuolella ja sittemmin 90-luvun puolella erilaisia projekteja on ollut ilahduttava määrä, ja ne ovat tuottaneet konkreettisia, monipuolisia tuloksia. Myös aikuisten kehitysvammaisten kommunikaation parantaminen on tullut mielenkiinnon kohteeksi, vaikkei se vielääkään tule automaattisesti tavoittamaan pitkään laitospäristössä asuneita, jo varttuneempaan ikään ehtineitä kehitysvammaisia.

Nykyisessä koulutuksessa (Pulli 1996) basaalikommunikaatio (ei-kielellinen) on saanut jalansijaa. Kylenin luokittelukin löysi

tiensä Suomeen ilman minua. Sota ei siis jäänytkään kaipaamaan yhtä naista, vaikka niin pelkäsin.

Oma tutkielmani olisi luontevasti sujahtanut osaksi vaihtoehtoisia viittomajärjestelmiä ja omaisten/lähityöntekijöiden osuutta valottavaa aloittelevaa tutkimuskenttää. Tilanneopetukseen kuuluva ympäristön aktiivinen muokkaaminen ja opetuksen suuntautuminen yhä enemmän luonnollisia tilanteita hyväksi käyttävään suuntaan vaatisi työnopastuksellista ohjelmaa. Jos aloittaisin pro gradu -tutkielmani tekemistä näinä päivinä, keskittyisin nimenomaan työnopastuksellisiin ja -ohjauksellisiin kysymyksiin. Toinen äärimmäisen mielenkiintoinen aihe on puhumattomia kehitysvammaisia koskeva fenomenologinen tutkimus, jossa haluaisin katsella heitä pikemminkin erikoisina olentoina kuin pedagogisia erityistoimia tarvitsevinä kohteina.

Saattaa olla, että puhumattomien kehitysvammaisten kommunikaatiosta olisi löydettävissä vastaavasti yhteisen kielen aineksia kuin kuurojen viittomakielen osalta aikoinaan löydettiin. Mahdollisesti tällainen kommunikaatio kantaa myös yhteisen kulttuurin aineksia samaan tapaan kuin kuurojen viittomakieli.

Oma kokemukseni viittaa siihen, että puhumattomat kehitysvammaiset kehittävät keskenään käytettävän toimivan kommunikaation, joka saattaisi tutkittuna antaa hyödyllistä tietoa myös heidän kommunikaatiokuntoutukseensa. Tällä hetkellä asiaa lähestytään kielellisen, puhuvan ihmisen näkökulmasta, joka ei välttämättä tee oikeutta puhumattomalle kehitysvammaiselle eikä välttämättä edes tuota parhaita mahdollisia kuntoutustuloksia.

Yksi puheen ja kielen painottumisen syy kommunikaatiokuntoutuksen osalta on varmaankin Vygotskin ja Piaget`n aloittama, symbolifunktion merkitystä korostava tieteenperinne. Toisesta ajatteluperinteestä (esim. Heidegger) lähtiessä saatetaan päästä Kylenmäisiin huomioihin "vaikeasti invalidisoivasta ympäristöstä" ja nöyrtyä puhumattomuusongelman edessä tarkastelemaan ilmiötä sellaisena kuin se ilmenee,

täydellisenä kohdallaan,
juuri sellaisena
kuin se on.

Tällaisesta lähtökohdasta kommunikaatiokuntoutuksessa lähdettäisiinkin siitä, miten opettaa meille, "toisen lajin edustajille", heidän tapaansa kommunikoida. Kaiken kuntoutuksen päämäärähän tulisi olla kuntoutettavan onnellisuuden lisääntymien. Ja onnellisuushan on myös sitä, että tulee nähdä, kuulla ja rakastetuksi sellaisena kuin on.

Tällainen näkökulma ei varmaan tule "muotiin" pitkiin aikoihin - ainakaan kirjallisuudessa ei näy pienintäkään merkkiä siihen suuntaan. Puheen käytön korostaminen jopa siinä määrin, että määrittelyllisesti AAC-menetelmät sitoutuvat totaalikommunikaatioon, hämmästyttää minua. Kuten myös se, että aiheesta ei ole vielä huolellisesti tutkittua tietoa.

