

Vuorovaikutuksen yhteispeliä

Videoanalyysi kahden vaikeimmin kehitysvammaisen koululaisen vuorovaikutustavoista pukemistilanteessa

Seija Kojo
Suvi Orasuo

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevät 2002
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kojo, Seija & Orasuo, Suvi. 2002. Vuorovaikutuksen yhteispeliä. Videoanalyysi kahden vaikeimmin kehitysvammaisen koululaisen vuorovaikutustavoista pukemistilanteessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. 98 sivua, 20 sivua liitteitä.

Vuorovaikutus on sosiaalisen kanssakäymisen muoto, jossa vaihdetaan tunteita, ajatuksia, tarpeita ja tietoja. Niin sanottu pragmaattinen malli vaikuttaa nykyiseen näkemykseen vuorovaikutuksesta. Näkemyksessä yksilöitä ei ajatella erillisinä toimijoina, vaan osana laajempaa yhteisöä. Vuorovaikutustaidot nähdään suhteessa yhteisöön, ei yksinomaan henkilön omina taitoina tai ominaisuuksina. Vuorovaikutuksen luonne yhteispelinä korostuu. Kommunikatiivinen vuorovaikutus, kommunikaatio, saa suuren merkityksen, koska sen avulla on helpointa ylläpitää vuorovaikutusta.

Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tapaustutkimuksena. Aineistonkeruun päämenetelmänä oli videointi. Tutkimuksemme osallistajat olivat Mira ja Kalle. He käyivät vaikeimmin kehitysvammaisten koulua, jossa toteutimme tutkimuksemme. Tutkimustilanteena oli pukeminen ennen kotiinlähtöä. Miran ja Kallen lisäksi tutkimuksessa olivat mukana pukemisessa avustaneet aikuiset. Videointien tukena käytimme näiden aikuisten haastatteluja. Tutkimustehtäväksi valitsimme yleisluontoisen vuorovaikutustaitojen kuvauksen.

Mira ja Kalle olivat tutkimuksemme mukaan mielellään vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. Miran hallitsevin vuorovaikutuksen muoto oli toiminnallinen kommunikaatio, Kallen puolestaan sanallinen viestintä. Viittomia he käyttivät oma-aloitteisesti sangen vähän. Kummallakin oli aloitteita ja aikuiset huomasivat ne. Kalle oli aloitteellisempi kuin Mira. Kallen oli helpompi olla aikuisen kanssa jaetun tarkkaavaisuuden tilassa. Samoin myös vuorottelu oli hänelle helpompaa. Aikuiset käyttivät Miran kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan enemmän sanatonta viestintää, Kallen kanssa sanallista.

Tutkimuksen tekeminen osoittautui hyvin antoisaksi. Tapaustutkimus sopi hyvin tutkimustyyppiä sekä vuorovaikutusta ilmiönä että tutkimuksemme osallistujia ajatellen. Sanotaan, että laadullinen tutkimus on tutkijoiden oppimisprosessi. Saimme kokea väittämän todeksi. Jo tutkimuksen tekemisen aikana sen vaikutuksia on ollut nähtävissä myös Miran ja Kallen luokan arjessa. Aikuiset ovat kiinnittäneet aikaisempaa enemmän huomiota vuorovaikutuksen määrään ja tapoihin. Toivomme, että tutkimuksestamme on hyötyä myös muille kehitysvammaisten kanssa työskenteleville opettajille, terapeuteille ja avustajille.

Asiasanat: videoanalyysi, laadullinen tapaustutkimus, vuorovaikutus, kommunikaatio, viestintä, vaikeimmin kehitysvammaiset

SISÄLTÖ

Tiivistelmä

| | |
|---|-----|
| 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT | 4 |
| 1.1 Tutkimustehtävä..... | 5 |
| 1.2 Tutkimuksen suorittaminen ja sen raportointi | 6 |
| 2 ILOMÄEN KOULUN OPPILAAT: MIRA JA KALLE | 8 |
| 2.1 Pieni ja pippurinen Mira..... | 8 |
| 2.2 Kalle tässä – ”Moi!”..... | 12 |
| 3 VUOROVAIKUTUS TUTKIMUSKOHTENA..... | 20 |
| 3.1 Mitä tarkoitamme vuorovaikutuksella?..... | 20 |
| 3.2 Huomioita vuorovaikutustutkimuksista | 23 |
| 3.3 Pukeminen vuorovaikutustilanteena | 24 |
| 3.4 Kun vuorovaikutus ei suju | 25 |
| 4 LÖYDÖT | 27 |
| 4.1 Miran ja Kallen ilmeet, eleet ja katseen käyttö | 29 |
| 4.2 Miran ja Kallen toiminnalla viestiminen..... | 37 |
| 4.3 Miran ja Kallen viestintä..... | 43 |
| 4.4 Aikuisten sanallinen viestintä | 49 |
| 4.5 Aikuisten sanaton viestintä | 54 |
| 4.6 Aikuisten toiminta..... | 58 |
| 4.7 Oppilaiden aloitteet | 60 |
| 4.8 Vuorottelu | 67 |
| 4.9 Jaettu tarkkaavaisuus..... | 71 |
| 5 LÖYTÖJEN YHTEENVETO..... | 77 |
| 6 POHDINTA | 86 |
| LÄHTEET | 91 |
| LIITE 1 Tutkimuksen suorittaminen..... | 99 |
| LIITE 2 Litteroitu esimerkkisivu | 112 |
| LIITE 3 Haastattelukysymykset..... | 113 |
| LIITE 4 Yhteenveto käyttämistämme tutkimuksista | 114 |

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Jokainen meistä tarvitsee kommunikaatiotaitoja luodakseen identiteettiään ja ollakseen vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa vaihdetaan tunteita, ajatuksia, tarpeita ja tietoja. Yllättävän pitkään vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja käyttävät ihmiset ovat jääneet lähes täysin kommunikoivan yhteisön ulkopuolelle tai voineet osallistua sen vuorovaikutukseen parhaimmillaankin epätyytyvästi.

Vasta viime vuosikymmeninä kielen ja kommunikoinnin tutkimuksessa ovat korostuneet näkemykset, joissa kommunikoivaa ihmistä ei tarkastella erillisenä yksilönä, vaan ympäristönsä vuorovaikutusverkoston osatekijänä. Niin sanottu vuorovaikutuksen pragmaattinen malli on vaikuttanut tutkimus- ja kuntoutussuuntaukseen. Pääpaino ei enää ole sanojen tai merkkien oppimisessa, vaan siinä, millaiset keinot ja taidot henkilöllä on toimia vuorovaikutustilanteissa. Elämänlaadun kysymykset ovat korostuneet ja on huomattu, että kommunikoinnin toimivuuden pitää kuulua myös vaikeimmin vammaisten ihmisten perusoikeuksiin. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 10.)

Työskentelemme molemmat erityisluokanopettajina koulussa, jossa kaikki oppilaat on diagnosoitu vaikeimmin kehitysvammaisiksi. Yksi opetuksemme painopistealueista on pitkään ollut vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehittäminen. Tästä syystä tuntui luontevalta valita tutkimusaihe juuri vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon liittyen. Pitkällisen työn tuloksena kouluumme on luotu kommunikaatiota ja kieltä tukeva sosiaalinen ympäristö. Jotain tuntui silti puuttuvan. Vuorovaikutuksen perusteellisempi pohtiminen ja siihen liittyvät eettiset kysymykset olivat jääneet vähemmälle tarkastelulle.

Mitä vuorovaikutus sitten on? Täysin tyhjentävää kuvausta vuorovaikutukselle on vaikea löytää. Laajimmassa merkityksessään vuorovaikutuksella tarkoitetaan viestin siirtymistä yksilöltä toiselle. Tällöin ymmärretään, että kaikki, mitä yksilö tietoisesti tai tiedostamattaan tekee, voi välittää jonkin viestin. Vastaanottaja myös vastaanottaa ja tulkitsee viestin tiedostamattaan tai tietoisesti. (Granlund & Olsson 1994, 17.)

Kommunikaatio nähdään vuorovaikutukseen kuuluvana toimintana, sen ytimenä. Vuorovaikutusta on helpointa ylläpitää kommunikoiden. (Mäkelä, Ruokonen & Tuomikoski 2001, 13.)

Olemme tässä tutkimuksessa päätyneet pohtimaan vuorovaikutusta sellaisten teorioiden valossa, jotka sopivat vaikeimmin kehitysvammaisten lasten tutkimiseen. Voimme sanoa Brodin (1991, 29) sanoin, että emme ole ”puhdasoppisia”, vaan sovellamme teorioita omasta näkökulmastamme. Vuorovaikutus on meille yhteispeliä ja sosiaalinen tapahtuma, kahden henkilön välistä sanattomien tai sanallisten viestien lähettämistä ja vastaanottamista.

Uskomme, että Miran ja Kallen vuorovaikutuksen tutkimisesta on suoraan käytäntöön liittyvää hyötyä kaikille niille, jotka työskentelevät koulussamme tai samankaltaisten oppilaiden kanssa. Toivomme myös, että tutkimuksen antia voidaan siirtää jossain määrin laajempaan käyttöön.

1.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksemme ensivaiheessa mietimme, millaista oppilaan vuorovaikutus on, huomaako aikuinen oppilaan aloitteet, ymmärtääkö oppilas aikuisen viestintää ja miten vuorovaikutus yleensä toimii kahden erilaisen viestijän kesken. Lähtökohtana kysymyksille oli oma mielenkiintomme ja lukemamme kirjallisuus.

Päätimme havainnoida kahden oppilaan vuorovaikutusta pukemistilanteessa. Halusimme rajata kohteen selkeästi ja normaali, päivittäin toistuva tapahtuma tuntui luontevalta valinnalta. Tutuiksi tulleissa, luonnollisissa tilanteissa lapselle syntyy normaaleja vuorovaikutus- ja kommunikointitarpeita (Tauriainen 1993, 112). Light, Collier ja Parnes (1985b, 105) sekä Brodin (1991, 42) ovat korostaneet normaaleja tilanteita puhumattoman lapsen vuorovaikutuksen tutkimisessa. Asian tärkeydestä huolimatta emme juurikaan löytäneet näissä tilanteissa tehtyjä tutkimuksia.

Kuten tapaustutkimukset yleensäkin, niin tämäkin tutkimus on ollut prosessiluonteinen. Tutkimustehtävät ovat eläneet ja täsmentyneet tutkimuksen tekemisen aikana. Lopulta muotoilimme tutkimustehtävämme seuraavasti:

- Millaista on Miran ja Kallen ja heitä pukemistilanteissa avustavien aikuisten välinen vuorovaikutus?

Pääpaino on nimenomaan vuorovaikutuskäyttäytymisen kuvauksella, tulkinnalla ja yleiskuvan saamisella. Tutkimuksemme yhtenä ajatuksena on koko ajan ollut lisätä ymmärrystä vuorovaikutuksen merkityksestä ja niistä ongelmista, joita voi syntyä kahden eritasoisen viestijän kohtaamisessa. Tämän ymmärryksen pohjalta on myöhemmin mahdollista kehittää opetusta ja opetusmetodeja.

1.2 Tutkimuksen suorittaminen ja sen raportointi

Tutkimuksemme on kahdesta oppilaasta tehty tapaustutkimus. Osallistujiksi valitsimme vuorovaikutustaidoiltaan erilaiset oppilaat. Näin tarjoutui mahdollisuus ristikkäisanalyysiin. Tutkimustilanteeksi valitsimme kotiinlähtöä edeltävän pukeutumisen. Toiminta toistuu päivittäin ja on tuttu niin lapselle kuin ohjaavalle aikuisellekin. Pidämme tärkeänä, että mukana olevat aikuiset ovat oppilaille tuttuja. Tilanteen luonnollisuus on ratkaisevaa löytöjen luotettavuuden kannalta. Brodin (1991, 232) epäilee, onko kehitysvammaisten henkilöiden vuorovaikutustaitoja edes mahdollista tutkia heille vieraisissa ympäristöissä.

Laadullinen tutkimusote tuntui luontevalta lähtökohdalta tutkimusongelmia ajatellen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 152) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen sekä kohteen tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Tutkimuksemme metodiikka-osa on työmme liitteenä (liite 1). Metodiosassa paneudumme yksityiskohtaisemmin tutkimuksen suorittamiseen ja sen raportointiin.

Samassa yhteydessä käsittelemme myös aineiston analyysiin, luotettavuuteen ja eettisiin kysymyksiin liittyviä asioita.

Merriamin (1998, 30, 33) näkemystä seuraten kerromme "tapauksista" mahdollisimman laajasti ja syvällisesti. Oppilaiden kuvauksen (luvut 2.1 ja 2.2) lisäksi kerromme koulumme toimintakulttuurista luvussa 2.3. Näin haluamme antaa lukijalle mahdollisuuden siirtää löytöjä muihin tilanteisiin ja henkilöihin. Lukija voi tuoda oppilaat sekä vuorovaikutustilanteet omaan kokemusmaailmaansa ja liittää näin uuden tiedon vanhaan joko uutta tietoa tuovana tai vanhaa vahvistavana.

Aineistonkeruun päämenetelmänä oli videointi ja sen tukena haastattelut. Pukemistilanteita videoimme kolmetoista kertaa reilun kahden viikon aikana. Näistä kerroista analysoimme kahdeksan viimeistä. Videointitilanteissa toinen meistä toimi kuvaajana ja toinen havainnoitsijana. Videointien jälkeen litteroimme aineiston tarinan muotoon (esimerkkisivu liitteenä 2).

Litteroidusta videoaineistosta poimimme ja nimesimme kaiken vuorovaikutteisen toiminnan ja sen jälkeen jaottelimme valikoidun aineiston usean otsikon alle. Erilaiden luokittelukokeilujen jälkeen päädyimme viimein yhdeksään pääotsikkoon alaotsikoineen. Analyysitapaa kutsutaan induktiiviseksi, jolloin pienistä yksityiskohdista päädytään laajempiin kokonaisuuksiin (ks. esim. Bogdan & Biklen 1992, 31-32).

Valitsimme haastattelun toiseksi tutkimusmenetelmäksi tukemaan videointeja ja lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Haastateltavina olivat kaikki pukemistilanteissa mukana olleet aikuiset. Kysymykset liittyivät oppilaiden vuorovaikutustaitoihin ja vuorovaikutukseen yleensäkin (liite 3).

Tutkimuksen pääpaino on oppilaan vuorovaikutuksen analyysissä. Aikuisten osallistumista vuorovaikutukseen käsittelemme tässä tutkimuksessa oppilaan toimintaan liittyvänä tai sitä ohjaavana tekijänä. Analyysissä olemme vuorovaikutuksen kuvauksen lisäksi tulkinneet oppilaiden ja aikuisten vuorovaikutuksen tarkoituksia. Toisinaan esitämme samasta tilanteesta kilpailevia, jopa ristiriitaisia tulkintoja. Perusteena

menettelyllemme on se, että sanaton viestintä on tulkinnallista ja viestillä voi olla monta mahdollista merkitystä (Hakkarainen & Hyvärinen 2000, 16).

2 ILOMÄEN KOULUN OPPILAAT: MIRA JA KALLE

Tässä luvussa kerromme Mirasta ja Kallesta. Käsittelemme kehitysvammaisuutta, siihen liittyviä lisävammoja ja autismia sekä sitä, miten edellä mainitut ominaisuudet vaikuttavat henkilön vuorovaikutukseen. Miran ja Kallen koulua kutsumme tässä tutkimuksessa Ilomäen kouluksi. Luvun lopussa kuvailemme koulua sekä opetuksen taustalla vaikuttavia näkemyksiä. Työskentelemme molemmat erityisluokanopettajina Ilomäellä. Tätä kaksoisroolia sekä salassapitoon liittyviä kysymyksiä pohdimme luotettavuusluvussa (liite 1).

Aloitamme tutkimusraporttimme oppilaiden kuvaamisella, koska käsitys heistä tekee tutkimuksen myöhemmät luvut ymmärrettävämmiksi. Kuvaus pohjautuu oppilaiden tuntemukseen. Tutkimuksessamme käyttämiämme oppilasdokumenteja ovat HOJKSit (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) ja todistukset. Miran kohdalla aineistona on käytetty myös EKI (Esikielellisen kommunikaation arviointi) ja PEP-R (Yksilöllinen arviointi- ja kuntoutusmenetelmä autistisia ja kehityshäiriöisiä lapsia varten) –testejä. Esimerkiksi, kun luvussa 3 käsittelemme vuorovaikutusta, keskitymme vaikeimmin kehitysvammaisille henkilöille tyypilliseen tapaan olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja sen tutkimiseen. Samoin muissa luvuissa käsittelemme kyseistä teemaa tähän tutkimukseen liittyen.

2.1 Pieni ja pippurinen Mira

Mira on 10-vuotias iloinen koululainen. Hän opiskelee vaikeimmin kehitysvammaisten koulussa 4. luokalla. Vaikeimmin kehitysvammaisten koulussa opiskelevat ne peruskoululaiset, joilla on diagnoosina vaikea tai syvä kehitysvamma. Miran diagnoosi on kehitysvammaisuus (retardatio mentalis gravis) ja autismi.

Kehitysvammaisuus ja autismi

Kehitysvammaisuutta voidaan kuvata älykkyydosamäärällä (ÄO), jonka määrittelystä on esimerkkinä Miran diagnoosissa mainittu "retardatio mentalis gravis", vaikea kehitysvammaisuus. Vaikealla kehitysvammaisuudella tarkoitetaan WHO:n mukaan tilaa, jossa ÄO:n vaihteluväli on 20-34 ja älykkyyssikä 3-5 vuotta (Kaski toim. 2001, 23). Kehitysvammaisuuden rajana pidetään alle 70-75 olevaa älykkyydosamäärää (Kaski toim. 2001, 21).

Älykkyydosamäärää on kuitenkin vaikea määritellä tarkasti varsinkin kehitysvammaisuuden ollessa vaikeaa tai syvää (ÄO alle 20, älykkyyssikä 0-2 v.). Kehitysvammaisuuteen liittyy hyvin tyypillisesti erilaisten taitojen epätasaisuus. Tästä johtuen on usein toimivampaa ja kuvaavampaa määritellä kehitysvammaisuutta muiden kriteerien perusteella. Keskeisin kehitysvammaisuuden kriteeri on henkisen suorituskyvyn estyminen tai häiriintyminen synnynnäisen tai kehitysiässä saadun vian, vamman tai sairauden vuoksi. Puutteellinen kehitys ilmenee erityisesti kognitiivisissa, kielellisissä, motorisissa ja / tai sosiaalisissa taidoissa. (Kaski toim. 2001, 20-21, 23.)

Kehitysvammaisuutta kuvataan nykyisin mielellään toimintakyvyn avulla. Tässä kuvaustavassa korostetaan sitä, että myös ympäristöllä on vaikutuksensa siihen, mitä määritellään kehitysvammaisuudeksi. "Toimintakyky muotoutuu yksilön älyllisten toimintojen ja niiden rajoitusten sekä muiden ominaisuuksien ja elinympäristön jatkuvassa vuorovaikutuksessa" (Kaski toim. 2001, 24). Kun henkilö on vaikeasti kehitysvammainen, hän tarvitsee jatkuvaa tukea ja ohjausta sekä erilaisia tukitoimia, esimerkiksi avustajan koulussa, jotta oppiminen ja kehittyminen mahdollistuisi. Vaikeasti kehitysvammainen henkilö voi kuitenkin oppia hyvin itsenäiseksi esimerkiksi päivittäisissä toimissaan. Syvästi kehitysvammaiset ovat luonnollisesti vielä riippuvaisempia muiden tuesta ja avusta kuin vaikeasti kehitysvammaiset. Opetuksen painopiste heillä on usein päivittäisissä toimissa tarvittavien taitojen lisäksi kommunikaatiotaitojen kehittämisessä. Myös syvästi kehitysvammaiset voivat oppia suoriutumaan rutiininomaisista toimista. (Kaski toim. 2001, 26.)

Miran autismi ilmenee vetäytymisenä omaan maailmaan, erilaisina stereotyyppioina, lähinnä kämmeneen tuijottamisena ja esineiden pyörittämisenä, ja vuorovaikutuksen

ongelmina. Autismi on keskushermoston kehityshäiriö. Sen vaikutukset ovat yksilöllisiä, mutta yhteistä niille on se, että ne näkyvät käyttäytymisessä. (Kaski toim. 2001, 122-123.) Autismille luonteenomaisia käyttäytymisen piirteitä ovat häiriöt vuorovaikutuksessa, kommunikaatiohäiriöt, poikkeava, usein rajoittunut käyttäytyminen sekä aistiyliherkkyys. Häiriöt haittaavat kehitystä laajasti, koska nimenomaan vastavuoroisuuden puuttuminen vaikeuttaa oppimista ja sen myötä kaikkea toimintaa (Kerola, Kujanpää & Timonen 2000, 42; Kerola & Timonen 2001, 310). Myös ympäristöön integroituminen on vaikeampaa vuorovaikutuksen ja kommunikaation ollessa puutteellista (Launonen 2001b, 229). Vastavuoroisuuden puuttumisen lisäksi vuorovaikutuksen ongelmista tyypillisimpiä ovat vaikeudet ymmärtää sosiaalisia signaaleja, eleitä, ilmeitä ja muita kommunikaatiota tukevia vihjeitä. (Kaski toim. 2001, 124; Kerola 1996, 170-171; Kerola & Timonen 2001, 309-310.)

Mira on usein vilkas ja hän pitää kovasti musiikista, uimisesta, kauniista vaatteista ja ehkä autisteille epätyypillisesti läheisyydestä. Autismille tyypillisempää on vetäytyminen omiin oloihin ja läheisyyden torjuminen tai ainakin sen hyväksyminen vain omilla ehdoilla (Kaski toim. 2001, 124). Mira on motorisesti taitava ja tavanomaisten taitojen lisäksi hän pomppii innokkaasti trampoliinilla, keinuu ja kiipeää ketterästi.

Kommunikaatio

Mira ei puhu sanoilla, vaan hän kommunikoi ääntelyllä, eleillä, ilmeillä, koskettamalla, esineillä ja kuvilla. Tutut ihmiset ymmärtävät häntä usein, mutta välillä heillekin tulee tilanteita, jolloin he eivät ymmärrä, mitä Mira haluaa ilmaista. Mira saa silloin tällöin selittämättömiä raivonpuuskia. Raivonpuuskassaan hän potkii, lyö, saattaa vahingoittaa itseään, äänтелеe kiukkuisesti ja heiluu ympäriinsä. Hän rauhoittuu pikkuhiljaa, kun hänestä ottaa tiukan otteen ja pyytää rauhoittumaan. Joskus on parasta vain antaa hänen olla ja odottaa hänen rauhoittumistaan.

Kiukkukohtausten tai raivonpuuskien saaminen on melko yleistä autistisilla henkilöillä, varsinkin jos heidän kommunikaatiotaitonsa ovat heikosti kehittyneet. Heikoista kommunikaatiotaidoista johtuen autistien on vaikea saada ympäristöä ymmärtämään, mitä he tarkoittavat. Samoin heidän voi olla vaikea saada haluamaansa tai

tarvitsemaansa huomiota. (Kerola ym. 2000, 27-28; Kerola & Timonen 2001, 316; von Tetzchner & Martinsen 1999, 128.)

Miran kanssa toimittaessa käytetään kuvia kommunikaation tukena. Hänen päivänsä on jäsennetty kuvilla. Näin hän voi ennakoida tulevia tapahtumia. Ruokailussa hänellä on mahdollisuus kuvin ilmaista, mitä hän haluaa juoda, minkälaista leipää syödä tai haluaako hän lisää ruokaa. Tunnekuvia on opeteltu, jotta Miralla olisi mahdollisuus pukea tunteensa - ei sanoiksi, vaan tässä tapauksessa kuviksi. Mira tunnistaa jo hyvin tutut kuvat ja osaa toimia niiden antaman informaation pohjalta. Kuvat ovat olleet useiden autististen henkilöiden tie kommunikaation kehittymiseen. "Kuvien käyttöön ohjaaminen näyttää ikään kuin pysäyttävän lapsen, saavan hänet vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön aikuisen kanssa sekä siten myönteisen kehityksen alkuun" (Kerola & Timonen 2001, 316). Kerolan (1996, 174-175) mukaan kuvat voivat toimia autistisen henkilön ajattelun apuvälineinä. Autistinen henkilö voi jäsentää niiden avulla aikaa ja ympäristöään. Hän voi myös palata kuviin niin tarvitessaan. Kuvat eivät häviä, kuten puhuttu kieli.

Vaikka Mira ei itse puhu, niin hän todennäköisesti ymmärtää ainakin tilannesidonnaista puhetta. Toisaalta Miran puheenymmärtämisestä on vaikea saada selvää. Mira on usein omissa ajatuksissaan ja vetäytyneenä omaan maailmaansa. Siksi on vaikea tietää, mistä johtuu, jos hän ei näytä ymmärtävän puhetta. Suotuisassa tilanteessa Mira kuitenkin toimii puhujan toivomalla tavalla, varsinkin jos kommunikaatiota on tehostettu eleillä ja ilmeillä. Kasken toimittamassa Kehitysvammaisuus-kirjassa (2001, 125) todetaan, että vain ajoittainen ohjeiden ymmärtäminen ja niiden mukaan toimiminen voi johtua myös siitä, että useat autistiset henkilöt ymmärtävät tietyt ohjeet ainoastaan tietyissä tilanteissa. Jossakin muussa tai uudessa tilanteessa sama ohje voi olla heille aivan käsittämätön.

Omatoimisuus

Mira on hyvin omatoiminen. Hän esimerkiksi osaa riisua itse ja pukeakin hieman avustettuna. WC-asiat sujuvat hyvin ja pesut pienellä avustuksella. Ruokailu sujuu täysin itsenäisesti ja hän pystyy tekemään myös pieniä kotiaskareita itsenäisesti. Varsinkin omatoimisuustaitojen oppiminen sujuu parhaiten rutiinien avulla. Mira oppii

ajan kuluessa, missä järjestyksessä asiat tehdään ja hyödyntää tätä taitoa toimiessaan. Terva-Heinonen (2001, 17) kirjoittaa tästä teemasta. Hänen mukaansa autististen henkilöiden vahvuuksia ovat muiden ohella rutiinien ja rituaalien kautta oppiminen. Omatoimisuus on hyvin positiivinen piirre ja tavoiteltava taito, mutta autistisilla henkilöillä omatoimisuus saattaa joskus olla ylikorostunutta. Tämä voi johtua siitä, että henkilö ei ymmärrä kommunikaation merkitystä avun pyytämisessä. Hän ei tiedä, että kommunikoimalla toisen henkilön kanssa voi saavuttaa saman asian.

2.2 Kalle tässä – ”Moi!”

Kalle käy Miran kanssa samaa koulua. Hän on 8-vuotias 1-luokkalainen. Esiopetuksessa hän on ollut koulussa jo kaksi edellistä vuotta. Kalle on luokiteltu kehitysvammaiseksi (retardatio mentalis), hänellä on liikuntavamma (hemiplegia spastica) ja epilepsia.

Lisävammat

Lisävammoiksi kutsutaan henkilöllä kehitysvammaisuuden ohella olevia muita vammoja tai sairauksia. Näillä on usein, mutta ei välttämättä, sama syy kuin kehitysvammaisuudella. Lisävammojen vaikeusaste ja määrä vaihtelevat yksilöstä toiseen, mutta pääsääntöisesti niiden määrä ja vaikutukset toimintakykyyn kasvavat kehitysvammaisuuden vaikeutuessa. (Kaski toim. 2001, 121.) Kehitysvammaisilla henkilöillä epilepsia johtuu yleensä aivojen kehityshäiriöistä (Kaski toim. 2001, 140). Samoin kuin epilepsia myös liikuntavamma on hyvin yleinen lisävamma (Kaski toim. 2001, 140, 148). Kallen liikuntavamma, hemiplegia spastica, kuuluu CP-oireyhtymään. Tyypillistä hemiplegia spasticalle on se, että toisen puolen raajat toimivat heikommin kuin toisen. Hemiplegia spasticaan liittyy usein epilepsia. (Kaski toim. 2001, 151.) Edellisten lisäksi kolmas yleinen kehitysvammaisuuteen liittyvä lisävamma on kommunikoinnin häiriö tai vaikeus (Johansson 1988, 10-11; Launonen 1996, 144; Launonen 2001b, 234). Launosen (1996, 144) mukaan kommunikoinnin ongelmat ilmenevät siinä, että kehitysvammaisen ei ymmärrä ympäristöstä saamiaan viestejä ja myös siinä, että ympäristö ei osaa sopeuttaa omaa viestintäänsä sellaiseksi, että kehitysvammaisella olisi edellytykset ymmärtää niitä.

Kalle kävelee vain tuettuna, mutta lattialla hän liikkuu joko polviseisonnassa tai omalla pomppivalla tyyllillään. Pyörätuolia hän osaa kelata näppärästi. Kalle pitää erityisesti musiikista ja laulaa musiikin mukana. Kalle laulaa lempilaulujensa alkuja pitkin päivää monissa tilanteissa.

Vuorovaikutus ja kommunikaatio

Kalle on useimmiten hyvällä tuulella ja tervehtii ohikulkijoita iloisella ”Moi!”-huudahduksella. Hän seuraa tarkasti ympäristöään ja havainnoi pienetkin asiat. Erityisesti Kallen kuulo on tarkka. Kalle kommentoi havaitsemiaan tapahtumia sanallisesti, tosin muiden on joskus vaikea ymmärtää sanoja Kallen persoonallisen ääntämisen takia.

Toisaalta Kalle osaa olla hankala ja koetella rajojaan varsinkin vieraiden henkilöiden kanssa. Tällöin Kalle usein huutaa, heittelee tavaroita lattialle, nauraa kovaäänisesti, saattaa repiä hiuksista tai vaatteista ja tekee yleensäkin kaiken toisin kuin odotetaan. Tilanteet voivat olla Kallen kanssa toimijalle stressaavia. Näissä tilanteissa eivät usein sanalliset kiellot auta – päin vaistoin: niistä Kalle vain innostuu. Parhaiten Kalle rauhoittuu, kun häntä estetään fyysisesti tai hänet jätetään huomiotta, mikäli se on mahdollista.

Kalle ymmärtää melko hyvin puhetta. Hän ymmärtää varsinkin tilannesidonnaista ja konkreettisiin asioihin tai esineisiin liittyvää puhetta. Vaikeasti kehitysvammainen henkilö tarvitsee usein puheen ymmärtämisen tueksi vähintään tutun tilanteen tai toiminnan. Ymmärtämistä auttavat myös muut vihjeet: eleet, osoittaminen ja äänenpainot. (Launonen 1996, 156.) Kalle itse kommunikoi yhden sanan lauseilla ja viittomilla. Kommunikaatiota on tuettu vielä kuvin ja tavoitteena on ollut, että Kalle voisi laajentaa omaa ilmaisuaan niiden avulla. Kallella on motorisia ongelmia sanojen tuottamisessa ja varsinkin vieraiden, mutta usein myös tuttujen, on vaikea saada Kallen ilmaisusta selvää. Kalle käyttää vaihtelevasti viittomia, mutta nekin voivat olla vaikeaselkoisia motoristen vaikeuksien vuoksi.

Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttö on yksi keino pyrittäessä kehitysvammaisen henkilön itsenäiseen kommunikointiin. Avustavan

aikuisen rooli on merkittävä mahdollisimman tasa-arvoisten vuorovaikutustilanteiden luomisessa. Avustajan on otettava itselleen myös niitä kehitysvammaisen henkilön rooleja, joista tämä ei vielä itse selviä, mutta hänen on muistettava jättää kehitysvammaiselle myös syytä kommunikoida. (Nafstad 1993, 85.) Myös avustajan rooli viestien vastaanottajana on tärkeä. Jos kehitysvammaisen ei saa vastausta viestilleen, hän ei voi myöskään kehittyä kommunikaatiossaan. Vastaaminen ei luonnollisestikaan tarkoita, että avustajan olisi oltava aina samaa mieltä kehitysvammaisen henkilön kanssa tai aina toteutettava hänen toiveensa, vaan sitä, että henkilö huomaa tullessa kuulluksi - tai nähdyksi. (von Tetzchner & Jensen 1998, 111-113.)

Puhetta tukeva kommunikointi merkitsee kirjaimellisesti sitä, että sillä tuetaan puhetta. Viestijä pystyy kommunikoimaan sanojen tai puheen avulla ja sen lisäksi hän käyttää muita kommunikoinnin keinoja rikastamaan ilmaisuaan. Puhetta korvaavalla kommunikoinnilla tarkoitetaan sitä, että ensisijaisena kommunikaatiokeinona käytetään muuta kuin puhetta. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 20.) Näitä muita keinoja ovat esimerkiksi viittomat, kuvat (PCS, piktot, valokuvat jne.), ympäristöviestit ja esineet. Menetelmät eivät ole niin sanottuja luonnollisia kieliä, vaan tiettyjä tilanteita tai käyttäjiä varten rakennettuja kommunikaatiojärjestelmiä. Viittomakieltä ei lueta puhetta tukeviin tai korvaaviin kommunikaatiomenetelmiin, koska se on kuurojen luonnollinen äidinkieli. (Huuhtanen 1992, 15-51.)

Kalle on hyvin sosiaalinen ja hakeutuu mielellään aikuisten ja toisten lasten seuraan. Hän antaa hellyyttä ja pyytää usein päästä syliin omaperäisellä sanalla "hissi". Hän leikkii toisten lasten kanssa. Usein Kalle haluaa huomiota itselleen kommunikatiivisin keinoin pyytämällä esimerkiksi vettä, ruokaa tai päästä vessaan. Hän kommentoi muiden tekemisiä: kuullessaan jonkun vastaavan puhelimeen, hän saattaa sanoa "haloo".

Omatoimisuus

Päivittäisistä toimista Kalle suoriutuu niin hyvin kuin vain motorisilta rajoituksiltaan pystyy. Liikuntavammasta johtuen Kallen oikean puolen raajat toimivat heikommin

kuin vasemman. Kalle tarvitsee apua kaikissa toimissa, mutta hän on tilanteissa henkisesti läsnä ja yrittää toimia parhaansa mukaan.

2.3 Ilomäen koulu ja sen arvoperusta

Ilomäen koulussa toimii neljä vaikeimmin kehitysvammaisten opetusryhmää (EHA2). Jokaisessa opetusryhmässä erityisluokanopettaja vastaa opetuksesta. Ryhmässä on opettajan lisäksi ohjaaja ja avustavaa henkilökuntaa, jotka myös osallistuvat opetukseen. Sen lisäksi ohjaajalla on vastuu oppilaiden iltapäivähoidon järjestämisestä.

Vaikeimmin kehitysvammaisilla oppilailla on 11-vuotinen oppivelvollisuus. Opetus alkaa sinä vuonna, jolloin oppilas täyttää 6 vuotta. Kaksi ensimmäistä vuotta ovat esiopetusta. Esiopetus voidaan antaa joko koulussa tai päiväkodissa, jossa lapsi on jo aikaisemmin ollut hoidettavana.

Vaikeimmin kehitysvammaisten opetussuunnitelmaa ei jaotella oppiaineitten mukaan, vaan heidän opetuksessaan puhutaan toiminta-alueista. Toiminta-alueita on viisi: motoriset taidot, kommunikaatiotaidot, sosiaaliset taidot, päivittäisissä toimissa tarvittavat taidot ja kognitiiviset taidot. Kaikki toiminta-alueet on jaettu useampaan suurempaan kokonaisuuteen, esimerkiksi: motoriset taidot karkeamotoriikkaan, hienomotoriikkaan, silmä-käsi -koordinaatioon ja niin edelleen. Nämä kokonaisuudet on jaettu vielä pienemmiksi tavoitteiksi, esimerkiksi: "Hahmottaa kehonsa ja sen osat" tai "Käsitlee palloa". (Ks. Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2 1987.)

Vaikka opetuksen tavoitteet on jaettu hyvin pieniksi osiksi, opetusta ei toteuteta pirstaleisesti eikä hajanaisesti. Yksi opetuksen olennaisista tehtävistä on yhdistää eri toiminta-alueita ja eri tavoitteita toimiviksi sekä oppilaan kannalta mielekkäiksi ja haastaviksi kokonaisuuksiksi.

Koulumme opetusryhmiä ei muodosteta vuosiluokittain. Niiden muodostamiseen vaikuttaa oppilaan iän lisäksi ryhmäjaon toimivuus. Oppilaat, jotka hyötyvät samantyyppisistä opetusmenetelmistä, sijoitetaan samaan luokkaan. Näin esimerkiksi autistisia piirteitä omaavat oppilaat muodostavat oman opetusryhmänsä. Kolme koulun

luokista on ala-asteen opetusryhmiä ja yksi yläasteen. Haluamme koulussamme säilyttää jaon ala- ja yläasteeseen, koska sillä on suuri merkitys oppilaiden iänmukaisille toiminnoille. Vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat tarvitsevat läpi elämänsä avustavan aikuisen apua, ohjausta ja neuvontaa. Tämä johtaa helposti siihen, että iänmukainen normaali nuoruuteen ja aikuisikään siirtyminen viivästyy tai jää saavuttamatta. Yläasteella pyrimme systemaattisesti tukemaan aikuisuutta tehtävä- ja materiaalivalinnoilla sekä toiminnan sisällöllä.

Koulussa, jossa työskentelee paljon aikuisia, opetuksen - sen menetelmien ja tavoitteiden - yhteneväisyys muodostaa suuren haasteen. Jokainen tekee työtä omalla persoonallisella tavallaan, mutta silti tavoitteena on ristiriidaton opetus ja kasvatus. Suhtautumisen, menetelmien ja tavoitteiden samankaltaisuuteen pyritään yleisen tiedottamisen lisäksi tunti- ja tehtäväsuunnitelmilla, oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) sekä koko koulun toiminnalle suuntaa antavan koulukohtaisen opetussuunnitelman avulla (Ilomäen koulun opetussuunnitelma 2000).

Jokaisella oppilaalla on henkilökohtaiset oppimistavoitteensa, jotka sovitaan vuosittain pidettävässä yhteistyöpalaverissa. Nämä tavoitteet samoin kuin muut sovitut asiat kirjataan HOJKSiin. Tavoitteiden muodostamisen perustana ovat oppilaan tarpeet, oppilaan tuntemus, oppilaan havainnointi erilaisissa oppimistilanteissa ja sen hetkinen kehitystaso opiskeltavassa asiassa.

Opetuksen taustavaikuttajia ja arvoperusta

Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2 perustuu Jean Piaget'n kognitiiviseen kehitysteoriaan (ks. Piaget & Inhelder 1977; Piaget 1988; Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2 1987). Näin myös Ilomäen koulussa Piaget'n merkitys opetuksen taustavaikuttajana on suuri. Esimerkiksi kehitystasojattelu on peräisin häneltä. Piaget'n mukaan kehitys voidaan jakaa kausiin, jotka toistuvat kaikilla samassa järjestyksessä, mutta joiden ilmaantumisikä ei ole vakio. Eri kaudet rakentuvat aina edellisen kauden taidoille ja tiedoille. Oppiminen tapahtuu kahden erilaisen prosessin välityksellä. Akkomodaatiossa oppija sopeuttaa omaa toimintaansa ympäristöön ja sen vaatimuksiin. Assimilaatioprosessissa oppija jäsentää ja liittää uusia kokemuksiaan entisiin muistin,

toiminnan ja havaintojensa avulla. Suurin osa vaikeimmin kehitysvammaisista ihmisistä on kognitiivisilta taidoiltaan sensomotorisella tai esioperationaalisella kaudella. (Ikonen 1998, 87-88.) Sensomotorisella kaudella refleksit jäsentyvät, toiminta on tarkoituksellista. Oppiminen on kokemusperäistä. Esioperationaalisella kaudella kieli alkaa kehittyä samoin kuin luokittelu- ja vertailutaidot. Oppiminen perustuu edelleen kokemukselle ja toimimiselle. Seuraavat kehityskaudet Piaget'n mukaan ovat konkreettisten operaatioiden ja formaalisten operaatioiden kausi.

Suhtautumisemme toisiimme, sekä oppilaisiin että henkilökuntaan, ja myös oppilaiden perheisiin ja muihin yhteistyökumppaneihin, heijastaa koulumme ihmiskäsitystä ja arvoperustaa. Vallitseva ihmiskäsitys näkyy myös opetus- ja oppimiskäsityksissä (Virtanen toim. 1994, 8). Koulumme toimintaa ohjaava ihmiskäsitys muodostuu osista, joita kohti pyrimme jokapäiväisessä toiminnassamme. Jokaisella ihmisellä on itseisarvo: jokainen on arvokas juuri sellaisena kuin on, omana persoonanaan. Ihmisen itseisarvon tunnustamiseen liittyy toisten kunnioittaminen. Korostamme jokaisen vastuullisuutta, yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta. Pyrimme toiminnassamme aktiivisuuteen ja tavoitteellisuuteen. Käyttäytymistä arvioitaessa pyrimme kohti vallitsevia arvoja, sääntöjä ja käyttäytymismalleja.

Ihmisarvon lisäksi merkittäviä ihmiskäsityksen osatekijöitä ovat integriteetti ja itsemääräämisoikeus. Integriteetillä tarkoitamme ihmisen eheyttä, kokonaisuutta, koskemattomuutta ja loukkaamattomuutta. Integriteetti voi olla sekä fyysistä että henkistä. Koulumme toiminnassa korostamme sitä, että oppilas otetaan mukaan kaikissa toimissa. Asioita ei tehdä oppilaalle valmiiksi hänen puolestaan, vaan hän saa osallistua omien tietojen ja taitojen, kykyjen ja mahdollisuuksiensa mukaan. Tätä osallistumista kannustetaan, siihen rohkaistaan ja siitä palkitaan. Näitä samoja periaatteita korostavat myös Ihatsu & Ruoho (2001, 98).

Oppilaan toiminta voi olla itsenäistä, hän voi osallistua osittain tai hän voi toimia yhteistyössä aikuisen tai kyseessä olevassa tehtävässä etevämmän oppilaan kanssa. Yhteistyö aikuisen kanssa perustuu pohjimmiltaan L. S. Vygotskin (ks. Vygotski 1978; 1982) oppimiskäsitykseen. Piaget perustaa näkemyksensä kehittymiselle ja oppijan omaehtoiselle aktiivisuudelle. Vygotski painottaa opettavan aikuisen roolia sekä

vuorovaikutuksen, toiminnallisuuden ja jäljittelyn merkitystä oppimisessa. Opettaja ohjaa ja auttaa oppimista esimerkiksi suuntaamalla oppijan tarkkaavaisuutta tai opettamalla tehokkaampia oppimisstrategioita. (Ikonen 1998, 73.)

Yhteistoimintaan liittyy tiiviisti lähikehityksen vyöhykkeen käsite. Lähikehityksen vyöhyke on Vygotskin käyttöön ottama termi (ks. Vygotski 1978; 1982). Hän tarkoittaa sillä oppilaan arvioitavissa olevan kehitystason ja yhteistyössä osaavamman henkilön kanssa suoritettavien tehtävien välistä vyöhykettä. Mitä lähempänä oppijan omaa kehitystasoa yhteistyötehtävät ovat, sitä helpompi ne on ratkaista. Lähikehityksen vyöhyke ei ole ääretön mahdollisuus, vaan tehtävien on pysyttävä oppilaan ajattelun rajoissa. (ks. myös Kozulin 1990, 170; Hänninen 2001, 92.)

Piaget'n ja Vygotskin ajatukset luovat toimivan ja vankan perustan opetuksen menettelytavoille. Voimme kuitenkin vaikeimmin kehitysvammaisten kanssa työskennellessämme kritisoida Piaget'n luottamusta spontaaniin, omaehtoiseen oppimiseen ja Vygotskin luottamusta oppimisen nopeuteen.

Vygotski (1978, 86-87; 1982, 185) ajattelee, että tänään yhdessä tehtävät asiat ovat jo huomisen omia taitoja. Vaikeimmin kehitysvammainen oppilas tarvitsee paljon aikuisen tukea oppimisessaan: tarkkaavaisuuden suuntaamisessa, tehtävien jakamisessa pienempiin osiin, motivoitumisessa ja eri asioiden yhteyksien hahmottamisessa. Usein oppimisympäristö on luotava sellaiseksi, että keskittyminen on mahdollista. Vaikeimmin kehitysvammainen ihminen tarvitsee toisen henkilön apua läpi koko elämänsä. Kuitenkin hänen on mahdollista oppia elämänhallintaan liittyviä itsenäisiä eri toimintoihin liittyviä osasuorituksia. Nämä antavat hänelle mahdollisuuden vaikuttaa elämänsä sisältöön ja ne tukevat hänen edes osittaista itsenäisyyttä.

Kozulin (1990, 202) painottaa nimenomaan kehitysvammaisten henkilöiden lähikehityksen vyöhykkeen tunnistamisen merkitystä. On tärkeää, että elämänhallintaan liittyvät harjoitukset ovat sellaisia, että kehitysvammainen henkilö voi harjoituksen edetessä lisätä omaa osuuttaan ja ohjaava aikuinen puolestaan vähentää omaa osuuttaan tehtävässä.

Koulussamme annetaan suuri merkitys sille, että oppilas oppii itse ilmaisemaan toiveitaan ja mielipiteitään. Tavoitteena on, että jokainen oppilas pystyy hallitsemaan omaa elämäänsä ainakin jossain määrin. Jokainen saa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin siinä määrin kuin se on mahdollista. Hän saa päättää, mitä haluaa juoda tai haluaako hän apua vai haluaako yrittää vielä itse. Koska oppilaat reagoivat kysymyksiin, pyyntöihin ja ohjeisiin usein viiveellä, myös odottamisen tärkeyttä on korostettu. Jos vastausta ei odottamisesta huolimatta tule, toistetaan kysymys, ohje tai vihje samanlaisena uudelleen. von Tetzchner ja Martinsen (1999, 178-179) kutsuvat tällaista odottamista strukturoiduksi odottamiseksi. Odottaminen luo tarpeen kommunikoida ja se muistuttaa samalla avustajaa siitä, ettei hän auta ennen kuin avun tarve on varma.

Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden on vaikea yleistää oppimiaan asioita muihin tilanteisiin. Siksi pidämme tärkeänä opeteltavien asioiden harjoittelemista kaikissa mahdollisissa tilanteissa. Jokapäiväiset usein toistuvat tilanteet, kuten pukeutuminen ja ruokailu, tarjoavat hyviä mahdollisuuksia monien tietojen ja taitojen harjoitteluun. Opeteltavat asiat edellä mainituissa tilanteissa voivat yhtä hyvin olla esimerkiksi kognitiivisia tiedollisia taitoja kuin sosiaalisia vuorovaikutukseen liittyviä taitoja.

Oppimiskäsityksistä voimakkaimmin koulussamme näkyvät behavioristinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Näiden kahden oppimiskäsityksen tyypillisiä piirteitä ja eroja ovat analysoineet Ikonen ja Sassi (1998, 120-122, 126). Samoja teemoja on käsitelty "Viikerissä" (Virtanen toim. 1994, 53-54). Behavioristisessa oppimiskäsityksessä arvioidaan oppilaan ulkoista toimintaa, reaktiota ärsykkeeseen. Kokemusten ja toiminnallisuuden merkitystä oppimisprosessissa korostetaan ja palautteen antamisen merkitys on suuri. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ajatellaan, että jokainen oppija valikoi ja tulkitsee oppimaansa, rakentaa tiedon itsessään. Myönteistä ilmapiiriä ja motivaatiota painotetaan ja opettaminen nähdään oppimisympäristön suunnitteluna ja positiivisen ilmapiirin luomisena ja ylläpitämisenä. Ikonen ja Sassi (1998, 126) toteavat yhteenvedonomaaisesti eri teorioiden selittävän oppimisen eri puolia. Behaviorismi toimii hyvin rutiininomaisissa tilanteissa, konstruktivismi puolestaan esimerkiksi ongelmanratkaisussa.

Yhteenveto

Olemme kuvanneet Miraa ja Kallea sekä heidän kouluaan. Tavoitteenamme on ollut muodostaa tausta, jota vasten tutkimuksessamme myöhemmin esiin tulevat asiat on mahdollista tulkita. Seuraavassa luvussa kerromme näkemyksemme vuorovaikutuksesta. Myös se on löytöjen tulkinnan kannalta oleellista taustatietoa.

3 VUOROVAIKUTUS TUTKIMUSKOHTENA

Selvitämme seuraavaksi, mitä vuorovaikutus meille merkitsee. Luonnollisesti näkökulmamme liittyy tähän tutkimukseen. Fadjukoff ja Juvonen (1992, 2) ovat todenneet, ettei mitään yleispätevää vuorovaikutuksen määritelmää ole. Vuorovaikutuksessa oleminen on hyvää silloin, kun käyttäytyminen on kyseisessä tilanteessa toimivaa, tietyllä tavalla tehokasta. Kerromme myös muutamia ajatuksia pukemistilanteesta vuorovaikutuksen kannalta. Kuvailimme vuorovaikutustutkimuksen erityispiirteitä. Luvun lopussa paneudumme muutamiin kehitysvammaisille henkilöille tyypillisiin vuorovaikutuksen ongelmakohtiin.

3.1 Mitä tarkoitamme vuorovaikutuksella?

Vuorovaikutusta voidaan kuvata monella tavalla. Eri kuvauksissa korostuvat sen eri puolet. Toiset kuvauksista ovat väljempää, toiset suljetumpia, tarkempia. Näemme vuorovaikutuksen tässä tutkimuksessa Brodinin (1991, 7) sekä Granlundin ja Olssonin (1994, 31) tavoin yhteispelinä. Yhteispeli voi olla sanallista tai sanatonta. Se voi ilmetä puheen lisäksi tunteiden, ilmeiden ja toiminnan välityksellä. Vuorovaikutuksella on aina tavoite. Kommunikatiivisesta vuorovaikutuksesta Brodinin tavoin käytämme termiä kommunikaatio. Kommunikaation edellytys on vuorovaikutuskumppanin olemassaolo.

Mäkelä ym. (2001, 12-13) kuvaavat vuorovaikutusta sosiaalisena tapahtumana, jonka tarkoituksena on ajatusten, tunteiden, kokemusten ja elämysten vaihto. Kommunikaation he näkevät vuorovaikutukseen kuuluvana toimintana, sen ytimenä. Vuorovaikutusta on helpointa ylläpitää kommunikoiden.

Kommunikaatioon tarvitaan Pullin (luento 5.4.2002) mielestä neljä osatekijää. Ensimmäiseksi tarvitaan kaksi osapuolta, joilla on *tahto* ilmaista jotain. Toiseksi on toisen osapuolen aloite, jonka tavoitteena on toiseen vaikuttaminen ja asian jakaminen, vuorottelu. Tätä hän kutsuu *dialogiksi*. Kolmantena hän mainitsee *mielikuvat*, joita kumppanit jakavat keskenään ja joita tarvitaan tietoisuuteen viestin tavoitteellisuudesta. Vasta neljäntenä on varsinainen *viesti*, jonka lähettämiseen ja tulkintaan tarvitaan yhteinen kieli.

Reunamon (1998, 222-223) mukaan vuorovaikutus on vuorotellen vaikuttamista. Vuorottelu on tärkeää myös meidän mielestämme. Ongelmana tässä näkemyksessä on kuitenkin se, että useat vuorovaikutustilanteet vaikeimmin kehitysvammaisten kanssa loppuvat ennen kuin varsinainen vuorottelu alkaa. Nämä tilanteet ovat niitä, joissa oppilas tai aikuinen toteaa jotakin. Toinen vastaa tähän kommunikoimalla, toiminnalla tai jollakin muulla tavalla. Sen jälkeen tilanne loppuu. Me laskemme myös nämä lyhyet episodit vuorovaikutukseksi.

Olemme Reunamon (1998, 222-223) kanssa yhtä mieltä siitä, että kummallakin vuorovaikutuksessa olevalla henkilöllä on merkitystä tilanteen kehittymiselle. Molemmat vaikuttavat toisiinsa ja tätä kautta kokonaisuuteen. Molemminpuolista vaikuttamista ja molempien osuutta tilanteen säätelyyn korostavat myös Lyytinen, Eklund ja Laakso (1995, 59). He ovat huomanneet, että vuorovaikutuskumppanin toiminta vaikuttaa esimerkiksi vuorovaikutteisen toiminnan kestoan. Ajattelemme, että tätä tietoa hyväkseen käyttäen aikuinen voisi käytännössä yrittää jatkaa vuorovaikutusepisodeja kehitysvammaisen oppilaan kanssa. Aikuinen voisi houkutella oppilaan jatkamaan yhteistoimintaa. Light, Dattilo, English, Gutierrez ja Hartz (1992) ovat esittäneet hyviä tuloksia interventiotutkimuksessa, jossa vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä käyttävän henkilön puhuvaa keskustelukumppania ohjattiin kiinnittämään huomioita keskustelun säätelyyn. Ohjeistuksen tuloksena nämä kumppanit vähensivät aloitteitaan ja hiljensivät vuoronvaihdon tahtia sekä lisäsivät vastaanottavien vuorojen osuutta. Vastaavasti vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä käyttävät henkilöt tekivät enemmän aloitteita. Lopputuloksena oli paljon vastavuoroisempi kommunikointi parien välillä.

Vaikka molemmat vuorovaikutukseen osallistuvat henkilöt vaikuttavat tilanteeseen, useat tutkijat korostavat vuorovaikutuksessaan kehittyneemmän henkilön vastuuta tilanteen onnistumisesta. Fadjukoff ja Juvonen (1992, 2) toteavat, että taitavamman on tulkittava ja mahdollisesti myös täydennettävä heikomman ilmaisuja sekä muokattava omaa käyttäytymistään selkeämmäksi. Lehtinen ja Pirttimaa (1993, 49-50) puolestaan painottavat vahvemman osapuolen vastuuta vuorovaikutuksen jatkamisessa ja sen muuntelussa. Kiesiläinen (1998, 54) ilmaisee saman asian sanomalla, että vuorovaikutusta ohjaava henkilö on kielitaitoinen. Kielitaitoisella Kiesiläinen tarkoittaa sitä, että henkilö tuntee erilaisia kommunikoinnin tyylejä ja tapoja, ja että hän pystyy hyödyntämään näitä vuorovaikutuksessaan monipuolisesti. Henkilö siis muuntelee omaa toimintaansa saadakseen aikaan hyvän vuorovaikutuksen kumppaninsa kanssa.

Vuorovaikutuksessa vahvemman henkilön vastuun korostamisella ei ole tarkoitus tehdä vuorovaikutuksesta suoritusta, joka aiheuttaa paineita ja epäonnistumisen pelkoa. Kiesiläinen (1998, 25) korostaa, että jokainen meistä onnistuu joskus ja tekee joskus virheitä. Virheetön toiminta ei ole mahdollista, koska tilanteet ja vuorovaikutuskumppanit vaihtuvat usein. Kaikki tilanteet ovat erilaisia. Virheettömyyttä tärkeämpää Kiesiläisen mielestä on uskallus ryhtyä vuorovaikutukseen muuttuvissa tilanteissa. Hän painottaa myös oman toiminnan analysoimista, jotta tilanteista voi oppia tulevaisuutta varten. Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1997, 30) korostetaan kasvattajan itsetuntemusta. Itsetuntemuksen avulla kasvattaja herkistyy tunnistamaan paremmin myös oppilaiden toimintaa ja tunteita. Lehtinen ja Pirttimaa (1993, 54) toteavat, että kaikki vuorovaikutuksen tyypilliset piirteet eivät koskaan toteudu sellaisinaan vaikeimmin kehitysvammaisten henkilöiden kanssa. Heidän mielestään tämän asian tunnustaminen auttaa suuntaamaan vuorovaikutusta ja keskittymään sen niihin puoliin, jotka ovat myös kehitysvammaiselle mahdollisia oppia.