Tästä huolimatta kysymystä ei edes pohdita, vaan puheen käyttämistä pidetään itsestäänselvytenä. Uusimmissakin alan oppimateriaaleissa (mm. Ikonen ym. 1996, 8) painotetaan puheen käyttämistä siinäkin tapauksessa, ettei lapsi kommunikoi puheen avulla. Toisaalta, lasten ollessa kyseessä, menettelylle löytyy myös hyviä perusteita. Oppilaan kommunikaatiokyvyn evaluoinninkin kohdalla puhutaan pelkästään puheeseen liittyvistä asioista (sama, 12). Motoris-toiminnalliset kommunikointikeinot mainitaan kommunikaatioyrityksinä (sama, 14).

Jos tehtäisiin oikeutta henkilöille, jotka kommunikoivat muun keinon kuin puheen avulla, tulisi jo, viimeistään tässä vaiheessa, ainakin alan oppikirjoissa rinnastaa puhe ja puhetta korvaava kommunikaatio tasavertaisina mahdollisuuksina - edes pohdinnanomaisesti. Tämä vaatisi tietenkin terminologisia muutoksia. Jo puhetta korvaava viittaa puheen ylivertaisuuteen. Kurojen viittomakielihän on osoittanut, ettei näin suinkaan ole.

Kommunikaation kehittymistä on totunnaisesti esitetty kausaalisesti etenevinä malleina, joissa ensin on jotakin ja sitten seuraa jotakin muuta, josta taas seuraa jotakin muuta. Olen itsekin aikoinani pro gradu -työtä aloittaessa käyttänyt tällaista mallia pitäen sitä totena, ja siitä onkin kovasti hyötyä kommunikaatiokuntoutusta suunniteltaessa.

Kvanttifysiikassa esiinnoussut havainto kohteen muuttumisesta tarkastelijan mukaan (Heisenbergin epätarkkuusperiaate) viittaa siihen, että muuttamalla tarkastelunäkökulma toiseksi, näyttää olento itsestään toisenlaisen olemuspuolen. Olisikin mielenkiintoista, edes kuvitteellisesti, kokeilla erilaisten mallien antamaa kuvaa kommunikaation muodostumisesta.

Itseäni kiehtoo tavattomasti se psykologinen ja kulttuurinen todellisuus, jossa puhumaton - muttei kommunikoimaton - kehitysvammainen elää. Tätä voisi tutkia ehkä osallistuvasti havainnoiden, heidän kommunikaatiotaan mallittaen, yrittämättä sitä millään tavalla muuttaa. Vaikka onkin luultavaa, ettei kielellinen, puhuva ihminen koskaan tule saavuttamaan tuota maailmaa sellaisenaan, saattaisi siitä näin toimien saada hieman totuudenmukaisemman kuvan.

LAHTEET

- ANWAR, F., 1981. Visual-motor localisations in normal and sub normal development. *British Journal of Psychology* 72 (1), 43-57.
- BALSAM, P.D. & BONDY, A.S., 1983. The negative side effects of reward, *Journal of Applied Behavioural Analysis*; 1983:16
- BAUMEISTER, A., 1971. *Mental Retardation*. Chigago: Aldine Publishing Company.
- BELL, I., 1984. Communication and language in mental handicap. *Mental Handicap* 12 (1).
- CAMPBELL, B.M. & SCHWARTZ, A.S., 1983. Nonspeech communication. Teoksessa Matson J.L. & Mulick SJ. (eds) *Handbook of Mental Retardation*. Pergamon Press, New York.
- CARROL, J., 1970. *Kieli ja ajattelu*. Jyväskylä: Gummerus.
- DAYAN, M. et al, 1977. *Communication for Severely and Profoundly Handicapped*. Love Publishing Company.
- DE PAUL, R. & YODER, D.E. 1986. Iconity in manual sign systems for the augmentative communication user: Is that all there is? *Augmentative and Alternative Communication* 2(1)
- FAW, G.D, REID, D.H, SCHEPIS, M.M, FITZGERALD, J.R. & WELTY, P.A, 1981. Involving institutional staff in the development and maintenance of sign language skills with profoundly retarded persons. *Journal of Applied Behavioral Analysis* 14 (3)
- FENNER, M.E., HEWITT, K.E. & TORBY, D.M., 1987. Down`s syndrome: Intellectual and behavioural functioning during adulthood. *Journal of Mental Deficiency Research* 31 (3)
- GARCIA, E.E. & DE HAVEN, E.D., 1974. Use of operant techniques in establishing and generalization of language: A review and analysis. *American Journal of Mental Deficiency*, 79
- GOODMAN, L., WILSON, P.S. & Bornstein, H., 1978. Results of national survey of sign language programs in special education. *Mental Retardation* 16 (2)
- GRANLUND, M., OLSSON, C., 1994. *Enemmän vuorovaikutusta - teoriakirja*. Kehitysvammaliitto.
- GRIFFITH, P., L. & ROBINSON, J.H., 1980. Influence of iconity and phonological similarity on sign learning by mentally retarded children.

- HALLIKAINEN, A., 1983a. Puhumattoman kehitysvammaisen kommunikatiokuntoutuksesta. Erityispedagogiikan proseminaarityö. Jyväskylän yliopisto.
- HALLIKAINEN, A., 1983b. Amer-Ind försök på Hallonbergens elevhem. Fältrapport II, specialpedagogik. Jyväskylä Universitet
- HOPS, 1979. Harjaantumiskoulun opetussuunnitelma. Sosiaalihalitus.
- IACONO, T., 1992. Individual language learning styles and augmentative communication. Augmentative and Alternative Communication, vol 8.
- IKONEN O. (toim.). 1996. Kehitysvammaisten lasten kommunikaatio-opetus. Taustatietoja ja ohjeita opetusta varten. Jyväskylän yliopisto.
- KAHN, J.V., 1981. A comparison of sign and verbal language training with nonverbal retarded children. Journal of Speech and Hearing Research 24 (1).
- KARLAN, G.R., LLOYD, L.L., 1982, Considerations in the planning of communication intervention. Julkaisematon lähde. Purdue university.
- KEHITYSVAMMAISUUS, 1995, Kehitysvammaliitto.
- KEHITYSVAMMATUTKIMUKSEN KONFERENSSI, 1995, Kehitysvammaliitto.
- KIERNAN, C., REID, B., JONES, L., 1982. Signs and symbols. London: Heineman Educational Books.
- KIRK, S.A., 1972. Educating Exceptional Children. Boston: Braghton Mifflin.
- KOHL, F.L., 1981. Effects of motoric requirements on the acquisition of manual sign responses by severely handicapped students. American Journal of Mental Deficiency 85 (4)
- KYLÉN, G., 1981. Vem är utvecklingstörd? Teoksessa Omsorger om vissa handikappade. Statens offentliga utredningar. 1981:26.
- KYLÉN, G., 1989. Kehitysvammaiset ja ymmärrys. Kehitysvammaliitto
- LAUNONEN, K., 1995. Viittomiseen perustuva varhaiskuntoutus. Logopedian lisensiaattityö. Helsingin yliopisto, Fonetikan laitos.
- LEHTINEN, U. & PIRTTIMAA, R., 1995. NOVA, Jkl:n yliopistopaino, Jyväskylä.
- LEHTINEN, U. & PIRTTIMAA, R., Arjessa tapahtuu. 1993. Jyväskylän yliopisto.