Vuorotellen vaikuttamiseen liittyy käsitys vuorovaikutuksesta prosessina. Näemme vuorovaikutuksen prosessina siinä mielessä, että siinä voi kehittyä ja sitä voi oppia. Vuorovaikutukseen voi tulla lisää elementtejä ja näin siitä voi tulla pidempikestoista ja monipuolisempaa. Vaikeimmin kehitysvammaisista henkilöstä puhuttaessa vuorovaikutus ei kuitenkaan likimainkaan aina etene prosessina, jossa Fadjukoffin ja

Juvosen (1992, 2) mukaan vuorottelevat puhe, ilmeet, eleet ja muu toiminta. Lyhyiden vuorovaikutusepisodien runsasta määrää selitämme oppilaiden heikohkoilla kommunikaatiotaidoilla. Kuten Mäkelä ym. (2001, 12-13) aikaisemmin mainitusti totesivat, on vuorovaikutusta helpointa ylläpitää kommunikoimalla. Kommunikoinnin osuutta ja nimenomaan sen selkeyttä vuorovaikutuksen ylläpitäjänä painottavat myös Pakarinen ja Roti (1996, 146). Kun nämä taidot ovat puutteelliset, tulee vuorovaikutuksesta helposti toteavaa, ohjailevaa, yhden asian käsittelemistä kerrallaan.

Vuorovaikutukseen osallistumiseen ja osallistumisen tapaan tai muotoon vaikuttavat tietojen ja taitojen lisäksi käsitykset itsestä vuorovaikutuskumppanina. Mielikuvat vaikuttavat yhtä lailla niin kehitysvammaisen oppilaan kuin häntä ohjaavan aikuisen toimintaan. Mielikuvat vaikuttavat odotuksiin ja tarkkaavaisuuteen sekä suuntaavat sitä. Ne vaikuttavat myös tapahtumien kulun ennakkointiin. Mielikuvat voivat muuttua, mutta ovat luonnollisesti sitä pysyvämpiä, mitä useammin niitä vahvistetaan. (Pakarinen & Roti 1996, 38-39.)

Ihmisten keskinäisellä vuorovaikutuksella on monia tehtäviä. Sen perustehtävänä on Raatikaisen (1987, 36) mukaan yksilön liittäminen ympäristöönsä. Vuorovaikutussuhteet ovat Johanssonin (1988, 19-20) mielestä ihmisen minäkuvan rakentamisen tilanteita. Vuorovaikutus vaikuttaa oppimiseen monin eri tavoin. Jos oppilaan ja opettajan vuorovaikutus ei toimi, hankaloittaa se kaikkea oppimista (Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten 1997, 23, 27).

3.2 Huomioita vuorovaikutustutkimuksista

Vuorovaikutus tutkimuskohteena on mitä monimuotoisin. Eskola (1982, 71-73) on löytänyt kolme erilaista tutkimuksen näkökulmaa. Hänen mukaansa vuorovaikutusta voidaan tutkia sarjoina, välikohtauksina suuremmassa kokonaisuudessa, voidaan tarkkailla vuorovaikutuksen etenemistä tai pääpaino voidaan antaa sen merkityksien tutkimiselle. Meidän tutkimuksemme sisältää jossakin määrin kaikkia näitä näkökulmia, kuitenkin niin, että pääpainon asetamme vuorovaikutuksen kuvaukselle.

Vuorovaikutukseen ilmiönä liittyy piirteitä, jotka on otettava huomioon vuorovaikutusta tutkittaessa. Omat näkemyksemme, odotuksemme ja asenteemme vaikuttavat tarkkaavaisuuteemme. Näemme ja kuulemme helposti, mitä haluamme. (Pakarinen & Roti 1996, 147.) Myös Raatikainen (1987, 19) korostaa itsetuntemusta. Lisäksi hän painottaa vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuutta. Analyysissa on aina otettava huomioon vuorovaikutustilanne. Tilannesidonnaisuutta ovat pohtineet myös Himberg ja Jauhiainen (1998, 81). Heidän mukaansa vuorovaikutuksen tilanteen lisäksi siihen osallistuvilla henkilöillä on oleellinen merkitys vuorovaikutusta tulkittaessa. Jotta tutkimuksemme lukijoilla olisi mahdollisuus tulkita tilanteita oikeista lähtökohdista käsin, olemme kuvanneet edellisessä luvussa (luku 2) Miraa ja Kallea sekä heidän kouluun vuorovaikutuksen tapahtumapaikkana.

Aikaisempia tutkimuksia kehitysvammaisten vuorovaikutustaidoista löysimme vain vähän. Brodin (1991, 7, 86) havaitsi saman ongelman. Tutkimuksia lapsista, joilla on yksi vamma, esimerkiksi näkö- tai liikuntavamma, löytyy, mutta monivammaisista kehitysvammaisista lapsista ei juuri lainkaan. Ja ne tutkimukset, jotka on tehty, on usein tehty klinikka-oloissa (Brodin 1991, 26). Tutkimustilanteena aikaisemmissa tutkimuksissa on ollut useimmiten vapaa leikki. Brodin (1991) havainnoi väitöskirjatutkimustaan varten lapsia vapaan leikin ohella ruokailutilanteessa. Aikaisempia tutkimuksia käytämme omien löytöjemme yhteydessä luvuissa 4 ja 5. Emme esittele näitä tutkimuksia tässä yhteydessä. Liitteenä (liite 4) on lyhyt yhteenveto tutkimusraporteista. Taulukossa selvitämme tutkimusten perustiedot: kirjoittajat, aiheen, osallistajat, tutkimustavan ja -tehtävät sekä päätulokset.

3.3 Pukeminen vuorovaikutustilanteena

Vuorovaikutuksen tilannesidonnaisuus ja tulkinnallisuus voi olla eräs este kehitysvammaisten henkilöiden vuorovaikutustaitojen kehittymiselle. Tilanteet ovat nopeasti vaihtelevia ja monimutkaisia, joten niihin on vaikea oppia toimivia käyttäytymisvaihtoehtoja (Fadjukoff & Juvonen 1992, 2). Monet sekä kehitysvammaisia että pieniä lapsia tutkineet tutkijat pitävätkin normaalin elämän rutiineihin liittyviä tilanteita hyvinä opetustilanteina niin vuorovaikutusta kuin muutakin oppimista ajatellen

(ks. esim. Silvén ym. 1996, 90-91; Tauriainen 1993, 112). Carpenter, Nagell ja Tomasello (1998, 25) viittaavat Brunerin (1981, 1983) näkemykseen rutiininomaisten tilanteiden eduista vuorovaikutuksen harjoittelussa. Brunerin mukaan tilanteissa on kolme oleellista tekijää: 1) yksinkertainen sisältö ja vain vähän lapselle uusia tai vieraita elementtejä, 2) paljon toistoa, 3) selvät roolit, joissa lapsi on usein aluksi passiivisempi ja myöhemmin aktiivisempi.

Vuorovaikutuksen harjoittelemista rutiininomaisissa tilanteissa perustellaan seuraavasti: Lehtinen ja Pirttimaa (1993, 54) painottavat positiivisen yhdessäolon merkitystä arkipäiväisissä tilanteissa. Kommunikaatiota opitaan parhaiten elämällä. Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1997, 12-13) nähdään, että itsenäisen toiminnan ja oman yrittämisen mahdollistavat tehtävät luovat mahdollisuuksia vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Tilanteissa saadaan samalla yhteisiä kokemuksia, jotka liittävät kehitysvammaista oppilasta ympäristöönsä. Yleensä vuorovaikutustaitojen harjoittelu aloitetaan aikuisen kanssa lähiympäristössä ja arkielämän tilanteissa. Tilanteita laajennetaan pikkuhiljaa monimuotoisemmiksi ja vuorovaikutuskumppaneiden määrää lisätään. Rutiininomaiset tilanteet ovat Terva-Heinosen (2001, 17) mukaan myös autistisille henkilöille hyviä tilanteita harjoitella niin vuorovaikutustaitoja kuin muitakin opeteltavia asioita. Autistien vahvuutena voidaan nähdä uuden omaksuminen rutiinien ja rituaalien kautta. Myös Mittler (1988, 13) pitää luonnollisissa tilanteissa tapahtuvaa vuorovaikutustaitojen harjoittelua tärkeänä. Hän ajattelee, että se on merkittävää nimenomaan kehitysvammaisille, koska heidän on vaikea yleistää oppimaansa. Siksi on hyvä, että henkilö saa kokemuksia useista erilaisista tilanteista.

3.4 Kun vuorovaikutus ei suju

Vuorovaikutus on vaikeaa meille kaikille. Launonen ja Olkku (1997, 129-130) pohtivat syvästi kehitysvammaisten ihmisten vuorovaikutuksen erityisiä ongelmia. Miraa ja Kallea ei voida lukea tähän joukkoon, mutta syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten henkilöiden toiminnasta löytyy yhteisiä piirteitä. Launosen ja Olkun mukaan syvästi kehitysvammaisten kanssa asuvien ja työtä tekevien henkilöiden on joskus vaikea

tunnistaa vuorovaikutuksen tarkoituksellisuutta. Myös itse kehitysvammaisuus älyllisen suorituskyvyn heikkoutena voi aiheuttaa vaikeuksia vuorovaikutuksessa tarvittavien tietojen ja taitojen käsittelyssä. Vuorovaikutuksen onnistuminen riippuu usein siitä, miten kehitysvammaisen henkilön kanssa tekemisissä oleva henkilö tulkitsee tämän toiminnan, reaktiot ja aloitteet, ja miten hän vastaa niihin. Tulkintoihin puolestaan vaikuttavat esimerkiksi tiedot ja odotukset. Virhetulkintojen vaara on suuri, koska kehitysvammaisen vuorovaikutuskäyttäytyminen on usein epätyypillistä verrattaessa sitä normaalisti kehittyneiden henkilöiden vuorovaikutuskäyttäytymiseen.

Erityisenä kehitysvammaisuuteen liittyvänä vuorovaikutuksen ongelmana on nähty hitaus. Hitaus liittyy sekä aloitteiden tekemiseen että vuorovaikutukseen vastaamiseen. Puhutaan jopa passiivisuudesta vuorovaikutukseen nähden. Tällaisen mielikuvan vahvistuminen saattaa pahimmillaan johtaa siihen, että kehitysvammaisen henkilön kanssa ei enää olla vuorovaikutuksessa. Passiivisuuden ja hitauden mielikuvasta irti pääsemiseen vaikuttavat paitsi kehitysvammaisen itsensä antama palaute, myös kehityksen näkeminen. Vuorovaikutuksessaan pidemmällä olevan on herkistytävä näkemään pienikin kehitys kehitysvammaisen ihmisen vuorovaikutustaidoissa. (Lehtinen & Pirttimaa 1993, 54.)

Tauriainen (1993, 117-118) painottaa ympäristön merkitystä kehitysvammaisen henkilön vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. "Lähimpien aikuisten tulee osata arvioida, mitä asioita lapsen ympäristö vahvistaa: vahvistaako se lapsen avuttomuutta, alisuoriutumista, passiivisuutta ja riippuvuutta vai arvostaako se lapsen subjektiivista, omaa näkökulmaa, havaintoja, tarvetta ja kykyä osallistua omilla ehdoillaan tasavertaisena yksilönä sosiaaliseen vuorovaikutukseen." Kuten Lyytinen ym. (1995, 65) sanovat, toimivan ja mahdollisimman hyvän vuorovaikutuksen saavuttamisessa suurin haaste lienee siinä, että onnistumme sovittamaan yhteen kehitysvammaisen henkilön taidot ja tarpeet sekä hänen ympäristönsä mahdollisuudet ja rajoitukset.

Brodin ja Björck-Åkesson (1990, 20-21) esittelevät Björck-Åkessonin (1987, 1988) aikaisempia tutkimuksia liikuntavammaisiin lapsiin liittyen ja toteavat, että vuorovaikutus puhuvien ja puhumattomien, vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja käyttävien, ihmisten välillä on erilaista. Eron syinä ovat muun muassa vuorovaikutuksen

hitaampi tempo, erilainen sanasto ja fyysinen läheisyys. Vuorovaikutuksessa kehittyminen ei näy nopeasti ja tämä voi johtaa varhaisiin vuorovaikutuksen tapoihin juuttumiseen. Mira ei ole liikuntavammainen, mutta samat lainalaisuudet pätevät näkemyksemme mukaan kaikkiin puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä käyttäviin henkilöihin.

Yhteenveto

Olemme tuoneet esiin asioita, joita pidämme tärkeinä vuorovaikutuksessa. Kuvaamillamme asioilla näytti olevan merkitystä pureutuessamme lähemmin siihen vuorovaikutuksen vyyhtiin, joka avautui eteemme aineistomme analysointivaiheessa.

Seuraavassa luvussa esittelemme analyysimme tuloksia. Olemme jakaneet huomiomme erikseen Miran ja Kallen vuorovaikutustapojen analyysiin ja siihen, miten aikuinen toimii näissä vuorovaikutustilanteissa. Pääsemme myös alkuun vertaisanalyysissä, jonka avulla pohdimme, miten Miran ja Kallen vuorovaikutustavat eroavat toisistaan.

4 LÖYDÖT

Tässä luvussa kuvailemme Miran ja Kallen tapoja olla vuorovaikutuksessa avustavan aikuisen kanssa. Kuvailemme myös aikuisen viestintää ja toimintaa pukemistilanteessa. Luvussa 5 kokoamme löydöt tiiviimmäksi kokonaisuudeksi. Teemme yhteenvedon Miran ja Kallen sekä aikuisten vuorovaikutustavoista sekä niiden eroista ja yhtäläisyyksistä.

Luokittelut, tarkoitamme sekä isompia neljännen luvun alalukuja että alalukujen pienempiä luokkia, eivät perustu suoraan mihinkään valmiiseen analyysimalliin. Toki olemme saaneet vihjeitä aikaisemmista tutkimuksista sekä kirjallisuudesta. Esimerkiksi lukuun 4.1 - ilmeet, eleet ja katseen käyttö - saimme luokitteluidean Coupen, Barberin ja Murphyn (1988) vuorovaikutuksen luokittelusta sekä Hakkaraisen ja Hyvärisen (2000) sanattoman kommunikaation luokista. Näitä luokkia muunsimme tutkimukseemme paremmin istuviksi ja aineistoon sekä kontekstiin sopivammiksi.

Suurin inspiraatio luokittelulle oli kuitenkin itse aineisto. Luimme litteroitua tekstiä useita kertoja. Näiden kertojen aikana aineistosta nousi toisistaan erottuvia episodeja, jotka nimesimme. Sen jälkeen yhdistimme näitä nimettyjä tapahtumia suuremmiksi luokiksi.

Alalukujen 4.1, 4.2 ja 4.3 järjestyksessä pidimme perusteena vuorovaikutuksen muotojen kehittymistä. Ensimmäiseksi (luku 4.1) analysoimme ilmeitä, eleitä ja katseen käyttöä. Toimintaa, joka vaatii vastaanottajalta eniten tulkintaa. Luvut 4.2 ja 4.3 sisältävät jo täsmällisempiä kommunikaation muotoja. Aikuisten vuorovaikutustapojen kohdalla järjestyksen määräävänä tekijänä pidimme tavan käyttöyleisyyttä (luvut 4.4, 4.5 ja 4.6). Eniten aikuiset käyttivät sanallista viestintää. Luvun viimeiset (4.7, 4.8 ja 4.9) alaluvut kuvaavat hienosyisempiä vuorovaikutuksen yhteispelin muotoja.

Litteroidusta aineistosta ottamamme suorat lainaukset olemme merkinneet seuraavasti:

TAULUKKO 1 Aineiston suorissa lainauksissa käyttämämme merkinnät

| Merkintöjen selitykset: | |
|-------------------------|--------------------------------------|
| □ | Videointi |
| (□m6) | Miran 6. kerran videointi |
| * | Haastattelu |
| (*M) | Mirjan haastattelu |
| /.../ | Poistettu tekstiä tai tilanne jatkuu |
| m | Mira |
| k | Kalle |
| K | Katja |
| S | Saara |
| M | Mirja |
| T | Tarja |

Aikuisista käytämme keksittyjä nimiä: Mirja, Tarja, Saara ja Katja. Jos lainaus on muun tekstin sisällä, se on kursivoitu erottuakseen paremmin. Jos lainaukset ovat omana kappaleenaan, olemme kirjoittaneet ne muusta tekstistä pienemmällä fontilla ja pienemmällä rivivälillä.

Litteroinneista ottamamme esimerkit ovat joskus pitkiä. Esimerkin tilanne on silloin ollut sellainen, että sitä on kuvattava laajemmin toiminnan ja tulkinnan

ymmärtämiseksi. Joitakin esimerkkejä olemme käyttäneet kahdessa eri kohdassa. Nämä tilanteet ovat sellaisia, joissa vuorovaikutuksessa on päällekkäin useita elementtejä.

Joskus esitämme samasta tilanteesta useita mahdollisia tulkintoja. Hakkarainen ja Hyvärinen (2000, 16) ovat todenneet, että sanaton viestintä on usein tulkinnallista ja viestillä voi olla monta mahdollista merkitystä. He toteavat, että juuri tästä syystä "väärinymmärrysten mahdollisuus on suuri". On mahdollista, että mekin tulkitsemme väärin Miran ja Kallen tarkoituksia, mutta toki yhtä mahdollista on myös se, että joku esittämistämme tulkinnoista osuu oikeaan. Jotkut oppilaiden toimista vaikuttavat ilmeisiltä ja toiset puolestaan vaativat enemmän tulkintaa.

4.1 Miran ja Kallen ilmeet, eleet ja katseen käyttö

Olemme analyysissämme sijoittaneet Miran ja Kallen katseen käytön sekä ilmeet ja eleet samaan lukuun. Katseen käyttö tässä on lähinnä sitä, että oppilas katsoo aikuista silmiin. He jakavat saman tunnelman tai ovat kontaktissa toisiinsa katseen avulla. Jaetussa tarkkaavaisuudessa katseella on oleellinen merkitys, mutta katseen käytön idea on toisenlainen. Siksi olemme erottaneet sen omaksi kokonaisuudekseen ja analysoimme sitä luvussa 4.9.

Coupe ym. (1988, 36-38) puhuvat ilmeistä, katsekontaktista ja fyysisestä läheisyydestä, kun he määrittelevät oleelliset asiat, jotka on otettava huomioon lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa silloin, kun lapsen kommunikaatiota halutaan tukea ja lisätä. Heidän mukaansa muita oleellisia vuorovaikutuksen muotoja ovat ääntely, jäljittely ja vuorottelu. Näistä heidän luettelemistaan käyttäytymisen muodoista analysoimme vuorottelua ja jäljittelyä tuonnempana.

Tässä luvussa esittelemämme käyttäytyminen on tuttua myös sanattomasta viestinnästä. Sanattomalla viestinnällä Hakkarainen ja Hyvärinen (2000, 16) tarkoittavat kaikkia eikielellisiä vuorovaikutuksen muotoja. Hakkarainen ja Hyvärinen (2000, 18-22) jakavat sanattoman viestinnän kuuteen osa-alueeseen. Perusteena heidän jaolleen on ilmaisutapa. Meidän esille ottamamme toiminnot liittyvät näistä kahteen. Ensimmäisen

osa-alueen he nimeävät kinesiiiksi. Siihen kuuluvat heidän mukaansa ilmeet, eleet, liikkeet, kehon asento ja katsekontakti. Kolmas heidän nimeämänsä sanattoman viestinnän osa-alue on haptiikka eli kosketuskäyttäytyminen. Muut Hakkaraisen ja Hyvärisen esittelemät sanattoman viestinnän piirteet ovat hienosyisempiä kuin meidän analyysissa käyttämämme luokat. Näitä muita osa-alueita ovat tilankäyttö, aikakäsitys, fyysinen olemus ja äänen piirteet.

Brodin (1991, 207) nimeää eleet luonnollisiksi reaktioiksi. Eleiden pitäminen kommunikaationa riippuu kolmesta seikasta: tulkitseeko aikuinen - vastaanottaja - niitä, ja jos tulkitsee, niin miten, ja miten hän vastaa lapselle - viestin lähettäjälle. Brodin pitää tärkeänä aikuisten herkkyyttä huomata lapsen reaktiot ja vastata niihin, koska se luo pohjan kommunikoinnin jatkumiselle.

Ilmeet ja tunteet

Oppilaiden ilmeiden valikoima ei muodostunut aineistossamme suureksi. Pukemistilanne eteni tietyn kaavan mukaan. Siinä ei ollut yllätyksiä. Tästä johtuen tunnelmat olivat tasaisia. Toisaalta myös se, että meillä oli käytössämme vain yksi videokamera vähensi mahdollisuuksiamme nähdä kaikki ilmeiden vivahteet. Jos oppilas käänsi päätään, ei ilmettä enää erottanut.

Aikuiset kertoivat haastatteluissaan, että kummaltakin oppilaalta löytyy tunteita. Mirja kertoi, että *Mirahan on välillä ihan hervottoman hauskalla päällä. Se kikattelee ja käkättelee ja kiusottelee ja. Välillä sitte aivan kauheen raivarin saa ja paiskoo, potkii, lyö lähinnä itseään ja seiniä ja huutaa ja itkee ja. (*M)* Katja kertoi, että myös Kallelta löytyy monenlaisia tunteita: *!.../ Sillai, et esimerkiks jos on joku sellanen ... epämiellyttävä tilanne, epämiellyttävä asia, mikä ei niinku mene Kallen mielen mukaan, mitä se ei esimerkiks osaa, niin se saattaa raivostua siitä ja puree kättään ja saattaa tarttua niinku lähimpänä olevaan avustajaan kiinni, et sellasia on. Ja sitten ilmasee hellyyttä, ai, silittelee, pussailee ja on sillai niinku sekä aikuisia että lapsia kohtaan ... ja ... harvemmin Kalle itkee, mutta joskus, et ku tarpeeks pitkälle menee, ni itkee. !.../ Et ilmasee kyllä tunteita, minun mielestä, yllättävänkin paljon, ihan laidasta laitaan. (*K)*

Videoimissamme tilanteissa Miran tunneskaala ja sen mukana ilmeiden vaihtelut olivat suurempia kuin Kallen. Kallen ilmeitä olivat enimmäkseen erilaiset hymyt ja naurut. Miralla oli mukana myös toisenlaisia tunteita: itkua ja kiukkua.

Launonen (2001a, 44) pohtii autistisen henkilön kykyä tuottaa ja ymmärtää tunteenilmauksia. Launosen mukaan sekä tunnetilan tuottaminen että sen tulkitseminen liittyvät jaetun, yhteisen maailman ymmärtämiseen. "Tunteettomuus" hankaloittaa myös vuorovaikutusta. Miralla ei tätä ongelmaa näyttänyt olevan. Hän ilmaisi tunteita monipuolisesti ja vaikutti siltä, että hän myös ymmärsi aikuisen tunneilmauksia.

Lehtinen ja Pirttimaa (1993, 88) mainitsevat katsekontaktin lisäksi varhaisen vuorovaikutuksen elementteinä hymyn toiselle ja huomion kiinnittämisen itseän hymyilemällä. Aineistossamme hymyt ja naurut olivat hyvin erilaisia. Joskus ne välittivät onnellisen ja tyytyväisen tunnelman, joskus ilkikurisen, joskus hämäävän. Nämä ilkikuriset ja hämäävät tunnelmat ovat yksi keino kiusoitella. Aiheesta enemmän oppilaiden toiminnalla viestinnän yhteydessä (luku 4.2).

Molemmat hymyilevät toisilleen. (m6)

Tarja katsoo Miran jalkoja, nostaa sitten katseensa kohti Miraa leveästi hymyillen ja sanoo: "Oliko kivaa käydä uimassa". Mira katsoo Tarjaa yrittäessään vielä ottaa kenkää pois. Tarja jää ikään kuin odottamaan vastausta ja lisää: "Oliko" ja vastaa Miran puolesta "Sinä kyllä tykkäät aina". Mira saa kengän jalastaan ja työntää sen jalallaan naulakon alle. Tarja seuraa ja sanoo näyttäen sormellaan kohti naulakkoa: "Sit ota lenkkarit". Mira nousee ylös ja hymyilee kauniisti Tarjalle. Hän menee naulakon eteen, ottaa siinä ikään kuin muutaman tanssiaskelen, tepsuttelee jaloilla lattiaan ja heiluttaa vähän käsiä sekä vartalooaan. Ottaa kuitenkin samalla kengän käteensä ja istuu takaisin tuolille. Mira vielä hymyilee vähän, pyörittää päätään ja sanoo: "Yhm, yhm" vetäen samalla ilmaa sisään. (m8)

Kalle vie käden suun eteen ja naurahtaa tukahtuneesti käden takaa "He-he-he." Hän tärisyttää hetken itseään, ottaa käden kasvoilta ja heiluttaa itseään puolelta toiselle. Kalle pomputtaa itseään tuolilla ylös-alas katsellen samalla Tarjaa, joka järjestelee Kallen tavaroita. (k6)

Sitten Saara toistaa nyt myös puhuen: "Hae takki." Mira hymyilee, heiluttaa jalkojaan, painaa päätä ja vie käden suulle ihan kuin peittämään hymyä. Mira istuu ja Saara tarttuu hänen vasempaan käsivarteensa ja kääntää hänet naulakolle päin. Mira vastustaa avoimesti ja ilkikurisesti hymyillen ja kättä heilutellen. Saara mutristaa suutaan katsoen pois Mirasta. (m9)

Miran itkua aineistossamme löytyi ainakin kahdessa eri tunnelmassa. Se oli yllättävää, sillä Saara sanoi haastattelussaan, että *Välimuoto, esim. itkeminen, puuttuu tai sitä on tosi harvoin.* (*S) Toisella näistä kerroista itku oli kiukuttelua. Mira oli suuttunut. *Mira*

alkaa itkemään kiukkuitkua, ottaa kiinni naulakosta, tepastelee ja istuu lattialle. (☉m13)
 Myöhemmin itku muuttui surullisemmaksi. Suruitkua Miralla oli myös eräällä toisella pukemiskerralla. *Mira istuu kumarassa ja itkee hiljaiseen edelleen. (☉m13)*

Kiukku ei suinkaan joka kerta itkettänyt Miraa. Eräällä pukemiskerralla sattui mielenkiintoinen tilanne. Mira on luonteeltaan pippurinen. Saattaa siis olla, että hän suuttui tilanteessa, koska ei saanut tehdä asioita haluamassaan järjestyksessä. Mutta saattaa olla myös niin, ettei hän ymmärtänyt, miksi Katja kielsi häntä menemästä lukujärjestykselle. Ehkä Mira on tottunut, että koska pukeminen menee hyvin saman kaavan mukaan, myös lukujärjestykselle meno ja laukun ottaminen sujuvat aina samalla tavalla. Ja se sama tapa näytti useimmissa pukemistilanteissa olevan se, että Mira sai itse päättää kumman teki ensin. Joskus hän palasi hakemaan laukkuja vasta ulko-ovelta. Vielä eräs syy kiukuttelulle saattoi olla se, että Mira oli niin innoissaan lähdössä kotiin, että hän ei malttanut kuunnella Katjan asiaa. Ehkä hän vaan suuttui, että mitäs tässä vielä, kun olen jo menossa kotiin.

Mira kääntyy käytävän suuntaan ja samalla Katja sanoo: ”Mitäs sitte”. Mira on ryntäämässä lukujärjestykselle, jolloin Katja tarttuu Miraa kädestä kiinni ja sanoo: ”Hei...takasin” (tiukasti). Katja joutuu pitämään Miraa tiukasti hihasta ja nousemaan ihan ylös tuolista ja ottamaan Miran kiinni sekä vetämään hänet takaisin sanomalla samalla tomerasti: ”Eiku takasin” Mira rimpuilee Katjan otteessa ja heittäytyy lattialle. Katja nostaa Miran käsivarsista ylös ja istuttaa Miran tuoliin sanomalla: ”Istupa siihen”. Mira yrittää pois tuolista. Katja pitää häntä kädestä ja jaloista kiinni sanoen: ”Eiku istu siihen, et yhtään potki” (vähän vihaisesti). Mira yrittää edelleen potkia. Katja pitää Miraa jaloista kiinni ja sanoo kovenevalla äänellä: ”Et potki, etkä lyö...se sattuu”. Samalla hetkellä Mira ikään kuin hyökkää vihaisen näköisenä Katjaa kohti kädet ojossa ja napauttaa Katjaa olkapäille. Katja nappaa Miraa ranteista kiinni ja asettaa jalkansa Miran jalkaterien päälle pyrkien pitämään Miran paikoillaan. Mira vähän rauhoittuu. ”Minä kysyin, että mitäs sitte” (tiukalla äänellä) ja jatkaa osoittaen samalla naulakkoa: ”Sinulla on laukku vielä tuolla naulakossa ... et voi lähteä kesken pukemisen”. Samalla Katja irrottaa otteensa Mirasta. Mira istuu hiljaa paikallaan, laskee katseensa alas. /.../ (☉m10)

Vähän vastaavanlainen hämmennyksen tunne Miralla oli myös toisella kerralla. Tässä esimerkissä hän ei suuttunut, mutta piti tiukasti oman päänsä. *Mirja yrittää ottaa laukkuja laittaakseen sen kiinni, mutta Mira ei meinaa laskea irti ja pitää laukusta koko ajan kiinni, vaikka vain sormenpäillään. (☉m6)*

Kuten Saara haastattelussa sanoi, Mira ei pysty kommunikoimalla ilmaisemaan itseään riittävästi ja siksi hän hakee huomiota ja pyrkii vuorovaikutukseen kiukuttelulla. Ja kuten Mira on käytännössä varmasti havainnut, kiukuttelu on sangen tehokas tapa

pyrkiä ja päästä vuorovaikutukseen. Aikansa kiukuttuaan saa aivan varmasti jonkun vastauksen toimintaansa.

Eleet ja fyysinen kontakti

Martinsen (1993b, 15) on todennut, että vaikeimmin kehitysvammaisten henkilöiden eleitä on usein vaikea analysoida. Osa eleistä on stereotyyppioita, toistokäyttäytymistä, osa ei. Jollakin kerralla henkilö saattaa tehdä eleen stereotyyppisessä mielessä, toisella kerralla toimintaan voi sisältyä sanoma. Koska toiminta voi lähteä eri perusteista, sitä on vaikea tulkita. Ohjaava aikuinen ei osaa antaa toiminnalle merkityssisältöä.

Sekä Miralla että Kallella esiintyi toimintoja, jotka vaikuttivat puhtaasti tavoilta, toistokäyttäytymiseltä. Mira kopsutteli etuhampaitaan sormellaan ja Kalle puolestaan tömisteli jalalla lattiaa. Vaikeammin tulkittavia toimintoja olivat Miran nyökkäilyt ja Kallen matkimiset. Mira nyökkäili usein muutenkin, mutta joskus nyökkäily ajoittui yhtä aikaa vastauksen kanssa. Esimerkiksi joku aikuinen kysyi, tarvitsiko hän apua. Mira vastasi viittomalla "haluan" ja nyökkäili samalla. Oliko nyökkäily noissa tilanteissa tapa ilman merkityssisältöä, vai oliko se myöntymisen merkki? Ehkä joskus, mutta ei ilmeisesti aina.

Saara kysyy: "Laitat sä mun kanssa yhdessä tämän?" Hän osoittaa Miran kättä ja kenkää. Mira lepuuttaa kättä tuolin laidalla, nyökkäilee ja hymyilee. Saara pyytää: "Anna käsi." Hän ottaa Miran käden, vetää tätä alaspäin kengän puoleen. Mira vetää käden irti ja nostaa selän suoraksi. (oml1)

Kallella pulmalliset tilanteet liittyivät usein puheeseen. Jos aikuinen kertoi, että seuraavaksi laitetaan takki päälle, Kalle toisti "tatti". Onko tuo "tatti" kaikupuhetta, asian merkityksetöntä toistoa? Onko se opittu tapa? Myös aikuiset toistavat usein Kallen puhetta. Heidän tavoitteenaan on samalla korjata sitä, mutta ajatteleeko Kalle asiaa niin vai siten, että sanat yksinkertaisesti kuuluu toistaa useampaan kertaan? Tietysti kyseessä voi olla myös "kuittaaminen": olen kuullut, seuraavaksi laitetaan takki. Vai onko toistaminen jäljittelyä, joka taas on hyvin merkityksellistä kommunikoitaessa?

Launonen (2001a, 45) antaa kaikupuheelle vielä yhden mahdollisen lisäselityksen. Hänen näkemyksensä mukaan sanojen toistaminen voi tuntua hyvältä ratkaisulta silloin, kun henkilö ei osaa kysyä tai varmistaa, minkälaista reaktiota häneltä odotetaan.

Joskus eleiden käyttö onnistui hyvin. Kuvauksesta näkyy hyvin Kallen taipumus ja halu yhdistää sanallinen viesti sanattomaan.

Kalle kääntää päänsä ja katsoo käytävän suuntaan sivulle. Mirja katsoo Kallea kasvoihin samalla, kun irrottaa dafoja. Kalle kääntää katseensa jalkoihin ja ääntelee: "Ta, taa, ti". Mirja katsoo Kallea silmiin ja sanoo: "Kuuluuko sieltä pienen tytön ääni". Kalle nyökyttelee, Mirjakin nyökyttelee. Mirja sanoo hiljaa: "Se on se Annikan tyttö". Kalle toistaa: "Tyttö...tyttö". Mirja vastaa: "No, tyttö...nyt puetaan". (ak13)

Eleisiin yhdistetään kirjallisuudessa ääntely. Me jätämme ääntelyn lähes käsittelemättä. Kallella ääntely jäi sanojen taakse. Se ei saanut suurta merkitystä. Hänen tyypillisin tapansa äänellä oli aikuisten "hmmm" -äänteiden ja muiden vastaavien matkiminen. Liki yhtä usein hän hymisi lähinnä itsekseen. Näihin ääntelyihin ei sisältynyt viestiä aikuiselle.

Myöskään Miralla ääntely ei saanut tässä aineistossa kommunikatiivista merkitystä niin, että hän olisi tullut sillä ymmärretyksi. Poikkeuksena oli yksi esimerkki, jossa hän näytti selkeästi vastaavan ääntelyllä ja nyökkäilyllä. Tässäkin mieleemme tuli nyökkäilyyn ongelmallinen tulkinta. Onko ääntelyssä samaa problematiikkaa vai voiko sen tulkita selkeäksi kommunikaatioksi, vastaukseksi Saaran kysymykseen?

Hän astuu vähän lähemmäs Saaraa, kurkistaa vetoketjun alkua kädet takin helmassa, pyörittelee vähän itseään, irrottaa kädet takin helmasta ja hymyilee. Saara kysyy Miran katsetta etsien: "Onko sinulla asiaa? - Onko? - Mitä?" Mira peruuttaa, nyökkäilee reilusti ja viittoo "haluan" äänellen samalla: "Y-y-y." Hän nyökkäilee edelleen, vie kädet vetoketjun lukolle ja katsoo sitä. Saara kysyy vetoketjua osoittaen: "Vetoketju pitäis laittaa kiinni. Niinkö?" Mira vastaa hennolla äänellä: "Niiiii-iii." Saara: "Yhy." ja tarttuu vetoketjuun: "No /.../ (em11)

Mirja mainitsi haastattelussaan Miran ääntelystä, mutta Mirjan mainitsemää tilannetta vastaavaa hetkeä ei havainnoimissamme pukemistilanteissa ollut. /.../ ja sit se Miran öhkäminen, semmonen, ni, ett se on semmost, ett välil tuntuu, ett se hirveesti yrittää selittää jotain, ku nyökyttää ja öhkää siinä, että ja kattoo silmiin ja oikein semmonen. (*M)

Koskettaminen ja kumartuminen toisen puoleen

Videointitilanteissa Kalle kosketti useammin aikuista kuin Mira. Mira otti joskus aikuista kädestä ja ohjasi tätä. Aineistossamme ohjaaminen tapahtui pukemispaikalla.

Koskettamisen voi silloin tulkita toiminnalliseksi kommunikaatioksi. Joskus Mira kosketti aikuista muuten vain, mutta näitä tilanteita emme videointiemme aikana havainneet juurikaan.

Saara sanoo jotain, kumartuu ja nostaa Miran vasenta jalkaa pohkeesta kohti tuolin istuinlautaa. Mira vie käden Saaran kädelle. Saara irrottaa otteen jalasta, samoin Mira Saaran kädestä ja jalka putoaa lattialle. (□m9)

Kalle silitteli mielellään aikuista ja osoitti hellyyttä. Katja sanoi, että silittämisen tarkoituksesta ei aina kuitenkaan voi olla ihan varma. Hänen mielestään Kalle hakee sillä joskus huomiota. Se on hyvin mahdollista, sillä mekin havaitsimme kahdenlaista silittämistä. Ensimmäisessä esimerkissä tilanne vaikuttaa hellyydeltä.

Kalle heiluttaa päätään, katselee ympärilleen ja jalkoihinsa, sitten kurottautuu kohti Katjaa ojentaen vasemman kätensä Katjan olkapäälle ja antaa hänelle pusun poskelle, jolloin Katja katsoo Kallea ja sanoo ”No ai” (venyttäen). Pusun annettuaan Kalle huudahtaa ”Ai, ai, ai” ja yrittää kädellään koskea Katjan tukkaa, kun Katja samaan aikaan sanoo: ”Ootpas sie hellällä tuulella”. Ottaa Kallen kättä pois hiuksistaan sanoen: ”Ei hiuksiin saa tarttua”, johon Kalle vastaa ”Ei” päätään pyörittäen, jolloin Katja ”Niin ei saa”. (□k7)

Joskus liki samanlaisessa tilanteessa Kallen toiminnasta välittyi hyvittely, anteeksi pyytäminen.

Kallen laulua Mirja kommentoi: ”Ei tarvi laulaa” (määrätietoisesti, mutta hiljaa). Kalle lopettaa. Taivuttaa itseään vyötäröstä eteenpäin kohti Mirjaa ja sanoo: ”Ai, ai”, koskettaa päällään Mirjan käsivartta: ”Aaai, aii”. Nojautuu takaisin istuvaan asentoon, alkaa silittää kädellään Mirjan käsivartta sanoen: ”Ta, aai, ai” ja tämän jälkeen ottaa käsivarresta kiinni ja antaa Mirjan kädelle pusun ja sanoo kuuluvasti ojentuen takaisin suoraksi: ”Ai”. Mirja: ”No, ni” (hiljaa) ”Sitten toinen” ja alkaa laittaa toista kenkää Kallen nostaessa jalkaa. Kalle hiljenee, nutristelee kielellä suutaan ja nostaa käden suulleen. (□k9)

Katseen käyttö

Katsekontakti jakaa kirjallisuudessa mielipiteet kahtia. Toiset korostavat katsekontaktin merkitystä. Esimerkiksi Lehtinen ja Pirttimaa (1993, 88) sanovat katsekontaktin olevan yksi varhaisen vuorovaikutuksen vaiheista. Toiset kirjoittajat puolestaan ovat sitä mieltä, että katseen merkitystä kielen oppimisessa on yliarvioitu. Vuorovaikutuksen syntymisen lisäksi useinhan korostetaan katseen merkitystä kommunikoinnissa vuorottelun ja huomion hakemisen sekä tarkkaavaisuuden osoituksena. von Tetzchner ja Martinsen (1999, 185) sanovat voimakkaasti, että tälle käsitykselle ei ole minkäänlaisia todisteita. Heidän perustelunsa katsekontaktin yliarvostukselle on sangen looginen: Jos

henkilö käyttää vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä, viittomia tai kuvia, on mahdotonta katsoa yhtä aikaa kommunikointikumppania silmiin ja näyttää kuvia kommunikointitaulusta. Samoin on mahdotonta katsoa viittomia ja viittojaa silmiin yhtä aikaa.

Brodin (1991, 2) tekee kompromissin näiden kahden näkemyksen välillä. Hän painottaa näkökyvyn merkitystä sekä vuorovaikutuksen että käsitteenmuodostuksen kannalta oleellisena asiana. Mutta Brodin siis puhuu nimenomaan näkökyvystä, ei näön käyttämisestä tai katsekontaktista.

Kirjallisuudessa on kiinnitetty runsaasti huomiota myös autististen henkilöiden katseen käyttöön. Kerolan ym. (2000, 52) mukaan autistit eivät osaa käyttää katsekontaktia vuorovaikutuksen välineenä. Jos näin on, Mira näyttää olevan poikkeus autistien joukossa. Mira painoi usein päänsä alas niin, ettei hänen kasvojaan voinut nähdä ja joskus hän laittoi käden silmilleen. Mutta liki yhtä usein Mira ja avustava aikuinen katsoivat toisiaan silmiin. *Katja ja Mira katsovat hetken hiljaa toisiaan silmiin. (m10)* Tunnelmat olivat eri tilanteissa erilaiset, joskus vakavammat, joskus iloisemmat, mutta katsekontakti oli hyvä. *Mira katselee välillä mitä Mirja tekee, välillä pälyilee käytävälle. "No niin", sanoo Mirja ja ojentautuu taaksepäin jääden katsomaan Miraa silmiin. Mira vastaa katseella. (m6)*

Miran ja Kallen katsekontaktissa suhteessa aikuisiin oli erona se, että Mira ei hakenut aikuisen katsetta. Kalle sitä vastoin etsi aikuisen katsetta tarpeen tullen hyvinkin sinnikkäästi.

Molemmat ovat hetken hiljaa, sitten Mirja: "...?... dafot pois". Kalle yrittää tapailla sanaa dafo, johon Mirja "Dafo" (selkeällä äänellä). Kalle kurottautuu pitkälle eteenpäin lähelle Mirjan kasvoja. Mirja nostaa katseensa kohti Kallen kasvoja, Kalle sanoo: "Daado". Mirja hyväksyy: "Hmmm". Kalle kallistelee päätään ikään kuin kurkkien Mirjaa silmiin (Mirja katsoo alas) ja toistaa: "Paapo", Mirja : "Yhmm", Kalle: "Taaatong", Mirja: "Hyvä ei tarvi rankuttaa" Kalle nojautuu taaksepäin, ähkäisee: "Eeeei". (k9)

Yksi Miran katseenkäytön tavoista oli reagointi. Hän ikään kuin osoitti kuunnelleensa. *Kun mitään ei tapahdu Tarja koputtaa Miran polveen ja sanoo "Mira". Samalla Mira kääntää katseensa kohti Tarjaa. (m8)* Joskus Mira yritti laittaa kengän väärään jalkaan. Eräällä kerralla Mirja korjasi tilannetta sanallisesti ja fyysisin vihjein. Kun kenkä

lopulta oli oikeassa jalassa, Mira ikään kuin kuittasi toiminnan: *Tämän jälkeen Mira katsoo Mirjaa. (sm6)*

Oppilaat seurasivat usein katseellaan aikuisen toimintaa. Aikuinen saattoi nousta ja siirtyä edemmäs, esimerkiksi naulakolla. Yhtä lailla oppilaat katsoivat aikuisen toimintaa silloinkin, kun tämä toimi aivan tavanomaisesti lähellä oppilasta. Näissä tilanteissa oppilaat eivät useinkaan hakeutuneet kontaktiin aikuisen kanssa. He seurasivat tapahtumien etenemistä.

4.2 Miran ja Kallen toiminnalla viestiminen

Olemme jakaneet Miran ja Kallen toiminnalla viestimisen useaan luokkaan. Itsenäinen toiminta erottuu selkeästi muusta toiminnasta. Emme kuitenkaan analysoi sitä tässä tutkimuksessa. Emme missään tapauksessa väheksy itsenäisyyden merkitystä, mutta sen asian käsitteleminen olisi toisen tutkimuksen aihe. Itsenäisellä toiminnalla tarkoitamme tässä yhteydessä oppilaan oma-aloitteista toimintaa, johon hän ei tarvinnut aikuisen apua, ohjausta tai vihjettä. Oppilas ei tämän toiminnan aikana ottanut kontaktia aikuiseen. Usein toiminta liittyi pukemiseen. Esimerkiksi Mira alkoi riisua sandaalejaan välittömästi istuttuaan pukemistuolille. Toiminta näytti lähes automaatiolta. Itsenäisessä tilanteessa toiminta onnistui. Jos aikuisen piti ohjata tai neuvoa, muuttui tilanteen luonne vuorovaikutteiseksi. Itsenäiseen toimintaan liittyviä vuorovaikutusaloitteita käsittelemme luvussa 4.7.

Yhteistoiminnan ja fyysiseen avustamiseen suostumisen lisäksi analysoimme tässä luvussa "luistamista" tai sen yrittämistä, siis toimintaa, jossa oppilas yrittää päästä vähemmällä kuin mihin hänen taitonsa riittäisivät. Kallella tämä toiminta oli selkeää, Miralla tulkinnallisempaa. Huomion hakeminen ja toiminnalla vastaaminen erottuivat myös selkeästi omiksi luokikseen. Toiminnalla vastaaminen on tämän luvun asioista lähinnä kommunikaatiota. Oppilas vastasi aikuisen ohjeeseen, vihjeeseen tai kysymykseen tekemällä jotakin, toimimalla. Tähän luokkaan sijoitamme myös ottamisen ja antamisen silloin, kun se tapahtui aikuisen ohjaamana.

Yhteistoiminta ja fyysisessä ohjauksessa oleminen

Osa toimintaepisodeista oli oppilaan ja aikuisen välistä yhteistoimintaa. He rakensivat yhdessä tilanteen sellaiseksi, että haluttu tavoite saavutettiin. Molemmat osallistuivat toimintaan omalla panoksellaan. Yhteistoiminnan ajatus tulee lähelle Vygotskin (1978; 1982) ajatusta lähikehityksen vyöhykkeestä. Tavoitteena kummassakin on aikuisen osuuden väheneminen ja lapsen osuuden lisääminen toiminnassa. Oppilas tarvitsi aikuista selviytyäkseen kokonaisuudesta, mutta toiminnassa oli nähtävissä mahdollisuus suoriutua tehtävästä itsenäisesti tai ainakin nykyistä itsenäisemmin joskus tulevaisuudessa.

Tarja ojentaa vaatekorin Kallelle pipoa kohottaen ja sanoo hieman epäselvästi: "... tosta sitten vielä hatun päähän." Kalle ottaa pipon ja panee sen pään päälle yhdellä kädellä, laskee sen syliin ja nostaa pipon pään päälle uudelleen vielä kahdesti nopeaan tahtiin sanoen joka kerta "Äyh", kun käsi ja pipo laskeutuvat alas. Tarja tulee apuun käsiään ojentaen: "Näytäs, laitetaan yhdessä." Kalle antaa pipon Tarjalle. Tarja ottaa pipon, Kalle lyö jalalla tahtia, tarttuu jo pipoon. Tarja pyytää: "Odota." Kalle irrottaa otteen. Sitten kun hattu on hyvin, tarttuvat he siihen. Tarja sanoo: "Siitä." ja laittavat pipon Kallen päähän. Tarja vielä jatkaa: "Noin." Tarja asettelee pipoa. Kalle katsoo oikealle ja takaisin Tarjaan, joka nousee ylös. (2k6)

Havainnoimissamme tilanteissa Kalle salli fyysisen ohjauksen. Miralla fyysisessä ohjauksessa oleminen oli mutkikkaampaa. Viittomissa hän salli fyysisen ohjauksen.

Mirja tarttuu Miraa vasempaan käteen ja sillittää sillä Miran rintaa (viittoma), sanoen samalla: "Täältä näytät jos haluat". Mirja tekee yhdessä Miran kanssa viittoman ja sanoo hitaasti, nuotilla: "Haluan" ja sen jälkeen auttaa toisen viittoman tekemisessä Miraa käsistä kiinni pitäen ja sanoo "Apua", myös hitaasti. (2m6)

Havaitsimme vain pari tilannetta, jolloin Mira salli muuhun toimintaan, tässä tapauksessa siis pukemiseen, liittyvän fyysisen ohjauksen. Muulloin ohjaaminen kädestä pitäen aiheutti vastustusta.

Hän nostaa jalkaa ylös, vilkaisee Saaraa ja laittaa kengän jalkaan. Sitten laskee jalan lattialle. Saara viitto ja kehuu: "Hyvä. Hienosti." Mira katsoo Saaraa ja kopsuttaa kenkää lattiaan. Saara tarttuu Miran käteen ja vetää tämän kumaraan kengän puoleen: "Sit laitetaan kiinni yhdessä. Tuosta kiristät. Ota tuosta kiinni." Mira nykii kättä irti Saaran kädestä ja katsoo kenkää. Saara: "No. Eikun sun pitää ite olla mukana tässä." Mira liikuttelee kenkiä lattialla. Saara jatkaa: "Yhdessä kiristetään." Mira vetää kättä pois, nostaa selkää suoraksi. Saara sanoo: "No. Joo, joo." ja tarttuu nyt Miran oikeaan käteen. Mira vetää sitä pois äänellen: "Njeeh, njeeh." Saara jatkaa sisukkaasti: "No, eeei. Yhdessä kiristetään nää kengät kii." Saara vetää Miraa kädestä tämän vastustaessa ja istuessa selkä suorana henkäillen kuuluvasti. (2m9)

Mietimme, mistä tämä vastustaminen johtuu. Mahdollisesti Mira on tottunut siihen, että nämä pukemiseen liittyvät, vastustusta aiheuttavat osuudet hoitaa aikuinen. Viittomia käytetään muissakin tilanteissa, ehkä niissä auttaminen on yleistynyt hyväksyttäväksi. Launosen (2001a, 46) näkemyksen mukaan liiallinen tottuminen tilanteiden samanlaiseen etenemiseen on yksi strukturoinnin joskus esiintyvistä haitoista. Pukemisessa on voinut käydä näin. Toisaalta ehkä tässä muussa fyysisessä auttamisessa aikuisen ote on lujempi. Ote saattaa tuntua vastenmieliseltä ja Mira pyrkii siitä eroon.

"Luistaminen"

Joskus näytti hyvin ilmeiseltä, että oppilas yritti "luistaa" tehtävästään. Hän halusi päästä vähemmällä työmäärällä ja osoitti haluavansa huomattavasti enemmän aikuisen apua kuin mihin olisi taitojen mukaan ollut tarvetta. Kallella tämä toiminta oli selkeää. Joskus hän tokaisi *"ei saa"* ensimmäisiksi sanoikseen aikuisen kehotukseen. Joskus "luistaminen" oli hienovaraisempaa.

Kalle äänтелеe valittavalla äänellä "Eh" samalla, kun nykäisee yhden tarran auki. Hän katsoo taas oikealle. Tarja pitää Kallen kättä kannatellen, nostaa collegepaidan hihan ylös ja sanoo: "No, avaa, avaa." Kalle äänтелеe valittavasti edelleen ja Tarja kannustaa: "Sinä saat hienosti ite auki." He avaavat yhden tarran yhdessä. Tarja: "Siitä avaat." Kalle jatkaa valitsemaansa linjaa ja äänтелеe "A-a" nostaen kättä kyynärpästä ja ähkäsee. Tarja myöskin jatkaa omaa kannustustaan: "Katoppa: ensin tarrat auki - ennen kun vedät pois - nooin" ja he avaavat vielä yhden tarran yhdessä. Kalle vetää lastaa pienesti samalla heiluen. Tarja tökkii tarraa sormellaan "Siitä. Tarra auki." Kalle avaa tarran. Tarja jatkaa: "Ja sit vielä ylin tarra. Tämä tarra." ja osoittaa sitä. (mk6)

Miralla "luistaminen" oli vähän epäselvempää. Jotkut Miran tauoista, niihin liittyvät katseet ja muu käyttäytyminen välittivät tunteen, että Mira halusi aikuisen auttavan. Tämä siis nimenomaan silloin, kun siihen ei näyttänyt olevan tarvetta. Seuraavaksi kuvatussa tilanteessa Mira otti kengän naulakosta oma-aloitteisesti. Sen jälkeen hän heilutteli ja katseli kenkää sylissään useiden minuuttien ajan vilkuillen välillä Saaraa. Saara odotti kärsivällisesti, antoi vihjeen, sitten ohjasi jo sanallisesti. Vaikka Mira katsoi välillä aikuista, välillä kenkää, ei tilanteesta tullut jaetun tarkkaavaisuuden tuntua.

Miran jalat heiluvat taas, hän katsoo Saaraan, nostaa kengän kasvojen korkeudelle, vetää sen alas syliin saman tien, paukauttaa jalat pari kertaa reilusti lattiaan. Mira hymyilee leveästi. Hän napsuttaa sormella sylissä olevaa kenkää ja vilkaisee Saaraa. /.../ Hän sormeilee vielä läppää ja alkaa laittaa kenkää oikeaan jalkaan. Saara kumartuu ja taputtaa Miran vasenta jalkaa sanoen: "Laita tähän." Mira laskee jalat lattialle. /.../ Saara jatkaa: "Laita se kenkä sinne jalkaan." osoittaen kenkää ja jalkaa puhuessaan. Mira ojentaa jalkaa kohti Saaraa. Sitten laskee jalan lattialle. Heiluttelee kengännauhoja ja katsoo Saaraan. Sitten hän kääntää hieman päätään ja heilauttaa oikean jalan varpaita. Saara sanoo: "Mira." Hän hakee katseellaan Miran katseen ja alkaa viittoa

kysyen: "Haluatko sinä apua? Haluatko?" Mira katsoo Saaraa, heiluttelee kengännauhaa ja oikean jalan varpaita, sitten kääntää päätään vähän vasemmalle. Muutaman sekunnin tauon jälkeen Saara kysyy uudelleen samalla viittoen: "Haluatko apua?" katsoen kysyessään Miraa silmiin. Mira vastaa katseeseen, heiluttelee nauhaa ja varpaita. /.../ Saara koskettaa Miran vasenta jalkaa: "Laita." Hän nostaa jalkaa pohkeesta: "Laita kenkä siihen jalkaan." Heti, kun Saara päästää jalasta irti, laskee Mira sen lattialle. Saara heilauttaa päätään "nyt riittää" -ilme kasvoillaan ja vetää tuolin lähemmäs Miraa. Mira väläyttää leveän hymyn, henkäisee ja heilauttaa jalkojaan. /.../ Mira heiluttaa vasenta kättä sormet rentoina, vie käden suulleen, sitten Saaran kädelle. Mira alkaa työntää jalkaa takaisin lattialle samalla, kun laskee myös lenkkaria alemmas. Saara päästää irti, Mira pyyhkäisee polveaan, nostaa lenkkarin syliin. Mira heiluttelee jalkojaan, napsuttelee nauhalukkoa. /.../ Saara ojentautuu Miran puoleen, koskettaa tämän vasenta polvea, tarttuu jalkaan kaksin käsin ja nostaa sen tuolille: "Laita kenkä sinne jalkaan." Mira on hyvin ilahtuneen näköinen ja heiluttaa reilusti kättään ja jalkojaan. /.../ Samalla hetkellä, kun hän irrottaa otteen jalasta ohjatakseen Miran käden kengälle ja löysätäkseen läppää, Mira tiputtaa jalan lattialle. Miraa hymyilyttää leveästi ja hän hihkaisee. /.../ Laittavat kengän kohdalleen yhdessä. Mira henkäilee kuuluvasti, laskee oikean jalan alas, ojentaa vasenta ja työntää kengän jalkaan katsoen samalla Saaraa. (m9)

Näissä kummassakaan "luistamisen" episodissa oppilas ei onnistunut tavoitteessaan. On kuitenkin helppo uskoa, että esimerkiksi kiireessä "luistaminen" on hyvin tehokasta ja sillä saavutetaan haluttu tavoite.