- LITTON, F., 1978. Education of trainable mentally retarded. C.V. Mosby Company.
- LLOYD, L.L., LOEDING, B. & DOHERTY, J.E., 1985. Role of iconity in acquisition: A response to Orlansky and Bonvillian (1984). Journal of Speech and Hearing Disorders 50 (3)
- LUFTIG, R.L., 1982. Increasing probability of sign language learning by severely mentally retarded individuals: A discussion of learner, sign production and linguistic variables. Applied Research in Mental Retardation 3 (1)
- MIRENDA, P. & TATTILO, J., 1987, Instructional techniques in alternative communication for students with severe intellectual handicaps. Augmentative and Alternative Communication 3 (3), 143-152.
- MUSSELWHITE, C.R. & ST. LOUIS, K.W., 1982: Communication programming for the severely handicapped. Vocal and non-vocal strategies. College Hill Press, San Diego, California.
- MUSSEN, P.H., 1979. Lapsen psykologinen kehitys. Gummerus. Jyväskylä.
- MÄKI, O. & AHLROOS, B., 1974. Cp-vammaisen puheopas. Gummerus. Jyväskylä.
- OLSSON, C., 1980. Försöksverksamhet med teckenkommunikation för gravt utvecklingsstörda. Projekt Mental Retardation, Uppsala.
- ORLANSKI, M.D. & BONVILLIAN, J.D., 1985. Iconity and sign language. A reply to Lloyd, Loeding and Doherty (1985). Journal of Speech and Hearing Disorders 50 (4).
- OXMAN, J., WEBSTER, C.D. & KONSTANTAERAS, M., 1978. The perception and processing of information by severally dysfunctional nonverbal children. Sign Language Studies 21.
- POULTON, K.T. & ALGOZZINE, B., 1980. Manual communication and mental retardation: A review of research and implications. American Journal of Mental Deficiency 85 (2)
- PULLI, T., 1989,1991. Nalleviittomat, Kehitysvammaliitto.
- PULLI, T., 1990. VAIKO - vaihtoehtoiset kommunikointikeinot käyttöön, Kehitysvammaliitto.
- PULLI, T., 1995. Tulppa suusta. Kehitysvammaliitto.
- PULLI, T., 1996. Kommunikaatiokuntoutuspäivät Vaalijalan keskuslaitoksessa. Luento.

- REICHLER, J. & al. 1991. Implementing augmentative and alternative strategies for learners with severe disabilities. Paul H. Brooks Publishing Company. Baltimore.
- REMINGTON, B. & CLARKE, S., 1993. Simultaneous communication and speech comprehension. Part I: comparison of two methods of teaching expressive signing and speech comprehension skills. Augmentative and Alternative Communication. Vol.9.
- REMINGTON, B. & CLARKE, S., 1993. Simultaneous communication and speech comprehension. Part II: comparison of two methods of overcoming selective attention during expressive sign training. Augmentative and Alternative Communication. Vol 9.
- ROBINSON, N. & ROBINSON, H., 1976. The Mentally Retarded Child. Mc Graw Hill Company.
- SCHAEFFER, B., 1980. Teaching spontaneous sign language to nonverbal children: Theory and method. Sign language studies 26.
- SCHEPIS, M.M., REID, D.H., FITZGERALD, J.R., FAW, G.d., VAN DEN POL, R.A. & WELTY P.A., 1982. A program for increasing manual signing by autistic and profoundly retarded youth within the daily environment. Journal of Applied Behaviour Analysis 15 (3)
- SEPPÄLÄ, H., 1992. Kehitysvammaisten käyttäytymis- ja mielenterveysongelmat. Opintoaineisto lähityöntekijöille. Kehitysvammaliitto.
- SKELLY, M. 1979. Luento 25.5. Tukholma.
- SKELLY, M., 1981. Amer Ind Gestural Code based on universal American indian hand talk. Elsevier, New York.
- TURJA, T., 1992. Mediakasvatuksen myytit ja myyttinen mediasuhde. Mediaviestinnän ja viestintäkasvatuksen tieteidenvälistä tarkastelua. Tampereen yliopiston tiedotusopin laitoksen julkaisuja, sarja A 78/1992.
- VON TEZCHNER, S. & MARTINSEN, H., 1992. Introduction to symbolic and augmentative communication. Whurr Publishers.
- WILKINSON A., 1971. The foundations of language. Oxford University Press
- WILLIAMS, C., 1980. Towards teaching communication skills - a model for use with the profoundly and severely mentally handicapped. Worcs: British Institute of Mental Handicap.

WULTZ, S.V., HALL, M.K. & KLEIN, M.D.,1983. A Home-Centered instructional communication strategy for severely handicapped children. Journal of Speech and Hearing Disorders, 1983:48.

ÖHMAN, A., 1993. Vaikeimmin vammaisten sosiaaliset suhteet. Kehitysvammaliitto.

Arvioi allaolevan listan sanojen asiamukaisuutta huollettavien jokapäiväisen elämän kannalta. Merkitse arvioksi kunkin sanan perässä olevalle viivalle numeroilla seuraavasti: 5=erittäin tärkeä, 4=tärkeä, 3=en osaa sanoa, 2=ei kovin tärkeä, 1=hyödytön.