Huomion hakeminen ja kiusoittelu

Miran pitkään jatkunut "vetkuttelu" saattoi tosiaan olla sitä, että hän halusi aikuisen auttavan enemmän. Ehkä häntä perjantaina väsytti jo niin paljon, että hän olisi halunnut päästä vähän tavallista helpommalla.

Toisaalta voimme ajatella niinkin, että Mira halusi viettää aikaa Saaran kanssa. Kuten Mirja haastattelussaan asian ilmaisi: *Mirahan on ihan, ihan ehdoton Saara-fani(*M)*. Videointitilanteessa nimittäin *tarkkailijan silmiin Mira näytti iloisen pelleilevältä. Taisi olla koiruudet mielessä koko ajan(m9)*. Vaikka tauot olivat pitkiä koko pukemisen ajan ja tilanne kesti kauan, oli Mira tietyissä toimissaan hyvin aktiivinen. Saara sanoi videoinnin jälkeen olleensa erittäin iloinen Miran itsenäisistä viittomista.

Vielä eräs vaihtoehto Miran toiminnalle on se, että hänellä tosiaan oli koiruudet mielessä. Hän halusi kiusoitella Saaraa. Mutta miksi hän olisi kiusoitellut, jos pitää Saarasta? Ehkä juuri siksi. Ketäpä muuta on turvallisempi hännätä kuin sitä, jonka kanssa asiat sujuvat mukavasti? Ajatus kiusoittelusta välittyi Miran katseesta ja ilmeistä. Hän tarkisti aika ajoin, oliko toiminta tehokasta.

Kalle on taitava kiusoittelussa ja huomion hakemisessa. Tämä tuli esiin pukemistilanteissa ja myös aikuisten haastatteluissa. Joskus Kalle ei näyttänyt saavan mielestään riittävästi palautetta toimistaan. Näissä tilanteissa hän saattoi taputtaa itselleen. Joskus hän pomppi tuolillaan ja heilui näyttävästi. Hän lauloi joka pukemiskerta milloin mitään laulua ja katsoi silmä tarkkana aikuisen reaktioita.

Kalle alkaa laulaa hyvin kovalla äänellä Tarjan juttelun päälle: "TAA-TAA-TI-TI-TAA!" Kalle lyö laulaessaan tahtia kädellä reiteen ja katsoo Tarjaa. (rk8)

Vaikuttaa siltä, että Kalle nimenomaan hännäsi ja haki huomiota laulamisaan. Mutta löytyy toki muitakin mahdollisia syitä ahkeraan laulunpätkien esittämiseen. Voi olla, että hän on tottunut, että liki aina ollaan äänessä. Aikuiset juttelevat keskenään, mutta kun se ei häneltä vielä suju, hän täyttää hiljaisuuden laululla. Tätä samaa tausta-ajatusta on aistittavissa esimerkiksi "tassi"-hokemassa. Kun aikuinen on kuunnellut hokemaa riittävän kauan, Kalle saa varmasti vastauksen. Olisi mielenkiintoista kuulla, mitä Kalle sanoisi, jos aikuinen alkaisi jutella koulutaksista enemmän. Aikuinen laajentaisi keskustelua. Tarkoitamme, että aikuinen kyselisi: "Onko se sinun taksisi Mersu vai mikä?" Seuraavaksi he käsittelevät sen väriä ja niin edelleen. Jatkaisiko Kalle hokemaa vai aukenisiko lisäkommenteista uusia näköaloja vuorovaikutteiseen keskusteluun?

Vielä eräs mahdollinen selitys "tassi"-hokemalle voi olla mielikuvien puute. Pulli (luento 5.4.2002) kuvailee, kuinka kieli mahdollistaa mielikuvituksen käytön ja eri tilanteisiin sidotut puheenaiheet. Mielikuvat vaikuttavat odotuksiin ja tätä kautta ne vaikuttavat myös tapahtumien kulun ennakkointiin. Kehitysvammaiset elävät paljolti nykyhetkessä, eivätkä mielikuvien puutteessa ajattele menneitä tai tulevia. Voi olla, että Kallekin takertuu "tassi"-sanaan, koska ei pysty kuvittelemaan tulevaisuudessa tapahtuvia asioita.

Näissä videoimissamme pukeutumistilanteissa kiusoittelu ja huomion hakeminen eivät ryöstäytyneet käsistä. Vaikka tilanteissa oli selkeää kiusoittelun tunnelmaa, eivät tilanteet muuttuneet riehumisiksi tai muuten hankaliksi selvittää. Ehkä oppilailta ei ollut halua riehumiseen. Toisaalta pukemistilanteessa oppilas saa aikuisen jakamattoman huomion. Riehumiseen ei ole tarvetta siksikään.

Toiminnalla vastaaminen

Granlund ja Olsson (1994, 67) ovat todenneet, että motoriikalla on merkitystä vuorovaikutuksessa kahdella tavalla. Toisaalta liikkumalla saa tietoa tilanteesta ja toisaalta motorinen toiminta voi olla kommunikaatiota ja vuorovaikutusta.

Pukemistilanteissa oli runsaasti lyhyitä vuorovaikutusepisodeja. Oppilas ja aikuinen olivat selkeästi vuorovaikutuksessa, mutta vuorottelua ei syntynyt. Oppilas vastasi tai reagoi toiminnalla aikuisen kehoitukseen tai vihjeeseen. Vaikka vuorottelua ei syntynyt, on tärkeää, että oppilas vastasi. Kuten Brodin (1991, 231) sanoo, oppilas otti vuoronsa. Tätä kommunikoinnin tapaa esiintyi kummallakin oppilaalla. *Mirja huomauttaa: "Jatkatko sinä?". Mira nousee tuoilta naulakolle ja ojentautuu ottamaan takkia. Mira ottaa takin käteensä. (m6)* Kalle liitti usein, mutta ei aina, toimintaan sanallisen kommenttinsa, toisin sanoen toisti aikuisen kehoituksen. *Tarja taputtaa Kallen jalkaa: "Nosta jalkaa." Kalle kääntyy katsomaan Tarjaa ja nostaa oikeaa jalkaansa. (k6)*

Joskus toiminnalla vastaaminen tai reagoiminen oli osittaista. Mira keskeytti puuhansa, mutta ei korjannut sitä ohjeiden mukaan ainakaan välittömästi:

Kovemmallalla äänellä: "Menee väärään jalkaan". Mira vain jatkaa kengän laittoa. Katja: "Nyt menee väärään jalkaan...katopa" ja näyttää etusormella kenkää. Mira ottaa kengän pois jalkaterän edestä ja nostaa molemmat jalat tuolin etureunalle. (m10)

Kummallakin oppilaalla oli hetkiä, jolloin he eivät vastanneet aikuisen puheeseen. He eivät reagoineet millään tavalla. Vaikutti siltä kuin he eivät olisi kuulleet eivätkä nähneet aikuista edessään. Nämä tilanteet olivat erilaisia kuin kiusoittelut tai "luistamiset". Käyttäytyminen vaikutti sisäsyntyiseltä. Mahdollisesti Kallella oli pieni epilepsiakohtaus ja Mira puolestaan oli vaipunut hetkeksi omaan maailmaansa. Kun aikuinen sai heräteltyä heidät, pukeminen jatkui.

Motoriikkaan perustuva vuorovaikutus voi olla luonnollisesti myös esimerkiksi kosketus tai kumartuminen toisen puoleen. Näitä toimintoja olemme analysoineet luvussa 4.1. Toiminnalla kysymistä ja pyytämistä käsittelemme viestinnän yhteydessä luvussa 4.3.

4.3 Miran ja Kallen viestintä

Olemme jakaneet Miran ja Kallen viestinnän kolmeen suurempaan kokonaisuuteen. Tarkastelemme toiminnallista kommunikaatiota, viittomien käyttöä ja sanallista ilmaisua. Toiminnallinen kommunikaatio on Granlundin ja Olssonin (1994, 18) jaottelun mukaan kommunikointia ilman symboleja. Oppilaiden käyttämät yksittäiset viittomat ja Kallen käyttämät yksittäiset sanat ovat heidän luokittelunsa mukaan kommunikointia symbolein. Varsinaista kielellistä - lauseiden muodossa tapahtuvaa - ilmaisua oppilaillamme ei ole. Granlundin ja Olssonin mukaan ilman symboleja tapahtuva kommunikointi voi olla myös tiedostamatonta, mutta sitä se ei näissä meidän esimerkeissämme ole. Tämän luvun viestintä on tietoisista tapahtuipa se symbolein tai ilman niitä. Tähän lukuun valittujen toimintojen tärkeimpinä kriteereinä olemme pitäneet ilmaisun tarkoituksellisuutta ja vuorovaikutuksen syntymistä.

Bricker (1983, 269) täsmentää kommunikaation ja kielen eroa. Kommunikaatio on eleillä, äänellä, ilmeillä tai kehon liikkeillä suoritettu ilmaus, jolla on tarkoitus vaikuttaa toiseen tai välittää tietoa. Kieli on yksi kommunikoinnin muoto ja se koostuu symboleista.

Brodin (1991, 70) kiteyttää useampien eri tutkijoiden kommunikoinnin määrittelyt kolmeen luokkaan. Näissä kuvauksissa kommunikaatio tulkitaan laajasti ja se tulee hyvin lähelle vuorovaikutusta. Kaikki sanallinen tai sanaton käyttäytyminen toisen henkilön läsnä ollessa voidaan tulkita kommunikaatioksi (esim. Granlund & Olsson 1987). Kommunikaatiota on se käyttäytyminen, jota henkilö ilmentää halutessaan olla tekemisissä toisten kanssa (Wiener, Devoe, Rubinow & Geller 1972). Ja kolmanneksi korostuu toiminnan tarkoituksellisuus: vain tavoitteellinen ja tarkoituksellinen toiminta on kommunikaatiota (esim. Linell & Gustavsson 1987). Nähdäksemme ensimmäisen ja kolmannen kiteytyksen välillä on hienoinen ristiriita. Toisaalta voimme ajatella, että tiivistelmät käsittelevät kommunikaation eri tasoja: ei-tarkoituksellista ja tarkoituksellista kommunikaatiota, jolloin ristiriitaa ei synny.

Brodin (1991, 208) lainaa Granlundia ja Olssonia (1987, 44-45) tarkentaessaan tietoisien kommunikoinnin piirteitä. Granlundin ja Olssonin mukaan tietoisuutta ilmentävät

katsekontakti kommunikointikumppaneiden välillä, yhteisesti jaettu tarkkaavaisuus, tauot, jotka sallivat toisen osallistumisen sekä sinnikkyys ja tarvittaessa valmius toistaa oma repliikki. Leiwo (1986, 73) lisää vielä yhden ominaisuuden tietoiseen kommunikointiin. Hänen mukaansa kriteereistä tärkein on viestinnän tavoitteellisuus. Brodin ja Björck-Åkesson (1990, 14) esittelevät Preislerin (1983) yhteenvedon kommunikoinnin piirteistä. Preisler on todennut, että kommunikaatiosta on yhtä monta määritelmää kuin on tutkimustakin. Yhteistä niille on ajatus viestinnän tarkoituksesta, merkityksestä, vastavuoroisuudesta ja molemminpuolisuudesta.

Brodin (1991, 86) pohtii, päteekö samat lainalaisuudet kehitysvammaisten ja ei-kehitysvammaisten kommunikaation oppimiseen. Hänen mielestään ei. Emme ota asiaan kantaa tässä tutkimuksessa. Eihän kommunikaatio ole tutkimuksemme ydin. Kysymys on kuitenkin hyvin mielenkiintoinen ja saadulla vastauksella olisi suuri merkitys kommunikaatiotaitojen opettamiselle. Tällä hetkellä opetus rakentuu normaalista kielenkehityksestä saatuun malliin.

Kommunikaatio korostuu tutkimuksessamme, vaikka tutkimuksemme pääpaino ei olekaan siinä. Kommunikaatio ja vuorovaikutus liittyvät läheisesti toisiinsa. Vuorovaikutusta on helppoin ylläpitää ja ilmentää kommunikoimalla. Eikä Granlundin ja Olssonin (1987) näkemyksen mukaan kommunikaatiota puolestaan voi olla ilman vuorovaikutusta (Brodinin & Björck-Åkessonin 1990, 17 mukaan).

Toiminnallinen kommunikaatio

Lyhyissä vuorovaikutusepisodeissa ilmennyttä toiminnallista kommunikaatiota käsitelimme luvussa 4.2. Nämä olivat episodeja, joissa oppilas vastasi tai reagoi aikuisen ohjeeseen tai vihjeeseen toiminnalla, mutta vuorottelua ei syntynyt. Tässä luvussa käsittelemämme toiminnalla kommunikoiminen erottuu aikaisemmasta siten, että vuorovaikutus jatkuu eikä lopu oppilaan vastattua aikuisen ohjeeseen tai vihjeeseen.

Toiminnallinen kommunikaatio oli Miralle tyypillinen tapa ilmoittaa asioita ja pyytää apua. Mira käytti toiminnallista kommunikaatiota hyvin laajasti. Pukemisessa keino oli hyvin käytännöllinen. Aikuinen ja tarvittavat tavarat olivat käden ulottuvilla. Kaikissa muissa tilanteissa toiminta ei olisi ehkä ollut yhtä tuloksellista. Mutta mehän emme

tarkkailleet Miraa muissa tilanteissa, joten emme tiedä, mitä kommunikoinnin keinoja hän käyttää niissä.

Kalleltakin löytyi jokunen esimerkki tähän luokkaan, mutta hänen kommunikaationsa ei painottunut toimintaan, vaan hän käytti enemmän muita keinoja. Oppilaiden toiminnallisessa kommunikaatiossa näytti olevan myös pieni ero ainakin näiden tilanteiden perusteella. Kalle herätti aikuisen huomion koskettamalla.

Samalla Saara laittaa puseroa pään yli. Kalle vetää paitaa alemmas ja saa pään esiin. Hän heilauttaa kättä paitaan osuen. Sitten koskettaa Saaran kättä. Saara kysyy samalla viittoen: "Haluatko sinä apua?" Kalle vastaa hyvin valittavalla äänellä: "A-puu, a-puu." ja kiskoo samalla puseron vasenta hihaa. Saara kumartuu Kallen puoleen, tarttuu paidan helmaan ja viruttaa sitä: "No. Laita käsi sinne." Kalle työntää käden hihaan. Kalle: "Nii, hää, hmmm." Kalle heiluttaa ja koskettaa puseron oikeaa hihaa. Sitten pysähtyy ja vie kädet yhteen. (□k10)

Mira oli suoraviivaisempi ilmoittamisessaan. Hän saattoi muistuttaa aikuista konkreettisesti kenkää kopsutellen, että kenkä ei ollut vielä kiinni.

Hän nostaa jalkaa ylös, vilkaisee Saaraa ja laittaa kengän jalkaan. Sitten laskee jalan lattialle. Saara viittoon ja kehuu: "Hyvä. Hienosti." Mira katsoo Saaraa ja kopsuttaa kenkää lattiaan. Saara tarttuu Miran käteen ja vetää tämän kumaraan kengän puoleen: "Sit laitetaan kiinni yhdessä. Tuosta kiristät. Ota tuosta kiinni." (□m9)

Myös Miran avunpyynnöt toiminnallisella kommunikaatiolla menivät suoraan asiaan:

Mira katsoo Tarjaa, raaputtaa vähän oikeaa korvallistaan, nostaa oikean jalan myös tuolille ja tarttuu kenkään kaksin käsin. Mira yrittää laittaa kenkää jalkaan, mutta se ei mene. Hän työntää sitä aavistuksen Tarjaa kohti ja sanoo laulavalla nuotilla: "Hmmmmmmmm" vilkaisten samalla Tarjaa pikaisesti. Mira nostaa nauhoja ja hyrisee edelleen "Hmmmmmmmm" läppää sormeillen. Tarja sanoo nauhalukkoa naputellen: "Sun pitää avata se naru tästä. Se ei muuten mene jalkaan." Tarja ottaa kengän Miralta, laittaa sen lattialle, vie Miran käden tämän rinnalle, alkaa viittoon sillä haluta-viittomaa ja sanoo: "Sanot minulle, että haluan apua." He viittovat yhdessä ja Mira katsoo Tarjaa. Tarja laskee Miran kädet irti ja jatkaa: "Ja minä autan sinua." ottaen kengän käteen lattialta. (□m7)

Videoimiimme pukemistilanteisiin sisältyi lukuisia hetkiä, joissa Mira vastasi toiminnalla. Vastasi siis myös niin, että vuorottelu jatkui vastauksen jälkeen.

Tarja kysyy samalla viittoen: "Haluatko sinä apua?" ja laskeutuu Miran eteen kyykkyyn. Mira kääntää katseensa Tarjaan ja tämä toistaa edelleen samalla viittoen: "Haluatko?" Ja jatkaa koputtaen samalla lenkkaria: "Tässä nauhan aukaisussa." Mira kääntää katseensa lenkkariin, sormeilee kengän läppää. Mira äänтелеe "Hmmm" ja siirtää myös vasemman käden kengän läppään siihen nauhojen luo. Hän vilkaisee pikaisesti Tarjaa. Tarja kysyy vielä: "Haluatko sinä apua?" viittoen samalla puheen tahdissa. Mira katsoo Tarjaa. Tarja jatkaa sormella Miraa osoittaen: "Sinä voit näyttää, jos haluat." (□m7)

Mira myös kysyi ja haki vahvistusta toiminnallisesti:

Tarja taputtaa Miran oikeaa reittä. "Tähän jalkaan." Mira katsoo Tarjaa ja paukuttaa oikealla jalallaan lattiaan. Tarja vastaa nyökkäillen: "Siihen jalkaan." Mira myös nyökkää ja hymyilee onnellisena. Myös Tarjaa alkaa hymyilyttää. Mira laittaa kengän jalkaan. (cm7)

Viittomat

Kumpikin oppilaista osaa käyttää joitakin viittomia. Viittomien käyttö ei pukemistilanteissa vaikuttanut kovin spontaanilta. Silloin kun oppilaat viittoivat itsenäisesti, olivat aikuiset hyvin ilahuneita. Itsenäisiä viittomia havaitsimme Miralla enemmän kuin Kallella. Kalle pyrki ilmaisemaan itseään enemmän sanallisesti. Toisaalta Kallen käyttämien viittomien valikoima oli laajempi kuin Miralla. Mira käytti ainoastaan haluan-viittomaa.

Kummaltakin oppilaalta vastaaminen viittoon sujui joskus itsenäisesti, mutta useimmiten kuitenkin aikuisen pyynnöstä.

Saara kääntää Kallea takaisin perille tuoliin ja kysyy samalla viittoon: "Tarvitsetko sinä takin?" Kalle taputtaa avokämmenellä rintaansa: "Tat-ta." Saara kysyy: "Missäs se on?" Kalle kääntyy vähän oikealle, palaa takaisin keskelle, hankaa nenää. Saara toistaa: "Missä se on?" Kalle sormelee huuliaan pää painuksissa. Saara kumartuu Kallen puoleen kasvojen korkeudelle ja kysyy pää kallellaan: "Missä sinun takki on?" Kalle kääntyy ja osoittaa oikealle sormiaan heilutellen: "Ei, mm, ei saa." Kalle yrittää tarttua Saaraa kädestä, mutta tämä vetäytyy kauemmas ja kysyy: "No mitenkäs sinä pyydät?" Kalle viittoon haluan-viittomaa ja sanoo venytellen: "Aaa-puuu." Saara vastaa: "No niin. Sinä tarvit apua." Hän kurkottaa ja ottaa Kallen takin. Kalle nauraa hyrisee ja pomputtelee itseään, kääntyy sanoo vasemmalle kovalla äänellä: "Pa-paa." (ck10)

Mira palaa naulakolle ja ottaa takin. Hän kääntyy Katjan eteen roikottaen takkia kädessään. Katja kysyy: "Haluatko sinä apua sen kanssa". Mira viittoon heti "haluan". Katja jatkaa: "Haluat" ja ottaa takin Miralta ja auttaa toisen /.../ (cm10)

Kalle vahvisti Mirjan puhetta viittoon. Tai ehkä hän kysyi: ymmärsinkö oikein?

Mirja saa kengän valmiiksi, laittaa Kallen jalan lattialle ja ottaa korista college-paidan sanoen: "Sitte pusero". Kalle sipaisee niskaansa ja äännähtää: "Pu". Mirja korjaa: "Eiku näin" ja ottaa Kallea käsistä ja viittoon puseron yhdessä Kallen kanssa sanoen samalla: "Pusero". Kalle yrittää toistaa perässä: "Puss, yhm" silittäen samalla rintaansa. Kalle ja Mirja hymyilevät ja katsovat toisiaan silmiin. Mirja sanoo: "Sä osaat melkeen sanoo sen", jolloin Kalle toistaa: "Puss". Mirja laittaa puseron Kallen päälle. (ck13)

Kallen pusero-viittoma tarvitsi hieman korjausta. Joskus viittomat ja niiden merkitys menivät sekaisin. Mutta sillähän ei juurikaan ole väliä niin kauan, kun yritystä riittää.

Samaan aikaan Mirja nostaa sukkanyytin Kallen kasvojen korkeudelle ja sanoo katsoen samalla Kallea kasvoihin: "Mikäs tämä on". Kalle viitto kengät. Mirja irrottaa sukat nyytistä ja roikottaa yhtä sukkaa Kallen kasvojen edessä ja jatkaa: "Eikä ole kenkä" (vähän moitetta äänessä). Kalle tarttuu sukkaan ja Mirja sanoo: "Sukka" (painokkaasti). Kalle toistaa kovalla äänellä: "Tutta" ja lyö samalla tahtia kädellä reiteensä. (cm9)

Useimmiten Mira pyysi apua ensin toiminnalla, esimerkiksi nostelemalla takin helmoja. Hän pystyi kuitenkin selkiinnyttämään pyytämistään viittomiseksi, kun Saara odotti riittävän kauan.

Mira vetää takin liepeet vatsalle, tarttuu takin liepeistä (vetoketjusta) kiinni, painaa pään alas ja kohottelee takkia. Saara kysyy samalla viittoen: "Mitäs sitte?" Mira laskee irti takista, peruuttaa askelen taaksepäin. Hän katsoo vasemmalle (sieltä kuuluu lapsen iloista jutustelua). Saara hakee Miran katseen ja toistaa: "Mitä?" Mira kääntyy keskelle, vilkaisee oikealle, levittää takin liepeitä, peruuttaa istumaan. Käsi käy hampailla. Sitten Mira liikehtii levottomasti, heiluttelee takin liepeitä ja jalkojaan. Hän nousee ylös ja menee Saaran eteen, joka kysyy: "Mitä?" Mira viitto "haluan". Saara sanoo: "Haluat apua. No ni." Saara laittaa vetoketjun alkuun. (cm13)

Aina kommunikointitavan muuttaminen ei kuitenkaan onnistunut. *Mirja katsoo Miraa vielä lähempää ja odottaa "Mitä". Mira vilkaisee Mirjaa, heiluttaa pusakan liepeitä "Etkö saa" ja hetken päästä aikoo riisua takin pois.* (cm6) Useimmiten kuitenkin odottaminen ja kysyminen näyttävät olevan tehokkaat tavat selkiyttää viestintää. Myös Light, Collier ja Parnes (1985c, 131) totesivat omassa tutkimuksessaan, että yleisesti ottaen lapset pystyivät sopeuttamaan kommunikointikeinonsa tilanteen vaatimusten mukaan. Brodinin (1991, 228) havaintojen mukaan lapsen kokonaistilanne vaikuttaa voimakkaasti kommunikointiin. Jos lapsi ei selkiinnytä ilmaisuaan, voi syy olla jossakin kokonaistilanteeseen vaikuttavassa tekijässä: ehkä motivaatio ei ole riittävä tai mielenkiinto on suuntautunut muualle.

Kallen sanallinen viestintä

Kallen viestintä painottui selkeästi sanalliseen ilmaisuun. Hän käytti sitä paljon, toisti ja matki aikuisia. Hän korjasi sanojaan. Ennen kaikkea tilanteista välittyi Kallen innokas yritys sanojen käyttöön. Kallen sanallisesta viestinnästä näkyi hyvin sanojen käyttö useissa eri tehtävissä. Bricker (1983, 273) lainaa Nelsonia (1979) luetellessaan yksittäisten sanojen erilaisia käyttömahdollisuuksia. Näitä ovat pyyntö, vaatimus, tervehdys, nimeäminen, luokittelu ja kommentti. Sanojen eri käyttötarkoitukset edellyttävät avustavan aikuisen tulkintaa. Yleensä tulkinta perustuu sekä fyysiseen että sosiaaliseen viitekehykseen (Harris 1990, 31-32).

Kalle osasi vastata sekä suljettuihin että avoimiin kysymyksiin. Suljetuilla tarkoitamme kysymyksiä, joihin on joko vaihtoehdot valmiina tai oikea vastaus tiedossa. Esimerkiksi aikuinen näyttää sukkia tiedustellen samalla, mitkä ne ovat. Avoimella kysymyksellä tarkoitamme esimerkiksi kysymystä "Mitä muuta tarvitset?" Vaihtoehdot tuossakin tapauksessa ovat pukemistilanteessa rajatut. Kalle saattoi kuitenkin itse valita järjestyksen, jossa pukeminen suoritettiin.

Mirja kysyy: "Onko kenkä hyvin" katsoo Kallea silmiin, Kalle vastaa: "Ei". Mirja pysähtyy, kysyy uudestaan: "Eikö" ja jatkaa: "Onko kantapää pohjassa". "Ei", vastaa Kalle. Mirja irrottaa toisen käden jalasta ja hymähtää harmissaan: "Mhy". Kalle hymisee kuin nauraen. Mirja venyttelee uudestaan jalkaa ja laittaa sitten solkia kiinni. Kalle hymähtää, katsoo oikealle, Mirjakin kääntää katseensa samaan suuntaan, Kalle katsahtaa Mirjaa. Sitten Mirja on taas syventyneenä kengän laittoon. Kalle katselee ympärilleen. Mirja sanoo jotain, josta ei saa selvää. Kalle kääntää katseensa jalkaansa. Kalle nostaa taas katseensa. Molemmat ovat hiljaa. Mirja saa kengän jalkaan. (rk9)

Kalle ei videointitilanteissa tervehtinyt avustavia aikuisia. Vuorovaikutus ei siis kohdistunut heihin. Käsittelemme kuitenkin tervehtimistä, koska Kalle tervehtii oman ryhmänsä aikuisia aamuisin ja koska tervehtiminen on hyvin näkyvä ja kuuluva osa Kallen sanallista kommunikointia.