Merkitse sen jälkeen 10 tärkeimmiksi arvioimaasi sanaa rastilla.

Omia ehdotuksiasi ja näkökulmiäsi voit tuoda julki lomakkeen kääntöpuolella. Vastaustasi tullaan käyttämään "Puhumattoman kehitysvammaisen alkeissanaston" suunnitteluun. KIITOS AVUSTASTI!

| | | | | | |
|--------------|-----|-----------------|-----|------------------|-----|
| pelätä | ___ | puku/-eutua | ___ | surullinen/itkeä | ___ |
| rikki/hajota | ___ | halata/suudella | ___ | koulu | ___ |
| omena | ___ | pestä | ___ | paita | ___ |
| näkemiin | ___ | muki/juoda | ___ | kenkä | ___ |
| vauva | ___ | likainen | ___ | sukka | ___ |
| huono | ___ | tehdä | ___ | lusikka | ___ |
| kahvi | ___ | koira | ___ | seistä | ___ |
| tee | ___ | ovi | ___ | pysähtyä | ___ |
| kylmä | ___ | syödä/ruoka | ___ | kävellä | ___ |
| kuuma | ___ | pudota | ___ | uida | ___ |
| pallo | ___ | isä | ___ | työ | ___ |
| heittää | ___ | äiti | ___ | avain | ___ |
| suuri/paljon | ___ | saada | ___ | nukkua | ___ |
| lintu | ___ | hattu | ___ | kuivata | ___ |
| kirja/lukea | ___ | olla/omistaa | ___ | ajaa parta | ___ |
| poika | ___ | painava | ___ | pestä hampaat | ___ |
| tyttö | ___ | auttaa | ___ | pieni vähän | ___ |
| mies | ___ | talo | ___ | raha/ostaa | ___ |
| nainen | ___ | sattua/kipu | ___ | kuulla | ___ |
| tuoda | ___ | pöytä | ___ | hyvä | ___ |
| karkki | ___ | vesi | ___ | kyllä | ___ |
| auto | ___ | sisällä | ___ | ei | ___ |
| istua/tuoli | ___ | katsoa/nähdä | ___ | kampa | ___ |
| tulla | ___ | hullu | ___ | astia | ___ |
| tämä/tuo | ___ | minä | ___ | nenäliina | ___ |
| pissahätä | ___ | maito | ___ | kello/aika | ___ |
| kakkahätä | ___ | enemmän | ___ | Jumala | ___ |
| radio | ___ | nyt | ___ | rukoilla | ___ |
| TV | ___ | avata | ___ | lääke | ___ |
| ylös | ___ | pikkuhousut | ___ | nälkä | ___ |
| alas | ___ | päällä | ___ | rakastaa | ___ |
| alla | ___ | leikkiä | ___ | vihata | ___ |
| pipari | ___ | laittaa | ___ | | |
| sinä | ___ | juosta | ___ | | |

LOMAKKEIDEN TÄYTTÖOHJEET

YLEISOHJEET KAIKILLE LOMAKKEILLE:

Lomakkeella esiintyvien symbolien merkitys:

- △ muu kuin osastohenkilökunta täyttää: osiot 28 - 37, 52 - 65 sekä lomakkeen oikeassa laidassa oleva tietokonekoodausalue
- ⑧ viittaa ohjeissa esiintyviin esimerkkeihin tai osiosta annettuun erityisohjeeseen

Lomakkeen rakenne:

- 1 Kysyttävä ASIAKOKONAISUUS on kirjoitettu otsikoiksi SUURILLA KIRJAIMILLA.
- 2 Otsikoiden alla on vastausvaihtoehdot sekä vastausruudukko, johon tilannetta vastaavat numerovaihtoehdot kirjataan.

Yleiset täyttöohjeet:

- 3 Ellei OTSIKON jälkeen muuta mainita, merkitään ruudukkoon sen viereissä olevista numeroista tilannettavasta numeroarvo.

Esim. 8 LAITOSIJOITUKSEN PITUUS

Urmas ollut Vaalijalassa 8 vuotta.

yli 10 vuotta 1

5-10 vuotta 2

alle 5 vuotta 3

- 4 Jos OTSIKON jälkeen annetaan muita ohjeita, toimitaan niiden mukaan

Esim. 19 - 22 OSALLISTUU...; vastaa: kyllä(1) tai ei(2).