Videointien aikana Kalle säännönmukaisesti "moikkaili" kaikki lähistöllä liikkuneet ryhmän ulkopuoliset henkilöt. Kertaakaan hän ei saanut vastausta tervehdykseensä. Kuvaamassamme tilanteessa on helppo kuvitella, että ohikulkija ei vastannut, koska ei halunnut häiritä videointia. Tai kenties ohikulkijalla oli mielessään ryhmän aikuisten toivomus siitä, että Kallea tervehditään vain kerran päivässä, ei joka kerta, kun hänet tapaa.

Kalle katselee oikealle sivulle, kun Mirja alkaa irrottaa toista dafoa. Kalle huikkaa jollekin: "Moi" ja hymyilee kauniisti. Vastausta ei kuulu. Kalle hiljenee, vakavoituu /.../ (rk9)

Kuten viittomien kohdalla jo mainitsimme, menivät viittomat ja niiden merkitys joskus Kallelta sekaisin. Samoin menivät joskus sekaisin viittoma ja sanallinen viesti. Hän pyysi sanallisesti vettä, mutta viitto kengät, kun Katja puhui niistä. Saattoihan kyse toki olla silkasta lipsahduksesta. Näinhän meille kaikille käy silloin tällöin. Oma viestintä menee sekaisin, kun samanaikaisesti kuuntelee toista ja puhuu tai viitto omaa asiaa.

”No, niin sitten laitetaan kengät”, sanoo Katja ja ottaa kengän käteensä. Kalle jatkaa ”Tettä, tettä” koskettaen käsiään yhteen kuin viittoisi kenkä, ja sitten viittoo vielä vettä, johon Katja ”Onko sulla jano?”, johon Kalle ”Ni”. Katja jatkaa: ”No oota vähän aikaa, niin puetaan ensin, niin sitte saat vettä”. (⊞k7)

Aika ajoin Kalle kielsi itseään sanallisesti. Joskus kielto oli aikuisen toistamista. *Katja katsoo Kallea silmiin: ”Ei tartte huutaa”. Sen jälkeen Kalle jatkaa: ”Ei” jo hiljaisemmalla äänellä /.../ (⊞k7)* Joskus kielto oli tavallaan itsenäinen. Aikuinen tarkoitti kommentillaan myös kieltoa, mutta ei sanonut sitä niin selvästi kuin Kalle. Omalla kiellolla näytti olleen Kalleen yhtä tehokas vaikutus kuin aikuisen kiellolla. Kumpikin rauhoitti yhtä hyvin.

Tämän jälkeen Kalle sanoo hiljaisesti jotain, josta ei saa selvää, kumartuu käsi ojennettuna kohti Katjaa, joka kääntyy vakavana katsomaan Kallea sanoen: ”No, ollaan kuule suukoteltu jo ihan ...” ja nielaisee lauseen lopun. Kalle nojautuu takaisin taakse ja jää heilumaan tuolilla edes takaisin sanoen samalla: ”Eei”. (⊞k7)

Kalle osasi yhdistää sanallisen ilmaisuuden ja toiminnan. Muilla videointikerroilla Kalle ei käyttänyt käsitteitä oikea ja vasen, mutta yhdessä tilanteessa "naaten" saattoi olla siinä merkityksessä käytetty. Katsoimme ja kuuntelimme videon useita kertoja ja on mahdollista, että Kallen ilmaisu oli "vaaten", joka olisi vielä lähempänä vasenta.

Tarja ottaa toisen kengän ja sanoo vasenta jalkaa tökkien: "Sit toinen kenkä." Kalle ei reagoi, joten Tarja tökkää Kallen oikeaan polveen ja sanoo: "Kalle". Kalle nostaa vasemman jalkansa välittömästi sanoen: "Naaten." Tarja kohottaa Kallen jalkaa, vetää lahkeen ylös. (⊞k6)

Joskus Kallen ilmaisu aiheutti epävarmuutta sisällön pääasian suhteen. Aina emme tiedeet, oliko Kallella "oikeaa" asiaa vai hakiko hän huomiota. Viestinnän sisältö oli ristiriitainen. Äänensävyn hätäannus viesti oikeasta asiasta, heiluminen puolestaan antoi aiheutta epäillä huomion hakua.

Kalle istuu tuolilla hieman heiluen ja selittää hätäantyneellä äänellä: "Poi, poi, ee-e (vetää henkeä), pippuu, pippuu". Tarja tulee Kallen luo sanoen rauhallisella äänellä: "Hei, istupa nätisti, niin sinä et tipu", ja laskee Kallen vaatekorin tuolin eteen lattialle. (⊞k6)

4.4 Aikuisten sanallinen viestintä

Granlund ja Olsson (1994, 30) jakavat vuorovaikutuksen tarkoituksen, eli sen, mitä vuorovaikutuksella halutaan saavuttaa, kolmeen osaan: ohjaava, yhteyttä luova ja

huomioita suuntaava. Ohjaavan vuorovaikutuksen tarkoitus on saavuttaa tavoite esinettä tai toimintoa käyttäen tai toisen henkilön avulla. Ohjailevaa vuorovaikutusta voi kuvailla sanoilla: älä, anna, ota, tule, ei saa tai laita. Ohjaavaan vuorovaikutukseen luetaan kuuluvaksi myös vastaajan rooli, se että suostuu ohjattavaksi. Yhteyttä luovan vuorovaikutuksen tarkoitus on vastata yhteydenottoon. Yhteyttä luovaa vuorovaikutusta puolestaan kuvaavat sanat tai äännähdykset: hei, kuule ja yhm. Huomiota suuntaavassa vuorovaikutuksessa kiinnitetään molempien osapuolten huomio yhdessä koettavaan asiaan. Kuvaavia sanoja voivat olla: katsos tätä ja huomaatko.

Ohjaava vuorovaikutus

Tarkastellessamme aikuisten sanallista viestintää kiinnittyi huomiomme siihen, että suurin osa viestinnästä oli ohjailevaa, siis pyyntöjä ja kehotuksia. Tyypillisiä ohjailevan vuorovaikutuksen ilmauksia olivat: *"Laita tähän jalkaan"* (□m7), *"Näytä, jos haluat apua"* (□m8), *"Ota kiinni siitä kengästä"* (□m9), *"Istupa siihen"* (□m10), *"Anna olla vaan"* (□m11), *"Ota toinen kenkä"* (□m13), *"Nyt käyt istumaan"* (□k6), *"No, niin sitte laitat toisen"* (□k7), *"Laita sinne koriin se sukka"* (□k8), *"Ylemmäs se jalka"* (□k9), *"Anna olla sen hatun päässä"* (□k10), *"Keskitypä Kalle tähän"* (□k12), *"Vedä vetoketju"* (□K13).

Granlund ja Olsson (1994, 30-31) huomauttavat, että ohjaavalla vuorovaikutuksella ei varsinaisesti ole yhteispeliä ylläpitävää tehtävää. Kun yksilö on saavuttanut tavoitteensa, vuorovaikutuksen tapahtumasarja päättyy. Ohjaava vuorovaikutus ei useinkaan ole monimutkaista, eikä se liioin ole kovinkaan sosiaalista. Ohjaavan vuorovaikutuksen tarkoituksena on pikemminkin saavuttaa jokin tietty tavoite kuin saada aikaan yhteispeliä toisten ihmisten kanssa. Ohjaavan vuorovaikutuksen on lisäksi oltava lyhyttä ollakseen tehokasta, sillä ympäristön on nopeasti ymmärrettävä, mitä henkilö haluaa.

Myös kysymykset ovat ohjailevaa viestintää ja aikuiset käyttivät niitä jonkin verran. Granlundin ja Olssonin (1994, 34) mukaan vastaaminen on helpoin yhteispelitehtävä, ja juuri siihen rooliin vaikeasti kehitysvammainen ja liikuntaesteinen useimmiten joutuu. Pukemistilanteissa aikuiset tekivät oppilaille kahdentyyppisiä kysymyksiä. Toisiin kysymyksiin aikuiset odottivat vastausta, toisiin eivät. Miralla vastauksena pidettiin

viittomista tai toimintaa, Kallelta odotettiin lisäksi suullista vastausta. Miralle esitettyjä kysymyksiä, joihin odotettiin vastausta, olivat: *"Haluatko apua?"* (□m6), *"Puuttuuko sinulta jotain?"* (□m10), *"Mitä sinun pitäis tehdä sille kengälle?"* (□m12). Aikuiset esittivät Miralle ylipäätään vähemmän kysymyksiä kuin Kallelle ja pääsääntöisesti häneltä odotettiin vastausta kysymykseen: *"Haluatko apua?"* Kallelle esitetyt kysymykset liittyivät usein sanojen opetteluun. Aikuiset kysyivät: *"Mikäs tämä on?"* (□k7), *"No, mitenäs sinä pyydät?"* (□k10). Kysymyksillä oli myös toimintaa ohjaileva tarkoitus. Niiden tarkoitus oli saada Kalle aktiivisemmaksi ja oma-aloitteisemmaksi pukemistilanteessa. Aikuisten tekemiä ohjailevia kysymyksiä olivat: *"Mitä tarttet ensimmäisenä päälle?"* (□k11), *"Mitä sulta puuttuu?"* (□k12), *"Mitä laitetaan sitten?"* (□k10). Joskus kysymyksiin liittyi keskusteleva sävy.

"Paa-aa." Kalle vie käden päänsä päälle ja silittää sitä valittaen: "Paa-a." Saara kysyy: "No mikä siinä päässä on?" Hän alkaa samalla solmia collegehousujen nyöriä kiinni. Kalle: "Paa." Saara kysyy: "Onks se kipee?" Kalle myöntää: "Pipi." ja vatkaa kättään sivulla. Saara ottaa osaa: "Ai pipi on. Hyvänen aika sentään." (□ k 10)

Kaikkiin esitettyihin kysymyksiin aikuiset eivät saaneet vastausta varsinkaan Miralta, vaikka niitä olisi odotettukin. Osaan kysymyksistä he eivät odottaneetkaan vastausta: *"Miksi sinä vedät sen pois"* (□m11), *"Kuuluukos tämä paita olla tässä päällä?"* (□m11), *"Onko helpompi laittaa jalkaan?"* (□m7), *"Oliko kiva käydä uimassa?"* (□m8), *"Vieläks sulla oli muuta?"* (□m9), *"Mites sä tätä hihaa vedät?"* (□k8), *"Kenenkäs auto sieltä nyt tulee?"* (□k10).

Kannustus

Kannustaminen voi kuulua sekä ohjaavaan että yhteyttä luovaan vuorovaikutukseen. Toisaalta kannustamisella pyritään ohjaamaan toista osapuolta tekemään asioita määrättyllä tavalla, toisaalta sillä pyritään luomaan kontaktia ja mukavaa yhdessäoloa. Aikuiset kannustivat Miraa ja Kallea, mutta yllätykseksemme aika vähän. Koulumme toiminnassa olemme pyrkineet korostamaan kannustuksen ja positiivisten palkkioiden vaikutusta oppimiseen. Pukemistilanteissa kannustaminen rajoittui usein pieniin lausahduksiin: *"Hyvä"*, *"Noin"*, *"No niin"*, *"Niin"* tai sitten hieman pidempiin: *"Sehän meni tosi hienosti"* (□k11), *"Noi, hienosti. Hyvää!"* (□k8), *"Taitava oot"* (□k8), *"No niin siinä, ihan oikein"* (□m6).

Yhteyttä luova ja huomiota suuntaava vuorovaikutus

Havaitsimme pukemistilanteissa vähän puhtaasti yhteyttä luovaa tai huomiota suuntaavaa vuorovaikutusta. Yhteyttä luovaksi vuorovaikutukseksi tulkitsimme pienet äännähdykset, joiden tarkoituksena oli pitää keskustelua yllä. Huomiota suuntaavaa viestintää siinä muodossa, että oppilasta olisi kehoitettu katsomaan jotain, esiintyi hyvin vähän. Toisaalta voimme tulkita ”Mikä tämä on?” -kysymykset myös huomiota suuntaavaksi, koska aikuinen kysymystä esittäessään samalla näytti jotain vaatekappaletta.

Vuorovaikutuksen ylläpito on yhteispelitehtävistä vaikein. Se vaatii molemmilta osapuolilta useita vuorovaikutuksen vaiheita ja sinnikkyyttä. Vuorovaikutuksen yhteispelin jatkaminen edellyttää sitä, että henkilöt kokevat kommunikaation riittävän kiinnostavaksi halutakseen tuoda siihen jotain uutta. Vuorovaikutusta on helpointa pitää yllä symboleja käyttäen. Ylläpito voi kuitenkin tapahtua myös alemmalla ilmaisutasolla, esimerkiksi toimintojen avulla. (Granlund & Olsson 1994, 36.)

Muut viestinnän osatekijät

Aikuiset puhuivat Kallen kanssa selvästi enemmän kuin Miran kanssa. Toisaalta se on hyvin ymmärrettävää, koska Kalle vastasi myös suullisesti. Hän kommentoi itsekin oma-aloitteisesti asioita ja pyrki vastavuoroiseen kommunikointiin toisten kanssa. Mira ei itse puhu, eikä paljon viito. Hän ei siis anna selkeää palautetta aikuiselle tämän puhuessa Miralle. Harris (1990, 120-121) toteaa, että lapsen oma kielitaito vaikuttaa aikuisten puheen määrään. Hänen käsityksensä mukaan kyselevä, puhelias lapsi saa kielellisiä kokemuksia enemmän kuin hiljaisempi ikätoverinsa. Olisi tärkeää, että aikuinen puheellaan myötäilisi lapsen aloittamaa toimintaa. Lapsen toiminta ja siihen liittyvä puheen samanaikaisuus auttaa lasta kielen ymmärtämisessä, joka on tärkeä kielen oppimisen osataito. Harrisin mielestä runsaskaan puhe, joka ei liity lapsen senhetkiseen kiinnostuksen kohteeseen tai joka on ristiriidassa lapsen oman puheen sisällön kanssa, ei samalla tavalla edistä lapsen puheen kehitystä.

Aikuiset käyttivät puheessaan hyvin lyhyitä lauseita. Tämä lienee seurausta pukemistilanteesta ja sen luonteesta. Tilanne on hyvin rutiininomainen ja usein hieman kiireinenkin, koulutaksit eivät mielellään odota. On tärkeää antaa oppilaille

mahdollisuus keskittyä rauhassa, ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä - jota rupattelukin saattaa olla. Oppilaiden on myös helpompi tavoitella mahdollisimman itsenäistä suoritusta, kun keskittymiskyky on parhaimmillaan.

Leiwo (1986, 66-67) toteaa, että lapselle puhutaan yleensä yksinkertaisemmin ja selvemmin kuin aikuiselle. Lauseet ovat lyhyempiä, sanoja toistetaan ja puheessa esiintyy keskustelun mallittamista. Aikuiset esittävät puheessaan sekä kysymyksiä että vastauksia, kuten *"Mikäs tämä on? Se on kissa, kissa siinä latkii maitoa."* Substantiivien määrä on lapselle puhuttaessa suuri, pronomien ja konjunktioiden osuus pieni. "Hoivakieli" ei ole opetettavaa kielenkäyttöä, vaan se pyrkii helpottamaan lapsen ymmärtämistä. Lyytinen (1995, 119) on Leiwon kanssa samaa mieltä siitä, että pienille lapsille puheessaan aikuiset muuntavat puhetyyliään. Äänenpainot ja -sävyt ovat erilaiset kuin mitä aikuiset käyttävät kommunikoidessaan keskenään. He pyrkivät sijoittamaan tapahtumat tässä ja nyt -tilanteeseen ja käyttävät lyhyitä, yksinkertaisia lauserakenteita. Myös runsaat toistot ovat puheelle ominaisia. MacDonald ja Carrol (1992, 118) menevät jopa niin pitkälle, että varoittelevat liiasta puheesta. Heidän mielestään aikuiset hallitsevat vuorovaikutustilanteessa liikaa, mikäli ovat koko ajan äänessä.

Viittomien vähäinen käyttö antoi meille ajateltavaa. Olemme pitäneet tärkeänä viittomien käyttöä kaikkien oppilaiden kielellisen kehittymisen kannalta. Aikuiset eivät viittoneet pukemistilanteissa Kallen kanssa juuri lainkaan. Miran kanssa he viittoivat jonkin verran. Pulli (luento 5.4.2002) muistuttaa, että kieliympäristö olemme me kaikki. Meidän tulisi näyttää oppilaillemme kielen ja merkkien merkitys ja taikavoima - viittoa, käyttää kuvia ja symboleita myös itse. Kuvaavaa on, että pukemistilanteissa, joissa aikuinen käytti joitakin viittomia, Kallekin aktivoitui viittomaan. Katsoessaan videoaineistoa myös tutkimuksessa mukana olleet aikuiset huomasivat itse, että he eivät juurikaan viittoneet. Tietoisuus viittomien käytön tarpeellisuudesta on siis olemassa, mutta jostain syystä käytännön toteutus ei videoiduissa tilanteissa toiminut. Syitä voi olla useita. Tutut ja tarpeelliset asiat unohtuvat helposti, jos niistä ei aika ajoin muistuta itseään. Toisaalta ehkä pukemisessa kädet ovat täynnä työtä jo ilman viittomiakin. Tai ehkä viittomat muistuvat mieleen paremmin strukturoidummissa opetustilanteissa siitä huolimatta, että niiden käyttö olisi yhtä tarpeellista kaikkien toimintojen yhteydessä.

4.5 Aikuisten sanaton viestintä

Vuorovaikutukseen ja sanalliseen kommunikaatioon liittyy olennaisena osana sanaton viestintä. Katseilla, ilmeillä, eleillä ja muilla kehon liikkeillä viestitetään erilaisia tunteita, mielialaa ja aikomuksia. Sanattoman viestinnän tulkinta saattaa olla vaikeaa, vaikka toisaalta jo pienet vauvat hallitsevat sanattoman viestinnän keinoja. Sanattoman viestinnän merkitys onkin melkoinen ihmisten välisessä kommunikoinnissa. Kuvaavaa on, että jos sanallinen ja ei-sanallinen viestintä ovat keskenään ristiriitaisia, niin viestin vastaanottaja yleensä luottaa sanattomaan viestintään. (Aho & Laine 1997, 74-75.)

Sanaton viestintä on oiva apuväline autettaessa lasta huomaamaan kommunikoinnin tarpeellisuus. Päivittäin toistuvat tutut tilanteet ovat erinomaisia harjoittelutilanteita. Hyviä vihjeitä ovat selkeä toimintaa ohjaava fyysinen apu (kädestä pitäen auttaminen), mallittaminen, kysymysvihjeet, kuten mitä haluat, ja vähäiset pienet eleet tai fyysinen läheisyys ja odottava katse. Vihjeitä vähennetään sitä mukaa, kun oma-aloitteinen kommunikointi vahvistuu. (Hakala 2001, 92.)

Pulli (luento 5.4.2002) jakaa sanattoman viestinnän kahdeksaan osa-alueeseen Ekmania ja Frieseniä (1969) mukaillen: 1) *korvaus*, jolloin korvataan sanoja merkeillä, esimerkiksi viittomat, 2) *kuvaus* tarkoituksessa vahvistaa, painottaa, selventää tai hälventää ilmausta, 3) *säätely*, kun esimerkiksi katseella säädellään vuoronvaihtoa, 4) *palaute*, jolloin reagoidaan toisen puheenvuoroon epäsuoralla mielipiteen ilmauksella, 5) *asenne*, jolloin viestitään tunteita ja asenteita suoraan 6) *ylläpito*, jolla tarkoitetaan kontaktia ylläpitävää tai välttävää liikettä, 7) *toiminta*, joka kuvaa jonkun asian tekemistä, vaikkapa kenkien jalkaan laittoon lopettamisen merkiksi, 8) *oheistoiminta*, kun tehdään jotain keskusteluun liittymätöntä toimintaa.

Löysimme pukemistilanteista esimerkkejä kaikkiin Pullin kuvaamiin luokkiin. Eniten havaitsimme sanojen korvaamista viittomilla tai vihjeillä, oman ilmauksen selventämistä ja vahvistamista. Viittomia käsitelimme luvussa 4.4.

Fyysinen vihje

Aikuisten useimmiten käyttämä ei-sanallinen toiminta oli fyysisen vihjeen antaminen. Lähes aina, yhdessä fyysisen vihjeen kanssa, he käyttivät puhetta. Oppilasta ohjattiin tekemään joku asia niin sanallisesti kuin fyysisestikin. Fyysisten vihjeiden käyttö puheen tukena on hyvin ymmärrettävää ja järkevää. Leiwo (1986, 66) korostaa äidin ja pienen lapsen vuorovaikutuksesta puhuessaan puheen ja sanattoman viestinnän keinojen tärkeyttä. Hän kertoo äidin ja pienen lapsen vuorovaikutuksesta seuraavat esimerkit: ”Kun äiti sanoo vuoden – puolentoista ikäiselle lapselle *pane nuket* autoon hän sanoessaan *nuket* osoittaa niitä ja sanoessaan *autoon* osoittaa sitä. Kun äiti pyytää lastaan *tule tähän viereen istumaan*, hän samalla vetää lasta käsivarrellaan kainaloonsa jne.” Lyytinen (1995, 120) on Leiwon kanssa yhtä mieltä siitä, että lapselle suunnattua puhetta tulisi täydentää ilmein, elein ja koko kehon liikkein. Vuorovaikutuksen täydentämisen lisäksi sanattoman viestinnän keinot kiinnittävät lapsen huomion ja lisäävät jäljittelyn halua.

Fyysisellä vihjeellä tarkoitamme oppilaan tai jonkun esineen koskettamista. Tämän tarkoituksena oli ohjata oppilasta tekemään asioita halutulla tavalla. Osa fyysisistä vihjeistä oli hyvin hienovaraisia ja osa taas selvempiä. *Saara kumartuu eteenpäin, tarttuu Miran vasempaan käsivarteen ja kääntää tämän naulakolle päin. (cm13)*

Kaikki aikuiset eivät käyttäneet fyysisiä vihjeitä yhtä paljon. Aikuiset käyttivät Miran kanssa fyysisiä ohjaamista selvästi enemmän kuin Kallen kanssa ja toisaalta kaksi aikuisista käytti kaiken kaikkiaan fyysisiä vihjeitä kahta muuta enemmän. Mahdollisesti se, että Mira ei puhu ohjaa aikuisia käyttämään enemmän fyysisiä vihjeitä. Voi olla, että puhumaton henkilö antaa mielikuvan siitä, että hän ymmärtää vähemmän puhetta ja siksi keskustelukumppani päätyy käyttämään enemmän kehonkieltä. Aikuisten ensikommentit haastattelukysymykseen Miran puheenymmärtämiskyvystä poikkesivat toisistaan. Lopputuloksena sitä vastoin oli hyvin samankaltainen mielipide. *Ei, ei varmaan varsinaisesti puhetta, mutta semmosia tuttuja sanoja ja semmosia lausahduksia ja tämmösiä. Ehkä tilannesidonnaista selkeää puhetta. Ja varsinkin jos siinä sitte avustaa muuten: kuvilla, viittomilla. (*M)* Saara sanoi ensin yksiselitteisesti: *Ymmärtää. (*S)*, mutta jatkoi kysymystä tarkennettaessa: *No. Ei se varmaan kaikkee puhetta ymmärrä, mutta ainakin semmoset tutut asiathan se ymmärtää. Ja joskus on*

*semmosii jännii juttuja, että ei tarvii kun sanoo, niinku, sanoo vaan vähän, niin se menee tekemään jotain. Ett, se on vähän. Se on semmosta. Vähän semmosta arvoituksellista se ymmärtäminen. (*S)*

Aikuiset liittivät fyysiseen vihjeeseen usein suullisen kehotteen tai pyynnön. *Saara rykäisee, tarttuu jalkaan ja nostaa sitä koukkuun toisen päälle: "No niin. Tuosta. Laita kenkä siihen jalkaan," pitäen jalasta kiinni. (□m9)* Ja samoin Kallen kanssa: *Saara koskettaa Kallen oikeaa jalkaa ja sanoo: "Nosta tuohon." (□k10)*

Fyysinen vihje saattoi olla myös koskettamista johonkin esineeseen, kuten kenkään tai vaatekappaleeseen. *Tarja sanoo nauhalukkoa naputellen: "Sun pitää avata se naru tästä. Se ei muuten mene jalkaan." (□m7)* Ja seuraavasti: *Sitten vielä Kallen housuja nykäisten: "Housut ylös." (□k10)*

Osoittaminen

Toinen usein toistuva sanattoman viestinnän muoto oli sormella tai kädellä osoittaminen. Aikuinen ohjaili toimintaa eli antoi oppilaalle vihjeitä osoittelemalla. Aikuiset käyttivät Miran kanssa enemmän osoittamista kuin Kallen kanssa. *Tarja sanoo ojentaen kättään naulakkoon päin: "Voit ottaa lenkkarit sitten tuolta." (□m7)* Tämän kaltaista osoittamista ei mielestämme voinut tulkita jaetun toiminnan muodoksi. Tarkoitus ei ollut keskustella jostain kauempana olevasta esineestä tai asiasta, vaan nimenomaan ohjata toimintaa.

Aikuiset liittivät osoittamiseen, kuten fyysiseen vihjeeseenkin, sanallisen kehotteen. Vain kerran osoittamiseen ei liittynyt muita vihjeitä. *Saara osoittaa naulakolle. Mira nousee välittömästi ylös ja menee sinne. (□m11)*

Aikuiset vahvistivat osoittamisella sanallisen kehotuksen ymmärtämistä. Useimmiten osoittaminen ja sanallinen kehote tapahtuivat yhtä aikaa. *Saara jatkaa: "Laita se kenkä sinne jalkaan." osoittaen kenkää ja jalkaa puhuessaan. (□m9)*

Katse

Aikuiset käyttivät silmiin katsomista kommunikatiivisena eleenä. Miran kanssa silmiin katsomista käytettiin lähes jokaisessa pukemistilanteessa. Silmiin katsominen toimi erilaisissa tarkoituksissa. Yksi tarkoituksista oli saada oppilas tekemään haluttu asia.

Mira istuu hetken paikoillaan tekemättä mitään. Mirja kurottautuu eteenpäin ja katsoo pää takakenossa hieman kulmiaan kurtistaen Miraa silmiin ja samalla Mira reagoi nostamalla katseensa kohti Mirjaa ja nostamalla oikean jalkansa tuolin reunalle. (□m6)

Aikuiset käyttivät katsetta myös säätelyn välineenä, jolloin se palveli vuoronvaihtoa. *Saara kysyy Miran katsetta etsien: "Onko sinulla asiaa? - Onko? - Mitä?" (□m11)* Kallelta vastauksen saattoi saada myös suullisesti. *Mirja kysyy: "Onko kenkä hyvin?" katsoen Kallea silmiin, Kalle vastaa: "Ei". (□k9)*

Välillä katsekontakti oli hyvin vastavuoroista ja siinä näkyi vuorottelun malli. Oppilas katsoi aikuista ja aikuinen oppilasta. Granlund ja Olsson (1994, 32) kuvaavat yhteyttä luovaa vuorovaikutusta niin, että sen tarkoitus on vastata yhteydenottoon.

Mira ojentaa jalkaa kohti Saaraa. Sitten laskee jalan lattialle. Heiluttelee kengännauhoja ja katsoo Saaraan. Sitten hän kääntää hieman päätään ja heilauttaa oikean jalan varpaita. Saara sanoo: "Mira." Hän hakee katseellaan Miran katseen ja alkaa viittoja kysyen: "Haluatko sinä apua? Haluatko?" Mira katsoo Saaraa, heiluttelee kengännauhaa ja oikean jalan varpaita, sitten kääntää päätään vähän vasemmalle. Muutaman sekunnin tauon jälkeen Saara kysyy uudelleen samalla viittojen: "Haluatko apua?" katsoen kysyessään Miraa silmiin. Mira vastaa katseeseen, heiluttelee nauhaa ja varpaita. Saara kumartuu, koskettaa Miran vasempaan käteen ja sanoo: "Näytä, jos haluat." Mira nostaa käden sylissä olevalle kengälle. Saara jatkaa viittojen: "Haluatko sinä apua?" Mira henkäisee sisään, heilauttaa kättä, vetää jalkoja lattialla ja katsoo Saaraan. Saara naputtaa Miran vasenta jalkaa: "Vai saatko sinä kengän tähän jalkaan?" Mira nostaa kenkää hieman sylissään. Hän katsoo ylöspäin, sitten Saaraan, heiluttelee kenkää pienesti, katsoo sitten pois päin, sitten jälleen Saaraa, pois päin ja takaisin. (□m9)

Muu ei-sanallinen viestintä

Muina ei-sanallisen viestinnän keinoina aikuiset käyttivät odottamista, rauhoittelua, naurua ja hymyilyä. Näitä voidaan pitää säätelyn, asenteen ja ylläpidon muotoina. Odottamista käsittelemme luvussa 4.6.

Rauhoittelua ei näissä videoiduissa pukemistilanteissa esiintynyt kuin muutaman kerran. Pukeutumistilanne on todennäköisesti niin selkeä ja toistuu samanlaisena joka päivä, etteivät oppilaat hermostuneet sen aikana. Aikuiset kuitenkin kertoivat haastatteluihinsa, että molemmilla oppilailta esiintyy haastavaa käyttäytymistä. Kysyttäessä minkälaisia

vuorovaikutuksen keinoja käytät Miran kanssa pulmatilanteissa kertoi Saara, että *minä oon kyllä käyttäny sitä, että mä otan sen sitten ihan vaan kiinni ja sitte pidän vähän aikaa siinä. Sillähän on kauheen voimakkaita ne raivarit. (*S)*

Aikuiset hymyilivät ja nauroivat tasaisesti, yhtä usein ja samanlaisissa tilanteissa, kummankin oppilaan kanssa. Hymyily ja naurahtaminen ilmenivät kahdessa erilaisessa tilanteessa. Toisessa tilanteessa aikuinen samalla, kun kehui hyvin tehdystä asiasta, hymyili, ja toisessa hymyily liittyi vastavuoroiseen kontaktiin ja mukavaan oloon.

Puhuttaessa sanattomasta viestinnästä on syytä muistaa, että kehon kieli on osa ihmisen kokonaispersoonallista käyttäytymistä. Kehon kieltä ei pitäisi ymmärtää erillisiksi ilmeiden, eleiden, asentojen, kosketusten ja etäisyyksien järjestelmäksi, jonka voi oppia kuten lukemisen tai kirjoittamisen. (Klempi 1988, 91.)

4.6 Aikuisten toiminta

Tarkastelemme tässä luvussa aikuisten toimintaa pukemiseen ja siinä avustamiseen liittyen. Luokittelimme avustamisen seuraavasti: aikuinen odotti lapsen vastausta tai aloitetta, aikuinen antoi alun tekemiselle, aikuinen ja oppilas tekivät yhdessä ja aikuinen auttoi fyysisesti. Vuorovaikutuksen kannalta tärkein toiminnan muoto oli odottaminen. Tällöin aikuinen odotti oppilaan aloitteita tai hän odotti oppilaan vastausta omaan aloitteeseensa. Vastaus saattoi olla toimintaa tai viestintää. Toinen kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen liittyvä toiminta oli alun antaminen. Muita toimintoja olemme käsitelleet luvussa 4.2.

Odottaminen

Aikuiset antoivat pukemistilanteissa Miralle enemmän aikaa kuin Kallelle. Vuorovaikutuskumppanin aloitteiden ja vastausten odottaminen ja ajan antaminen on hyvin tärkeää. Kaikkien aloitteiden ja eritoten vuorovaikutusaloitteiden tekeminen vaikeutuu, mikäli henkilö ei saa riittävästi aikaa. Itsenäinen toiminta pienenee, jos oppilas ei saa tilaa toimia itse. Tähän asiaan kiinnittivät myös videoinneissa esiintyneet aikuiset huomiota. Omaa toimintaa arvioidessaan he totesivat, että oppilaille pitäisi

antaa vielä enemmän aikaa vastata aikuisen aloitteisiin ja omien aloitteiden tekemiseen.

Katja odottaa hetken, naputtaa sitten toisen käden sormella Miraa toiseen jalkaan. ”Hei...puuttuuko sinulta jotain”. Mira on ihan hiljaa edelleen. Katja odottaa. Mira on ihan hiljaa edelleen. Katja odottaa. Mira vilkaisee Katjaa silmiin, odotus jatkuu. Katja naputtaa taas sormella jalkaa sanoen: ”Mira” ja etsii samalla Miran katseen. Mira kääntää hieman päätään samalla kun Katja alkaa viittoa pukemista sanoen: ”Puuttuuko sinulta takki”. Mira istuu edelleen hiljaa paikallaan. Katja odottaa. Mira vilkaisee taas Katjaa silmiin ja kääntyy kohti naulakkoa ja nousee seisomaan naulakon eteen ja jää siihen paikalleen. Katja odottaa hiljaa useita sekunteja. Sitten hän sanoo: ”Mira”. (m10)

Kalle todennäköisesti reagoi nopeammin niin sanallisiin kuin fyysisiin kehotuksiin ja tästä syystä aikuiset odottivat vähemmän aikaa Kallen reaktioita. Kalle myös teki itse aktiivisesti aloitteita. Kuitenkin odottamista tapahtui myös Kallen kanssa.

Mirja jatkaa pukemista, ottaa kengän käteensä ja kysyy: ”Mitkäs nää oli”. Kalle ei heti vastaa. Mirja nostaa kenkää vähän ylemmäksi ja jää odottamaan (4 s), katsoen Kallea silmiin. Kalle katsoo kenkää, mutta ei vastaa mitään. Mirja laskee kengän lattialle ja viittoo kengät. Kalle toistaa viittoman perässä. Mirja ”Yhmm” (hiljaa). (k9)

Mirja odotti melko pitkään Kallen vastausta, mutta kun sitä ei näyttänyt tulevan, hän päätti antaa Kallelle mallin vastauksesta, jonka Kalle sitten jäljitteli. Tilanne ei päättynyt toivotulla tavalla eli Kallen oma-aloitteiseen vastaukseen.

Välillä voi olla todella vaikea päättää, odottaako vielä vai antaako jo vihjeen. Varsinkin Kallen kanssa toimiessa liiallinen odottaminen voi aiheuttaa ongelmia. Kalle saattaa innostua riehumaan tai tekemään jotain muuta ei-toivottua. Kallen ajatukset tulee ikään kuin pitää kiinni pukemisessa koko ajan. Miran tilanne on toisenlainen. Jos jää odottamaan Miran reaktiota, voi olla, että sitä saa odotella turhaan. Mira saattaa vaipua autisteille tyypillisesti ”omaan maailmaansa”, jolloin vuorovaikutustilanne katoaa.

Odottaminen vaatii aikuiselta suurta herkkyyttä ja läsnäoloa kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Tai kuten Manninen ja Oesch (2001, 24) ilmaisevat saman asian, vuorovaikutustilanne vaatii nopeaa ja joustavaa sosiaalisten koodien lukemista, toisen mielenliikkeiden seuraamista. Brodin (1991, 71) yhdistää tulkinnan ja ajan antamisen lapselle. Hän toteaa, että vilkas mielikuvitus on tärkeää tulkittaessa vaikeimmin kehitysvammaisen viestejä ja ylitulkinta on tarpeellista. Hän pitää riskinä sitä, että tulkinta tehdään liian aikaisin odottamatta lapsen vastausta ja antamatta

lapselle mahdollisuutta välittää omaa viestiään. Lapsi saattaa oppia avuttomaksi, kun huomaa, että on turhaa tehdä kommunikoinnin aloitteita. Martinsen (1993a, 46) puhuu samasta asiasta opittuna aloitekyvyttömyytenä. Pahimmillaan se voi johtaa siihen, että vammaisen lapsi tai aikuinen tekee asioita vain toisen vihjeestä – eräänlaisesta tönäisystä.

Toisaalta Kuder (1997, 97) on todennut, että kehitysvammaisilla aikuisilla ja lapsilla on vain vähän ongelmia vuoronvaihdossa tai vuoron ottamisessa itselleen. Ongelma ei siis olisikaan ajan antamisessa, vaan hänen mielestään suurin ongelma on se, mitä nämä henkilöt tekevät vuorollaan. Pääasiassa he kommentoivat pienillä äännähdyksillä, mutta eivät laajenna eivätkä ylläpidä vuorovaikutusta.

Alun antaminen

Toinen vuorovaikutukseen liittyvä toiminnon muoto oli alun antaminen johonkin toimintaan. Aikuinen aloitti jonkun toiminnon ja jäi odottamaan, että Mira tai Kalle jatkaisi sen loppuun. Näissä tilanteissa toiminnot olivat usein suoraan pukemiseen liittyviä asioita, kuten vetoketjun laittaminen alkuun tai kengän laittaminen lähelle jalkaa. Mutta samanlainen alun antamisen ajatus toimisi myös kommunikaation idean vahvistamisessa lapselle. Hakala ym. (2001, 140) puhuvat osittaisen mallin antamisesta. Tällä he tarkoittavat toimintaa, jossa aikuinen auttaa lasta sanomaan kommunikaation tarvittavan sanan alkuäänteen tai lauseen ensimmäisen sanan, tai jossa hän koskettaa lapsen kättä, jotta tämä näyttäisi kuvan. Viittomiin ideaa voisi soveltaa niin, että aikuinen näyttää käsien viittoma-asennon, mutta ei jatka viittomaa loppuun.

4.7 Oppilaiden aloitteet

Käsitämme vuorovaikutusaloitteeksi minkä tahansa oma-aloitteisen toiminnan, joka kohdistuu toiseen henkilöön. Olemme analysoineet oppilaiden aloitteita osin jo aikaisempien teemojen yhteydessä. Esimerkiksi Miran ja Kallen viestintä sisältää vastaamisen ohella myös itsenäistä, aloitteellista toimintaa. Pidämme kuitenkin tärkeänä koota aloitteet yhdeksi kokonaisuudeksi. Aivan tutkimusprosessin alussa pohdimme, onko oppilailla aloitteita ja jos on, niin huomaavatko aikuiset niitä. Tähän kysymykseen

olemme jo saaneet vastauksen. Oppilailta on aloitteita. Myös McLean, McLean, Brady ja Etter (1991) huomasivat omassa tutkimuksessaan, jossa osallistujina oli vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisia aikuisia, että kaikilla tutkituilla oli aloitteita.

Toinen syy aloitteiden kokoavalle käsittelylle liittyy siihen, että kirjallisuudessa painotetaan aloitteiden huomaamisen merkitystä. Brodin (1991, 82) pitää aloitteellisuutta tärkeämpänä kuin taitoa vastata suljettuihin kysymyksiin. Hän epäilee, ymmärtääkö lapsi välttämättä kysymysten annetut vaihtoehdot. Omaan aloitteeseen perustuvalla vuorovaikutuksella on merkitystä myös motivaatioon sitä parantaen. Aikuisen kykyä tunnistaa lapsen aloitteet ja kannustaa häntä niissä pidetään tärkeänä vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehittymisen kannalta (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 81, 90; Lyytinen ym. 1995, 64) Aloitteisuuden kannustaminen lisää lapsen aktiivisuutta myös muilla kehityksen alueilla (Koppinen ym. 1989, 90; Lyytinen 1995, 120). Tutkimuksessamme mukana olleet aikuiset huomasivat oppilaiden aloitteet.

Koska tämä luku on pitkälti yhteenvetoa jo aiemmin esitetystä, on esitystapamme hieman erilainen kuin muissa luvuissa. Emme käy aloitteita läpi kohta kohdalta. Esimerkkejäkään emme käytä suorina lainauksina. Poimimme esiin aloitteiden yleisimmät esiintymisyhteydet sekä joitakin mielestämme huomionarvoisia poikkeuksia.

Miran aloitteet

von Tetzchner ja Martinsen (1999, 108) ovat havainneet, että puhumattomat kouluikäiset lapset vastaavat useammin kuin tekevät kommunikaatioaloitteita. Saman yleisen linjan havaitsimme Miran toiminnassa. Hän ei tehnyt aloitteita kovinkaan usein. Saara kertoi haastattelussaan, että on paljon sellaisia asioita, joiden suhteen Mira ei ole aloitteellinen. Saara toi esiin myös sen seikan, että aikuinen antaa toiminnalle usein "potkua" vaikka vähänkin. Siis joskus Miran toiminta vaikuttaa lähes oma-aloitteiselta, mutta sen taustalla on kuitenkin aikuisen vihje.

Myös McLeanin ym. (1991, 295-296) esittelemän tutkimuksen (Wetherby & Prutting 1984) löydöt tukevat analyysiamme. Tutkijat huomasivat, että autistisilla lapsilla

esiintyi vain vähän aloitteita, jotka liittyvät tervehdyksiin tai keskustelunavauksiin. Miran aloitteet liittyivät voittopuolisesti avun pyytämiseen. Hän käytti ilmaisussaan toiminnallista kommunikaatiota. Hän tuli takki kädessään aivan aikuisen eteen, nosti hieman takkia ja katsoi aikuista. Tulkitsemme, että hän pyysi apua takin päälle laittamisessa. Toinen usein toistuva itsenäisen avunpyynnön tilanne Miralla oli vetoketjun alun laittaminen. Hän astahi askeleen lähemmäs aikuista ja heilutteli takin helmoja vetoketjun alalaidasta kiinni pitäen. Samantapaista toimintaa liittyi lenkkikenkiin silloin, kun nauhalukko oli tiukalla. Mira nosti kenkää aavistuksen ylöspäin kohti aikuista. Joskus hän myös kopsutti sormellaan nauhalukkoa.

Viittomien itsenäinen käyttö liittyi Miralla avunpyyntöön. Pukemisissa oli muutamia tilanteita, joissa Mira täysin itsenäisesti ja oma-aloitteisesti viittoi haluta-viittoman. Hän ei eritellyt tarvettaan sen tarkemmin, mutta aikuiset ymmärsivät hänen haluavan apua ja asiayhteys oli niin selkeä, että avunpyynnön kohdekaan ei jäänyt epäselväksi. Aikuiset kertoivat huomanneensa, että Miran haluan-viittoman käyttö on alkanut vahvistua.

Pari kertaa pukemistilanteissa Mira teki aloitteen koskettamalla aikuista. Tilanteet olivat samoja, joissa hän tarvitsi apua. Joissakin tilanteissa aikuiset eivät ehtineet reagoida kosketukseen ennen tilanteen muuttumista. Jossakin tilanteessa koskettaminen tulkittiin suoraan avunpyynnöksi. Sekä Saara että Mirja kertoivat, että joskus Mira tulee, ottaa kädestä ja vie. Mirja jatkoi vielä, että välttämättä aikuisella ei ole minkäänlaista käsitystä, mitä Mira haluaa, mutta hän on joka tapauksessa hyvin määrätietoinen viemisessään. Tällaisia tilanteita videoinneissa ei ollut.

Yhteyttä luovia kontaktialoitteita Miralla olivat hymyt ja kääntyminen aikuisen puoleen. Nämä jäivät selkeästi huomaamattomampaan osaan kuin avun pyytäminen. Usein aikuinen toki vastasi myös näihin aloitteisiin, mutta esimerkiksi nopea hymyn välähdys, johon ei liittynyt ääntä, saattoi jäädä huomaamatta, jos aikuinen oli keskittynyt esimerkiksi kenkien kiinni laittamiseen. Aikuisen toiminnan seuraaminen katseella luetaan periaatteessa yhteyttä luoviin aloitteisiin. Mira ei kuitenkaan näyttänyt hakeutuvan kontaktiin seuratessaan aikuisen toimintaa. Hän lähinnä tarkkaili ja joko odotti tai teki omia toimiaan samanaikaisesti. Haastatteluissa kävi ilmi, että muita Miran

yhteyttä luovia tapoja ottaa kontaktia ovat syliin tai lähelle tuleminen ja "öhkäminen", siis ääntely, joka on Miralle hyvin tyypillistä.

Osa Miran aloitteista oli selkeitä, osa hyvin pieniä ja huomaamattomia. Aikuiset huomasivat aloitteet hyvin. Asiaan on varmasti useampikin selitys. Kaikki aikuiset tuntevat Miran jo pidemmältä ajalta. He tietävät tavan, jolla hän kommunikoi ja myös sen, kuinka huomaamattomia kehitysvammaisten kommunikointialoitteet voivat yleensäkin olla. Myös tilanteella oli merkitystä. Aikuinen oli lähellä eikä hänen huomionsa kiinnittynyt muualle. Samoin myös asiayhteys oli selvä. Tulkinnan tekeminen ei ollut vaikeaa.

Aivan kuten esitimme pienen epäilyn toiminnallisen kommunikoinnin tehokkuudesta muissa kuin pukemistilanteissa, voimme olla myös aloitteiden osalta hieman epäileväisiä. Ehkä muissa tilanteissa, joissa Mira ei saa yksin aikuisen jakamatonta huomiota tai joissa avunpyynnön asiayhteys ei ole yhtä selvä, aloitteet tulevat huonommin huomatuiksi ja ymmärretyiksi. Mutta edelleen toistamme samaa kuin aikaisemmin: on muistettava, että tarkkailimme vain pukemistilannetta. Emme tiedä, ovatko Miran aloitteet aina samanlaisia. Toisaalta toiminnan systemaattisuus antaa aihetta uskoa, että kysymyksessä on yleistynyt toimintatapa. Esimerkiksi Brodin (1991, 231) on havainnut, että kehitysvammaisten lasten aloitteet liittyvät usein juuri tarpeisiin tai tunteisiin. Mirja kertoi, että Miran kontaktialoitteet tunteisiin liittyen koskevat positiivisia tunteita. Kiukustuessaan hän haluaa olla yksin, mutta esimerkiksi peuhaamis- tai riehumiskaverin hän etsii itselleen mielellään.

Aloitteellisuuden mahdollistamiseksi tarvitaan riittävästi aikaa (Light, Collier & Parnes 1985a, 79). Miran kohdalla kysymys ei näyttänyt kuitenkaan olevan ajan puutteesta. Aikuiset antoivat sitä hänelle paljon. Samaan asiaan liittyen Reunamo (1998, 224) sanoo, että aikuisen on annettava lapselle tilaa vuorovaikutuksessa. Aikuinen ei saa olla aina aktiivinen. Tutkimuksemme aikuiset maltoivat odottaa. Aloitteiden vähäisyys ja vähäeleisyys saattaisivat liittyä ennemminkin autismiin. Launonen (2001a, 44) kuvaa ongelmaa niin, että autistisen henkilön voi olla vaikea tietää, miten kontaktia otetaan. Hän osaa ehkä tulla toisen luo, mutta mitä sen jälkeen pitäisi tehdä huomion saamiseksi

tai asian kertomiseksi onkin vaikeampaa. Kerola ym. (2000, 52) ovat havainneet saman ilmiön kuin Launonen.

Toki voi olla myös niin, että Mira ei näyttänyt kaikkea osaamaansa. Light ym. (1985a, 81) totesivat tutkimuksessaan, että puhumattomat lapset osasivat paljon enemmän kuin mitä näyttivät. Tutkijoiden mielestä lapsia pitäisi rohkaista aloitteellisempaan ja vastuullisempaan rooliin vuorovaikutuksessa. Yksi vaihtoehtoinen syy Miran aloitteiden vähäisyyteen saattoi olla hänen halunsa omatoimisuuteen, minkä Mirja toi esille.

von Tetzchner ja Martinsen (1999, 119) ovat todenneet, että kehitysvammaisen henkilön kontaktinotto voi olla niin epätavallista, että sitä ymmärtävät vain henkilölle tutut ihmiset. Kun kehitysvammaisen huomaa tämän, saattaa hän alkaa valikoida vuorovaikutuskumppaneitaan. Pukemistilanteessa tämänkaltainen ilmiö ei tullut esiin. Kaikki aikuiset olivat Miralle tuttuja. Ja hän käyttäytyi hyvin samalla tavoin kaikkien kanssa. Mirja kuitenkin sivusi asiaa haastattelussaan. *Mun mielest Mira ymmärtää kyllä sen, että joku vieraampi - muiden ryhmien aikuiset - ei ehkä ymmärrä häntä. Jollain tasolla varmastikki. (*M)* Siis Mirakin tietää, ketkä ymmärtävät häntä hyvin ja ketkä vähän heikommin.

Kallen aloitteet

Kallen aloitteet olivat näkyviä ja kuuluvia. Aloitteellisuus liittyi monenlaisiin asiayhteyksiin ja aloitteiden sisältö oli monimuotoinen. Suurin osa Kallen aloitteista oli sanallisia tai ainakin niihin liittyi sanallinen viesti.

Useimmiten Kallella ilmenevä aloitteisuuden muoto oli huomion hakeminen. Kalle lauloi, heilui, kiusoitteli ja toisti sanoja. Huomion hakemisen korostumiseen voi olla useita syitä. Ehkä aikuinen ehti antaa pukemiseen liittyvän vihjeen tai ilmoittaa suoraan, mitä seuraavaksi tehdään. Näin pukeminen sujui hyvin, mutta Kallelle jäi siinä usein vastaajan ja toteuttajan rooli. Kalle ehti kerran ilmoittaa oma-aloitteisesti, mitä hän halusi tehdä ensin. Järjestykseen hän pystyi vaikuttamaan useamminkin, mutta silloin vastaamalla aikuisen avoimeen kysymykseen. Avoimet kysymykset ovat hyviä, koska ne jättävät päätäntävällän lapselle.

Huomion hakemisen takana saattoi olla halu keskustella. Myös meidän, ylimääräisten aikuisten mukanaolo pukemistilanteessa saattoi houkutella kokeilemaan aikuisten reaktioita. Hyvin todennäköisesti laulaminen ja heiluminen voivat yksinkertaisesti olla opittuja tapoja, joista on vaikea päästä eroon.

Vaikka huomion hakeminen oli Kallen näkyvin aloitteellisuuden muoto, muut aloitteet eivät jääneet sen varjoon. Kalle aloitti keskusteluja, hän kysyi ja varmisti asioita. Ilmoittaminen oli joskus asioiden toteamista, joskus yhteyttä luovaa viestintää, joskus se liittyi ympäristön seuraamiseen.

Huomion hakeminen on yhteyttä luova aloite. Muita selkeästi yhteyttä luovia aloitteita olivat koskettaminen, anteeksi pyytäminen ja hellyyden osoittaminen sekä katsekontaktiin hakeutuminen ja hymyily. Muihin kuin avustavaan aikuiseen Kalle pyrki luomaan yhteyttä tervehtimällä.

Yhteenvedonomaaisesti voimme sanoa, että Kalle teki aloitteita kaikilla kommunikaationsa keinoilla. Katja ja Tarja mainitsivat haastatteluissaan Kallen aloitteina pukemistilanteissa tutuiksi tulleita tapoja, mutta myös muita. Aikuiset kertoivat, että Kalle pyytää päästä syliin. Hän tulee kertomaan asioita. Lisää-pyyntö liittyy sekä konkreettisiin asioihin kuten ruoka tai juoma, mutta myös hauskoihin tapahtumiin ja toimintoihin. Kalle pyytää yleensä osoittamalla. Useimmiten, mutta ei aina, tähän liittyy sanallinen viesti. Katja kertoi, että joskus Kalle saattaa ilmoittaa asiansa myöhässä niin, että esimerkiksi pissa on jo ehtinyt mennä housuun, mutta yritys on silloinkin ollut hyvä.

Kallella oli aktiivinen rooli vuorovaikutuksessa. Hän piti huolta siitä, että pääsi kontaktiin aikuisen kanssa ja että hän myös pysyi vuorovaikutuksessa. Kallella oli Miraa tasavertaisempi ote vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, sillä aloitteiden tekeminen merkitsee vastuun ottamista vuorovaikutuksen etenemisestä kuten Linell ja Gustavsson (1987) Brodinin ja Björck-Åkessonin (1990, 10) mukaan sanovat.

Kontakti-eleet ja kauas elehtiminen

Olemme edellä pohtineet mahdollisia syitä Miran vähäiseen aloitteellisuuteen. Löytöjamme tukevat tutkimustulokset eivät sovi Kallen käyttäytymiseen. Hänellähän oli paljon aloitteita. Huomio sai meidät pohtimaan, mistä erot saattoivat johtua. Yksinkertaisin selitys lienee erot oppilaiden kommunikoinnissa. Tätä näkemystä tukee McLeanin ym. (1991) tutkimus. He käyttävät tutkimuksessaan käsitteitä kontaktieleet ja kaukoeleet. Kontaktieiden käyttäjät ovat niitä, jotka koskettavat lähietäisyydellä olevia tavaroita ja henkilöitä tai osoittavat lähietäisyydellä olevia tavaroita, henkilöitä tai tapahtumia. Kauas elehtivät käyttävät kontaktieleitä, mutta niiden lisäksi he osoittavat ja kiinnittävät muiden huomion myös kauemmas.

McLeanin ym. (1991) tutkimuksessa kehitysvammaiset henkilöt jaettiin kahdeksi ryhmäksi sen mukaan, käyttivätkö he kontakti- vai sekä kontakti- että kaukoeleitä. Kummallakin eleryhmällä oli aloitteita. Kuitenkin kontaktieiden käyttäjät tekivät niitä hieman vähemmän ja ottivat tai saivat useammin vastaajan roolin kuin kauas elehtivät. Kontaktieiden käyttäjät kommunikoivat pyytäen apua, tavoitellen haluamaansa tai vastustaen. Kauas elehtivät kommunikoivat samoissa tarkoituksissa kuin kontaktieiden käyttäjät, mutta myös yhteyttä luovassa merkityksessä. Kauas elehtivät kommunikoivat useammin ja säännöllisemmin kuin kontaktieiden käyttäjät. Kauas elehtivät korjasivat ilmaisuaan useammin, he olivat siis sinnikkäämpiä ilmaisussaan. Heillä oli myös enemmän sanankaltaista ääntelyä.

Kauas elehtivät näyttävät kommunikoivan tehokkaammin kuin kontaktieiden käyttäjät. McLeanin ym. (1991) mukaan kontaktieleistä ei kuitenkaan pyritä eroon. Ne kuuluvat kaikkien ihmisten kommunikointiin. Mutta toki kommunikaatiota kannattaa pyrkiä laajentamaan.

Nämä kaksi erilaista kommunikoinnin tyyppiä voivat selittää eron Miran ja Kallen aloitteissa. Sijoitamme Miran kontaktieiden käyttäjäksi ja Kallen kauas elehtivien ryhmään. Ainakaan videointitilanteissa Mira ei elehtinyt kertaakaan kauemmas. Muutenkin kuvaus kontaktieiden käyttäjistä sopii hyvin Miraan. Käsitystämme tukee Stonen, Ousleyn, Yoderin, Hoganin ja Hepburnin (1997) tutkimus puhumattomien autististen lasten kommunikointikeinoista. Tutkimuksessa todettiin, että osoittaminen on

autisteille harvinainen tapa. Kun osoittamiseen liitettiin jaettu tarkkaavaisuus, muuttui käyttäytyminen vielä harvinaisemmaksi. Kalle puolestaan elehti videointien aikana usein kauemmas ja hänen kommunikointinsa muistutti muutenkin McLeanin ym. (1991) kuvausta kauas elehtivästä kommunikointityypistä.