Urmas osallistuu ohjaajien musiikkiryhmään.

lääkintäv. 19 - 22

psykoterapia 2

ohjaajien til. 1

muu 2

ERITYISOHJEET KULLEKIN LOMAKKEELLE

LOMAKE I: KOEHENKILÖN TAUSTATIEDOT (2 sivua)

- 1 Kohta 4 5 IKÄ. Urmas on 28-vuotias:

| | |
|---|---|
| 4 | 5 |
| 2 | 8 |
- 2 Kohta 9 - 14. LISÄVAMMAT: Jos koehenkilö on kuuro ja/tai sokea ja/tai tarvitsee apua liikkumisessa. jätetään kohdat huonokuuloinen, heikkonäköinen ja/tai itseliikkuva liikuntavammainen, täyttämättä.
- Urmas on kuuro. ⑨ - ⑭
- | | |
|-------------------------------|---|
| kuuro | 1 |
| sokea | 2 |
| huonokuuloinen | |
| heikkonäköinen | 2 |
| liikuntavamma, liikk. itsen. | 2 |
| liikuntavamma, tarvitsee apua | 2 |

LOMAKE II: KOEHENKILÖN TARKENNETUT ILMAISUTAIDOT (3 sivua)

- 1 Kohdissa 0, 1 ja 2 valitaan tilanteenmukainen vastausvaihtoehto ja täytetään kuten yleisohjeissa on mainittu.
- 2 Jos tarve vaatii, voidaan osastolla itse nimetä otsikottomat vastausruudut ja vastata niihin.
- 3 Kohdissa 1 ja 4 annetut vastausvaihtoehdot 1-6 pätevät myös muihin osioihin.
- 4 VALITKAA VASTAUSVAIHTOEHDOISTA SE, JONKA KUVAAMA TILANNE TOISTUU USEIMMITEN JA MERKITKÄÄ SE RUUDUKKOOH VASTAAVALLA NUMEROLLA.
- 5 TILANNE, JOKA TOISTUU HYVIN HARVOIN, MERKITÄÄN RUUDUKKON SU- LUISSA OLEVALLA NUMEROLLA.

Eritysisohjeet:

- ① ÄÄNTELY, kohta "äännähdykset" : mumina, horina, naksutus, kurnutus, uhhuh, hmm ja näiden tyyppiset äännähdykset. EI tavuja tai tavutois- toja: ma-ma, ti-ti jne; EI myöskään sairaudesta johtuva aivastelu eikä köhiminen
- ③ FYYSINEN MANIPULAATIO: kädestä tai vaatteista repiminen, lyöminen, pureminen, potkiminen, syliin tulo. KOHDISTUU AINA TOISEEN IHMI- SEEN; ei esim. oman pään seinään lyöminen

- ④ SIGNAALIESINEET: esineet, joita henkilö käyttää jonkin asian symbolina; esim lautanen=ruoka, pyyhe=sauna.
- ⑤ KUVAT: kuten signaaliesineet, mutta konkreettisten esineiden asemasta valokuvat tai piirretyt kuvat.
- ⑥ ELEET, OMAT VIITTOMAT: kehoa tai kehon osia hyväksikäyttävää ilmaisua; esim. oman pään seinään lyöminen, pantomiimi, käsi-merkit.
- ⑦ SANAT: luonnolliset tai itsekeksityt sanat, tavut ja tavutois-
tot.

Vastausvaihtoehtojen lyhennysten selvitykset:

- 1 ei. komm. = ei kommunikatiivinen käyttö; ilmaisua ei ole osoi-
tettu kenellekään
- 2 mielipaha = osoittaakseen mielipahaa, suuttumusta yms.
- 3 mielihyvä = osoittaakseen mielihyvää, iloa yms.
- 4 huomio = haluaa kiinnittää huomiota
- 5 manipul. = manipulatiivinen käyttö; ilmaisua käytetään jonkin
päämäärän saavuttamiseksi; esim. ojentaa lautasen, jotta saisi
lisää ruokaa
- 6 kertova = kertova käyttö; ilmaisuua käytetään kertomiseen joko
paikalla olevasta esineestä tai asiasta tai jo tapahtuneesta

KOEHENKILÖN TAUSTATIEDOT

Pvm 8.3-85

Lomake I 1/2

NIMI _____

Kh:n n:o

| | |
|---|---|
| 1 | 2 |
| 0 | 3 |

| | |
|---|---|
| 1 | 2 |
| 0 | 3 |

TYTTÖ/NAINEN 1

| |
|---|
| 3 |
| 1 |

IKÄ

| | |
|---|---|
| ④ | ⑤ |
| 7 | 9 |

| | |
|---|---|
| 3 | |
| 1 | |
| 4 | 5 |
| | |

POIKA/MIES 2

| |
|--|
| |
|--|

TIETO

KEHITYSTASO

1 syvästi kv.

| |
|---|
| 6 |
| |
| 2 |
| |
| 3 |
| |
| 4 |
| |
| 5 |
| |

2 vaikeasti kv.

3 keskiasteisesti kv.

4 lievästi kv.

5 määrittelemätön

arvioitu 1

| |
|---|
| 7 |
|---|

mitattu 2

| |
|--|
| |
|--|

 Pvm

| |
|---|
| 6 |
|---|

7 *leppä*

LAITOSSIJOITUKSEN PITUUS

1 yli 10 vuotta

| |
|---|
| ⑧ |
| 1 |
| |
| 2 |
| |
| 3 |
| |

2 5-10 vuotta

3 alle 5 vuotta

| |
|---|
| 8 |
|---|

LISÄVAMMAT; vastaa: kyllä (1) tai ei (2)

kuuro

| |
|-------|
| ⑨ - ⑭ |
| 2 |

sokea

| |
|---|
| 2 |
|---|

huonokuuloinen

| |
|---|
| 2 |
|---|

heikkonäköinen

| |
|---|
| 2 |
|---|

liikuntav.. liikkuu itsen.

| |
|---|
| 2 |
|---|

 miten _____

liikuntav.. tarvitsee apua

| |
|---|
| 2 |
|---|

 mitä _____

9

| |
|--|
| |
|--|

 10

| |
|--|
| |
|--|

11

| |
|--|
| |
|--|

 12

| |
|--|
| |
|--|

13

| |
|--|
| |
|--|

 14

| |
|--|
| |
|--|

ADL-TAIDOT; vastaa asteikolla: 1=itsenäinen, 2=osittain autettava, 3=täysin autettava

WC

| |
|----|
| 15 |
| 2 |

 syöminen

| |
|----|
| 16 |
| 2 |

 peseytyminen

| |
|----|
| 17 |
| 3 |

 pukeutuminen

| |
|----|
| 18 |
| 3 |

15

| |
|--|
| |
|--|

 16

| |
|--|
| |
|--|

 17

| |
|--|
| |
|--|

 18

| |
|--|
| |
|--|

OSALLISTUU...; vastaa: kyllä(1) tai ei (2)

lääkintävoimistelu

| |
|-------|
| ⑰ - ⑳ |
| 2 |

psykoterapia

| |
|---|
| 2 |
|---|

ohjaajien tilaisuudet

| |
|---|
| 2 |
|---|

muu _____

19

| |
|--|
| |
|--|

 20

| |
|--|
| |
|--|

21

| |
|--|
| |
|--|

 22

| |
|--|
| |
|--|

OSALLISTUNUT PUHETERAPIAAN...; vastaa: kyllä(1) tai ei(2)

23 - 27
 kuluvana vuonna
 viime vuonna
 alle 3 vuotta sitten
 yli 3 vuotta sitten
 ei koskaan; vast. n:olla 3

23 24 25
 26 27

△ KOMMUNIKAATIOTAIDOT KEVÄELLÄ 1984

YMMÄRTÄÄ

28 - 32
 eleitä
 kehotuksia
 sanoja
 yksinkertaista puhetta
 tunnistaa nimensä

ILMAISU

33 - 37
 ääntely
 fyys. manipul.
 ilmeet, eleet
 yksitt. sanat
 yksink. lauseet

28 29 30 31
 32 33 34 35
 36 37

KOMMUNIKOINTITAIDOT KEVÄELLÄ 1985; vastaa: kyllä(2); ei(1)

YMMÄRTÄÄ

38 - 42
 eleitä
 kehotuksia
 sanoja
 yksinkertaista puhetta
 tunnistaa nimensä

ILMAISU

43 - 47
 ääntely
 fyysinen. man.
 ilmeet, eleet
 yksitt. sanat
 yksink. lauseet

38 39 40 41
 42 43 44 45
 46 47

KOEHENKILÖN PIIRTEET; arvioi asteikolla: 1=paljon, 2=keskin-
 kertaisesti, 3=vähän, 4= ei ollenkaan

keskittymiskyky
 ulospäinsuuntautuneisuus
 aggressiivinen käyttäytyminen
 itseävahingoittava käyttäytyminen

vaikeava

48 - 51
 48 49 50
 50 50 51

△ MISU 52 53

△ KASE 54 55
 aukinainen kämmen
 taivutetut sormet
 sormisuppu
 osasuppu
 limitt. sormet

56 - 60

nyrkki
 symmetriset liikk.
 rintataso
 pään taso
 pään yläp.

61 - 65

52 53
 54 55
 56 57 58 59
 60 61 62 63
 64 65

NIMI _____

Kh:n n:o

1 2
03

1 2

0 KATSEKONTAKTI (reagoi sanalliseen tai eleelliseen huomionherätysyritykseen); vastaa 1=aina, 2=useimmiten, 3=harvoin, 4=ei koskaan

ei reagoi mitenkään
kääntää katseensa pois vilkaisematta
vilkaisee, mutta kääntää katseensa
jää katsomaan

4
3
2
2

66 67 68

69 70

① KÄÄNTELY (lyhennysten selvitykset täyttöohjeissa)

äänähd. nauru itku
66-71 72-77 78-83

| | | | | | | | | |
|-----------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| ei.komm. | 1 | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> |
| mielipaha | 2 | <u>2</u> | <u> </u> | <u>2</u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> |
| mielihyvä | 3 | <u> </u> | <u>3</u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> |
| huomio | 4 | <u>4</u> | <u> </u> | <u>4</u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> |
| manipul. | 5 | <u> </u> | <u> </u> | <u>5</u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> |
| kertova | 6 | <u> </u> | <u>6</u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> |

66-71

72-77

78-79

② ILMEET

| | | | |
|-----|-----------|-----------|-----------|
| ilo | suru | viha | vitäminen |
| 1 | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> |
| 2 | <u> </u> | <u>2</u> | <u> </u> |
| 3 | <u>3</u> | <u> </u> | <u>3</u> |
| 4 | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> |
| 5 | <u> </u> | <u>5</u> | <u> </u> |
| 6 | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> |

③ FYYSINEN MANIPULAATIO

| | | | |
|------------------------|-----------------|---------------|-----------------|
| vetää kä- destä ym. | aggr. manip. | sylin halo | potki- minen |
| 1 | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> |
| 2 | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> |
| 3 | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> |
| 4 | <u>4</u> | <u> </u> | <u> </u> |
| 5 | <u>5</u> | <u> </u> | <u>5</u> |
| 6 | <u> </u> | <u> </u> | <u> </u> |

④ SIGNAALIESINEET

*omien
mielien
istuttaminen = pöytäkirjan
alle*

| | | | | | | | |
|-----------|---|---|--|--|--|--|--|
| ei komm. | 1 | | | | | | |
| mielipaha | 2 | | | | | | |
| mielihyvä | 3 | | | | | | |
| huomio | 4 | | | | | | |
| manipul. | 5 | 5 | | | | | |
| kertova | 6 | | | | | | |

⑤ KUVAT

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |
| 5 | | | | | | |
| 6 | | | | | | |

⑥ ELEET, OMAT VIITTOMAT

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |

⑦ SANAT

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |

muodostaa lauseita; vastaa: 2= kyllä, 1= ei

VASTAA OMIN SANOIN, MIKÄ
PITÄÄ.

ON HAUSKAA; MISTÄ HÄN ERITYISESTI

- neivät raatit
- mukke
- oma tuoli
- rakennusmies, kun teille sattun jokin

MUUTA HUOMIONARVOISTA

- ympäristöstään kypsi kunnostunut