4.8 Vuorottelu

Tauriainen (1993, 115-116) lainaa Knightia (1991) sanoessaan, että kommunikaation esikielellisessä vaiheessa olevien kehitysvammaisten henkilöiden on tärkeä oppia katsekontaktin, vuorottelun ja jaetun tarkkaavaisuuden merkitys. Näiden taitojen omaksumista auttaa se, että vuorovaikutuksen kumpikin osapuoli on vuorollaan aloitteentekijä ja vuorollaan vastaaja. Lyytinen (1995, 118) pitää tärkeänä edellä mainittujen taitojen harjoittamista päivittäisissä, toistuvissa tilanteissa. McDonald ja Carrol (1992, 117) puolestaan lainaavat Wellsiä (1981) todetessaan, että vuorottelu on tehokas ja helposti eri tilanteisiin siirrettävä tapa oppia kommunikointitaitoja tai lisätä niitä.

Kuten toiminnalla viestimisen luvussa (luku 4.2) kerroimme, Miran ja Kallen vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa lyhyet vuorovaikutusepisodit olivat yleisiä. Oppilas vastasi aikuisen ohjeeseen tai vihjeeseen ja vuorovaikutus loppui sillä kertaa siihen. Pukemistilanteella on osaltaan merkitystä asiaan. Onhan kysymyksessä suoritus, jossa on hyvä olla valmis määräajassa, ettei muiden koulukytiläisten tarvitse odottaa. Brodin (1991, 99) kertoo, että monet hänen tutkimukseensa osallistuneiden lasten vanhemmista eivät pitäneet ruokailua vuorovaikutustilanteena. Heidän energiansa ja huomionsa kiinnittyi kokonaan siihen, että lapsi syö. Samoin voimme ajatella olevan pukemistilanteessa. Keskustelu jää vähemmälle, koska pääasia on se, että oppilaalla on ulkovaatteet päällä, kun taksi tulee. Ja tärkeähän se toki onkin.

On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että vasta vuorottelu tekee kommunikaatiosta keskustelua. Keskustelutaitoja on hyvä opetella toistuvissa, ennakoitavissa tilanteissa. Ennakoitavuuden etuna Martinsenin (1993b, 26) pitää sitä, että aikuisen on näissä tilanteissa helpompi muokata omaa toimintaansa lapsen käyttäytymisen mukaan.

Bricker (1983, 272) puolestaan pitää tilanteen ennakoitavuutta lapsen etuna. Koska tilanteen rakenne on tuttu, lapsi voi aavistaa aikuisen seuraavan toiminnan ja suunnata tarkkaavaisuutensa siihen.

Tässä törmäämme ristiriitaan, jonka mekin opettajina tunnemme. Toisaalta on hyvä, että oppilas keskittyy opeteltavaan asiaan. On hyvä, että ylimääräiset ärsykkeet eivät häiritse oppimista. Toisaalta taas: milloin vuorovaikutusta opetellaan, jos ei jokapäiväisissä opetustilanteissa? Koulussa kaikki toiminta tähtää jonkun asian oppimiseen. Ei tunnu mielekkäältä järjestää erillisiä keskusteluhetkiä, jolloin opeteltaisiin vuorottelua tai aloitteiden tekemistä. Ehkä ristiriitaan ei ole valmista vastausta kenelläkään. Vastaus todennäköisesti riippuu tilanteesta, oppilaasta, hänen keskittymisestään, käytettävissä olevasta ajasta ja niin edelleen. Tämä kaikki jää aikuisen arvioitavaksi käsillä olevassa tilanteessa niin kauan, kunnes oppilas oppii vaatimaan keskustelua sitä halutessaan. Sen jälkeen asiasta tulee neuvottelukysymys, jossa edelleen punnitaan asioiden tärkeysjärjestys.

Myös Lyytisen ym. (1995, 64) näkemys kielen oppimisesta tukee luonnolliseen tilanteeseen sidottua keskustelua. Tärkeää on vastavuoroisuus, monipuolisuus ja keskustelun hyödyllisyys ja merkityksellisyys sekä lapsen aktiivisen roolin mahdollistaminen. Luonnolliset tilanteet vaihtelevat jossakin määrin, mikä tekee keskustelun mielekkääksi. Pyydettyt asiat ja keskustelun aiheet eivät ole kuvitteellisia, vaan akuutteja asioita.

Keskustelutaitojen oppimisesta on von Tetzchnerin ja Martinsenin (1999, 281-282) mukaan myös se ilo, että kommunikoinnista tulee motivoivampaa vuorovaikutuksen kummallekin osapuolelle. Vuorovaikutus lisääntyy ja siitä tulee monipuolisempaa. Sen mukana haasteet ja vaihtelun mahdollisuudet lisääntyvät. Kerola ym. (2000, 57) ottavat esiin myös sosiaalisuuden näkökulman. Heidän mukaansa vuorottelun oppiminen edesauttaa sosiaalisuutta suuresti.

Jotta vuorotteluun päästäisiin, tulee aikuisen omalta osaltaan tukea tilannetta luomalla vuorottelua lapsen ehdoilla. Aluksi aikuisen vuorovaikutuksen kyvykkäämpänä ja näin ollen hallitsempana osapuolena tulee ottaa enemmän vastuuta vuorottelusta. (Nafstad

1993, 85.) Lyytinen ym. (1995, 60) käyttävät Brunerin (1983) termiä pseudodiologi kuvatessaan varhaista vuorottelua. Pseudodiologissa aikuinen tekee kommunikoinnista vuorottelevaa sijoittamalla omat vuoronsa lapsen toiminnan lomaan. Kehitysvammaiselta puolestaan Granlundin ja Olssonin (1994, 77-79) mukaan odotetaan selkeää osallistumista joko toiminnalla, signaaleilla tai symboleilla. Näin aikuinen motivoituu osaltaan jatkamaan keskustelua ja molemmat saavat uusia mahdollisuuksia osallistua vuorotteluun.

Myös Martinsen (1993b, 26) tuo esille, etteivät lapsi ja hänen kanssaan vuorovaikutuksessa oleva aikuinen ole keskustelussaan tasavertaisia osapuolia. Martinsenin näkemyksen mukaan aikuisen taipumus ylitulkita lapsen viestejä mahdollistaa vuorovaikutuksen keskustelunomaisuuden. Lapsen viestille annetaan sisältö, vaikka tulkinnasta ei voikaan olla aivan varma. Tulkintaa painottaa myös Brodin (1991, 71).

Tulkinnan lisäksi aikuisen ajoituksella ja ajan antamisella oppilaalle on tärkeä merkitys. Aikuisen on osattava ajoittaa oma osuutensa niin, että hän ei keskeytä oppilasta tai jopa ota oppilaan vuoroa itselleen. Kuten Brodin (1991, 71) sanoo, aikuisen on annettava lapsen ottaa oma vuoronsa. Aikuisen on siis maltettava odottaa riittävästi, että oppilaalla on aikaa vastata. Toisaalta tärkeältä vaikuttaa sekin, että aikuinen ei odota liian kauaa. Jos aikuinen ei oppilaan mielestä näytä reagoivan, hän ei näytä sitoutuvan ja osallistuvan vuorotteluun. Oppilaan aloite tai reagointi jää vaille vastausta. Raatikainen (1987, 34) korostaa läsnäolon tärkeyttä vuorovaikutuksessa. Vaikka aikuinen hallitsee tilanteen, on hänen tärkeä olla valppaana.

Vuorottelun oppimista ja sitä kautta aktiivisen roolin omaksumista pidetään tärkeänä taitona. Light ym. (1985a, 81) sanovat, että lasten on tärkeä oppia vuorottelun idea. Siis se, että heidän odotetaan osallistuvan vuorovaikutukseen, vaikka aikuinen ei teekään suoraa kysymystä tai kehota lasta osallistumaan toimintaan. Pelkkä mekaaninen vuorottelu ilman mielekäästä sisältöä ei kuitenkaan tee kommunikoinnista antoisaa. Siksi harjoittelu on hyvä sitoa normaalin elämän tilanteisiin. Samaa teemaa ovat pohtineet MacDonald ja Carroll (1992, 116). He lainaavat useampaa aikaisempaa tutkimusta (Girolometto 1988; McDonald 1989; Mahoney 1988) vakuuttaessaan, että lapsen

oppiminen pysymään vuorovaikutuksessa on ensiarvoisen tärkeää silloin, kun tavoitteena on sosiaalisen kanssakäymisen oppiminen.

Miran vuorovaikutuksessa aikuisen osuudella oli suuri merkitys vuorottelun syntymiseen. Mira itse oli taipuvainen lopettamaan vuorovaikutuksen sen jälkeen, kun aikuinen oli kommentoinut hänen osuuttaan. Hän ryhtyi toimintaan, kun oli saanut vastauksen. Tosin hänelläkin oli muutamia selkeitä vuorottelu-episodeja.

Hän astuu vähän lähemmäs Saaraa, kurkistaa vetoketjun alkua kädet takin helmassa, pyörittelee vähän itseään, irrottaa kädet takin helmasta ja hymyilee. Saara kysyy Miran katsetta etsien: "Onko sinulla asiaa? - Onko? - Mitä?" Mira peruuttaa, nyökkäilee reilusti ja viittooo "haluan" äännellen samalla: "Y-y-y." Hän nyökkäilee edelleen, vie kädet vetoketjun lukolle ja katsoo sitä. Saara kysyy vetoketjua osoittaen: "Vetoketju pitäis laittaa kiinni. Niinkö?" Mira vastaa hennolla äänellä: "Niiiii-iiii." Saara: "Yhy." ja tarttuu vetoketjuun. (m11)

Kallella vuorottelu oli selvää ja tilanteet jatkuivat melko pitkään. Kallen kanssa vuorottelu näytti hyvin luontevalta, koska hän oli innokas ja valmis osallistumaan keskusteluun. Kallen osuudet olivat näkyviä ja kuuluvia. Kalle pyrki itse jatkamaan vuorottelua, hän ei antanut tilanteen loppua ensimmäiseen kommenttiin. Tämän vuoksi vaikutti siltä, ettei aikuisen ajoituksella ollut Kallen kohdalla suurta merkitystä. Hän osasi pitää puolensa ja pääsi useimmiten keskusteluun niin halutessaan.

Sitten hän taas kumartuu kohti Mirjaa, silittäen kädellä Mirjan rintaa ja jatkaa: "Aai, tati...tati" ja näyttää sormella jotain Mirjan paidasta. Mirja sanoo: "Mikä". Kalle vastaa: "Tati, tati, tati, tati". Mirja sanoo: "Täti" näyttää itseään ja jatkaa: "Minäkö olen tati...niinkö". Kalle heiluu tuolilla ja sanoo vaisusti: "Nii...ni". Mirja jatkaa: "Sitäkö sä tarkoitat". Kalle heiluu edelleen ja Mirja sanoo: "Minä olen Mirja". Kalle toistaa nimen. Mirja hyväksyy: "Yhm", ja jatkaa: "Kukas sinä olet", johon Kalle: "A poi". Mirja toistaa: "Kukas se sinä olet" koskettaen samalla Kallea sormella rintaan, jolloin Kalle: "Tati". Kalle osoittaa itseään peukalolla. Mirja jatkaa koskettaen taas Kallea rintaan: "Mikä sinun nimi on". Kalle toistaa: "Mimi" ja taputtaa itseään rintaan. Mirja odottaa hetken ja sanoo: "No ei tule". (k13)

Juttutuokiosta näkee Kallen epävarmuuden sanallisessa ilmaisussa. Mirja ei kuullut Kallen vastausta "a poi", jonka voisi ajatella tarkoittaneen, että Kalle on poika. Mirja kysyi asiaa uudelleen. Me muut todennäköisesti olisimme toistanneet edellisen vastauksen, mutta Kalle muuttikin sen siksi, joka oli edellisellä kerralla ollut oikea vastaus. Ja sen jälkeen hän tyytyi toistamaan Mirjan lausumia. Samanlaista epävarmuutta oli nähtävissä Kallen sanallisessa ilmaisussa muulloinkin. Hän yritti eikä lannistunut, mutta oman viestin toistaminen tuotti vaikeuksia. Ehkä Kalle ei yksinkertaisesti tiedä, että asioita kysytään ja toistetaan. Ehkä asiaa sotkee myös se, että

Kallen ääntämistä korjataan usein. Hän on tottunut siihen, että nimenomaan sanallisessa ilmaisussa on korjaamisen varaa.

Sinänsä Kallen toiminnassa, siis vastauksen muuttamisessa, ei ole mitään erikoista. Saman ilmiön ovat havainneet Jackson, Jackson, Bennet, Bynum ja Faryna (1991, 1, 14). He tutkivat kehitysvammaisten henkilöiden sosiaalisten taitojen oppimista ja havaitsivat, että ihmisillä on taipumus toistaa toimintoja, jotka ovat tuottaneet positiivisen tuloksen. Kalle käytti toiminnassaan samaa strategiaa. Jossakin toisessa tilanteessa se olisi saattanut toimiakin, mutta ei tässä.

4.9 Jaettu tarkkaavaisuus

Käsitlemme jaettua tarkkaavaisuutta omana erillisenä lukunaan, emme katseen käytön yhteydessä. Jaetun tarkkaavaisuuden idea on erilainen ja näin koko toiminnan luonne poikkeaa muusta katseen käytöstä. Toinen syy käsitellä asiaa omana lukunaan on jaettuun tarkkaavaisuuteen viime vuosina kiinnitetty huomio. Ilmiö on toki tunnettu aikaisemminkin, mutta sen merkitystä on korostettu ja sitä koskevien tutkimusten määrä on lisääntynyt lähi aikoina.

Johansson (1988, 20) on kuvannut katseen tehtäviä seuraavasti: Kun lapsi ja aikuinen katsovat toisiaan, toiminta on vastavuoroista. Kun lapsi ja aikuinen katsovat samaa kohdetta, tarkkaavaisuus on jaettua. Kun jompikumpi yrittää kiinnittää toisen huomion tiettyyn kohteeseen katseen avulla, katseen käyttö on osoittavaa. Johansson (1988, 21) jatkaa kuvaten näiden toimintojen merkitystä. Vastavuoroisen katseen merkitys liittyy vuorotteluun. Katseella vaihdetaan vuoroa vuorovaikutuksessa ja kommunikoitaessa. Jaetun katseen ja tarkkaavaisuuden merkitys puolestaan liittyy yhteiseen kohteeseen, vuorovaikutuksen jaettuun kontekstiin.

Jaetun tarkkaavaisuuden kuvaukset eroavat hieman toisistaan. Laakso (1999, 16) on löytänyt eri tutkijoiden (Mundy ym. 1995; Tomasello 1995; Tomasello & Farrar 1986) määritelmistä jotakin kaikille yhteistä. Kaikkiin näkemyksiin sisältyy kuvaus lapsen spontaanista katseenvaihdosta vuorovaikutuskumppanista esimerkiksi esineeseen, joka

on yhteisen huomion kohde. Esineen ohella huomion kohteena voi olla toiminta tai henkilö. Kuvauksesta samaa mieltä ovat Carpenter ym. (1998, 4-5).

Käytämme jaetun tarkkaavaisuuden kuvauksessa myös Carpenterin ym. (1998) tutkimusta. He itse muistuttavat, että heidän tutkimukseensa osallistuneet pikkulapset olivat normaalisti kehittyviä lapsia eikä tuloksia voi näin ollen suoraan yleistää esimerkiksi autistisiin lapsiin (Carpenter ym. 1998, 81). Pidämme tämän mielessämme ja siirrämme tutkimuksen antia omaamme vain osittain.

Jaetussa tarkkaavaisuudessa voidaan erottaa vuorovaikutuskumppanin huomion seuraaminen ja sen ohjaaminen. Seuraamiseen kuuluu sekä huomion kiinnittäminen toisen ilmaisemaan kohteeseen että jäljittely (Carpenter ym. 1998, 8, 38-42). Ohjaavaa käyttäytymistä on pyytäminen ja huomion kohteen ilmaiseminen (Carpenter ym. 1998, 42-44). Näistä huomion kiinnittäminen ja ohjaaminen ovat varsinaista jaettua tarkkaavaisuutta siinä mielessä, että niissä katseella on suurin merkitys tilanteen etenemisessä.

Jaetun tarkkaavaisuuden oppimisen merkitystä korostetaan nimenomaan kommunikaation ja kielen kehittymiseen vaikuttavana tekijänä. von Tetzchner ja Martinsen (1999, 185-186) sanovat, että se on yksi kielen oppimisen perusehdoista. Laakso (1999, 120) tukee samaa näkemystä. Hän lisää, että jaettu tarkkaavaisuus on erityisen merkityksellisessä asemassa silloin, kun viitteitä mahdollisista myöhemmistä kielellisistä vaikeuksista on nähtävissä. Sekä Bricker (1983, 277) että Lyytinen ym. (1995, 64) tuovat esiin vuorovaikutuksessa olevien yhteisen viitekehyksen syntymisen jaetussa tarkkaavaisuudessa. Lapsi tietää, mihin asiaan keskittyä. Aikuinen kommentoi usein näkemäänsä sanallisesti. Jaettu tarkkaavaisuus auttaa siten yhdistämään sanan ja sen merkityksen. Carpenter ym. (1998, 114) tarkentavat, että jaettu tarkkaavaisuus on yhteydessä nimenomaan kielen ymmärtämiseen, ei niinkään sen tuottamiseen.

Miran ja Kallen käyttäytyminen jaetun tarkkaavaisuuden tilassa poikkesi toisistaan. Miran toiminnan tulkitseminen oli epävarmempaa. Emme aina olleet varmoja, saattoiko tietyn toiminnan luokitella jaetuksi vai ei. Joka tapauksessa nekin tilanteet, jotka sijoitimme tähän luokkaan ovat erilaisia kuin Kallen vastaavat. Miran katse ei

suuntautunut kauas näissä jaetuissa tilanteissa. Katselihan Mira toki kauemmas käytävälle pukemisien aikana, mutta niin tehtyään hän ei hakenut avustavan aikuisen katsetta. Hän ei tarkistanut, katsoiko aikuinen samaan suuntaan.

Launonen (2001a, 43) kuvaa jaetun tarkkaavaisuuden kehittymistä. Sen varhaisessa vaiheessa aikuinen seuraa lapsen huomion kohdetta ja tekee tällä tavoin toiminnasta jaettua. Tämän kaltaista toimintaa havaitsimme Miralla. Mira jäi katsomaan jonnekin ja aikuinen tarkisti, mikä kiinnitti Miran huomion. Joskus aikuinen kommentoi sanallisesti näkemäänsä, mutta ei aina. Saattoi olla, että aikuinen ei aina tiennyt, mikä Miran huomion kiinnitti. Toisilla kerroilla se oli ehkä ilmeisempää.

Ne tilanteet, joissa Mira katsoi aikuisesta esineeseen ja takaisin aikuiseen, liittyivät lenkkikenkkiin. Toiminnasta välittyi avunpyyntö. Miran toiminta muistutti Carpenterin ym. (1998, 69) luokituksen mukaista aikuisen huomion varmistamista. Itse asiassa näissä tilanteissa aikuisen tarkkaavaisuus on usein jo suuntautunut lapsen haluamaan kohteeseen. Toiminta on siis lähinnä huomion jakamista, ei sen suuntaamista.

Tarja kysyy samalla viittoen: "Haluatko sinä apua?" ja laskeutuu Miran eteen kyykkyyen. Mira kääntää katseensa Tarjaan ja tämä toistaa edelleen samalla viittoen: "Haluatko?" Ja jatkaa koputtaen samalla lenkkaria: "Tässä nauhan aukaisussa." Mira kääntää katseensa lenkkariin, sormeilee kengän läppää. Mira äänтелеe "Hmmm" ja siirtää myös vasemman käden kengän läppään siihen nauhojen luo. Hän vilkaisee pikaisesti Tarjaa. Tarja kysyy vielä: "Haluatko sinä apua?" viittoen samalla puheen tahdissa. Mira katsoo Tarjaa. Tarja jatkaa sormella Miraa osoittaen: "Sinä voit näyttää, jos haluat." (2m7)

Kerola ym. (2000, 54) ovat havainneet, että jaettu tarkkaavaisuus on vaikea asia autistisille henkilöille. Autistit eivät yleensäkään osoita jakaakseen huomioitaan tai kysyäkseen. Jaettuun tarkkaavaisuuteen liittyvä elekieli ei ole heille helppoa. Launonen (2001a, 43) puhuu kaksisuuntaisen viestinnän vaikeudesta. Kaksisuuntainen viestintä, siis huomion kiinnittäminen vuorotellen kahteen kohteeseen, puuttuu niin tyypillisesti autistisilta henkilöiltä, että se on otettu erääksi autismin diagnosoinnin piirteeksi.

Hyrkkö (2001, 40) esittelee aikaisempia tutkimuksia (Sigman & Kasari 1995; Sigman & Capps 1997) yhdistäessään autististen henkilöiden jaetun tarkkaavaisuuden ja ilmeiden lukemisen ongelmia. Tutkijat liittävät jaettuun tarkkaavaisuuteen kuuluvan tarkistavan katseen ja muiden henkilöiden kasvojen ilmeiden lukemisen toisiinsa. Me emme sitoudu

tähän näkemykseen Miran kohdalla. Kuten jo totesimme, emme havainneet Miralla pukemistilanteissa varsinaista jaettua tarkkaavaisuutta, mutta muiden ilmeitä hän seurasi hyvinkin tarkasti. Hän myös näytti ymmärtävän ilmeiden välittämän sanoman. Parhaiten tämä tuli esiin kiusoittelussa.

Miran jaetun tarkkaavaisuuden kehitys näyttää olevan aluillaan. Hän on jo oppinut ainakin joissakin tilanteissa tulkitsemaan toisten ilmeitä. Vaikuttaa siltä, että hän käsittää muut itsestään erillisinä henkilöinä. Carpenter ym. (1998, 6) kuvaavat, että normaalissa lapsen kehityksessä jaetun tarkkaavaisuuden ensimmäisissä vaiheissa lapsi ei käytä katsetta ollenkaan. Hän kiinnittää huomionsa vuorovaikutuskumppaniin kuulon avulla. Seuraavassa vaiheessa lapsi katsoo aikuista esimerkiksi kuullessaan jotakin yllättävää. Lapsi ei kuitenkaan vaihda katsetta kohteiden välillä. Varsinainen jaettu tarkkaavaisuus kehittyy huomion jakamisesta sen seuraamiseen ja vasta viimeisessä vaiheessa lapsi ohjaa aikuisen huomiota haluamaansa suuntaan (Carpenter ym. 1998, 71).

Kallen toiminta muistutti hyvin tarkasti kirjallisuudessa esitettyä mallia jaetusta tarkkaavaisuudesta. Nimenomaan siis jaetun tarkkaavaisuuden kehittyneintä vaihetta, huomion suuntaamista uuteen kohteeseen. Eräässä tilanteessa Kalle katsoi ensin Saaraa, osoitti oikealle, katsoi Saaraa, tarkisti ja niin edelleen. Carpenter ym. (1998, 48) kertovat, että episodi voi alkaa ääntelyllä aikuisen huomion kiinnittämiseksi.

Kalle alkaa selittää Saarelle jotain hyvin pontevasti. Hän katsoo Saaraa ja selittää ensin kättä oikealle ojennellen: "Ä, ä, ä, ä." Sitten heilauttaa käsiään alempana: "Hrrr-rrr." Ja jatkaa uudelleen: "Ä, ä, ä, ä." Saara puhuu Kallen jutun päälle käsiään omilla reisillä liikutellen: "Vedä housut ylös." Sitten vielä Kallen housuja nykäisten: "Housut ylös." Kalle selittää edelleen käsiä ojennellen. Saara kääntyy myös katsomaan samaan suuntaan ja kysyy: "Mitä sinä näytät? Suvi tuli sinne, niinkö?" Sitten hän tarttuu Kallen käsiin ja laittaa ne housuille: "Vedä housut ylös." Kalle jatkaa: "Hrrrr." oikealle katsoen. Hän tarttuu housuun ja vetäisee ihan vähän. Sitten irrottaa käden, osoittaa oikealle ja jatkaa selitystä: "O-o-o-o-o." Hän nyökkäilee ja katsoo Saaraa ja selittää. Saara: "No mä en tiedä. Sulla on Suville asiaa niin. Mut sun pitäis vetää housut ylös. Me ollaan puke-massa." Saara ohjaa Kallen kättä housulle. Kalle: "Hrrrr. Ä-ä-ä." Kalle vetää housua, puistelee päätään: "Hrrrr." Saara katsoo oikealle. Kalle selittää: "Ä-ä-ä-ä." (Koska kuvaaja ei nähnyt Suvin tulevan, yhdisti hän Kallen suuren selityksen lattiakoneen, siivouskärrin tms. ääneen, joka kuului sieltä oikealta.) (rk10)

Kallen jaetun tarkkaavaisuuden episodi kuvaa hyvin myös sitä, kuinka vaikea aikuisen oli tulkita Kallen kommunikaatiota silloin, kun se ei liittynyt pukemiseen. Saara yhdisti Kallen selittämisen eri asiaan kuin videon kuvaaja. Jälkiviisaasti voimme ajatella, että

todennäköisesti Kalle ihmetteli lattiakonetta. Tulkintaa tukee se, että Kalle ei tyytynyt Saaran kommentteihin Suvin paikalle tulosta. Lattiakone on koulussa tavallinen näky, johon Saara ei pukemisen tuoksinassa kiinnittänyt huomiota. On hyvin helppo kuvitella, että samankaltaisia ongelmallisia tilanteita liittyen viestien tulkintaan syntyy tämän tästä.

Kalle näyttää saavuttaneen jaetun tarkkaavaisuuden kehittyneimmän tason, Mira ei vielä. Tulkintaamme tukee aloitteet-luvussa (luku 4.7) esittelemämme erot oppilaiden eleiden käytössä. Kallen jaettuun toimintaan voidaan yhdistää hänen elehtimisensä kauas. McLean ym. (1991, 305) huomasivat, että kauas elehtivät tekivät niin myös siitä syystä, että pystyivät näin jakamaan huomioitaan toisten kanssa.

Muiden muassa Carpenter ym. (1998, 42-44) puhuvat protoimperatiivisesta ja protodeklaratiivisesta kommunikoinnista, jotka he yhdistävät jaettuun tarkkaavaisuuteen. McLean ym. (1991) puolestaan yhdistävät ne kontaktieleisiin ja kaukoeleisiin. Kontaktieleiden käyttäjät käyttävät protoimperatiivista kommunikointia, kaukoeleiden käyttäjät puolestaan kumpaakin kommunikoinnin muotoa. Protoimperatiivisella kommunikoinnilla käsitämme ohjaavaa, pyytävää, käskevää tai määräävää viestintää. Carpenter ym. (1998) ja McLean ym. (1991) mainitsevat esimerkkeinä tavaran tai esineen pyytämisen, jonkun toiminnan pyytämisen tai kieltäytymisen. Protodeklaratiivisella kommunikoinnilla ymmärrämme selittävää, toteavaa tai tiedottavaa kommunikointia. Esimerkkeinä Carpenter ym. (1998) ja McLean ym. (1991) mainitsevat huomion hakemisen (itseensä kohdistuva) ja huomion ohjaamisen muihin tai muualle. Voi olla, että yhdistämme liian vapaasti asioita, mutta mielestämme tutkimukset tukevat toisiaan ja yhdistävät asioiden eri puolia.

Jäljittely

Carpenter ym. (1998, 5, 12) ovat huomanneet, että useimmissa teoreettisissa analyyseissa jäljittelyä ei sijoiteta osaksi jaettua tarkkaavaisuutta. Syyksi he arvelevat sitä, että jäljittelyä on niin monentyppistä. Kaikki jäljittely ei vaadi huomion kiinnittämistä ulkopuoliseen kohteeseen. Carpenter ym. sijoittavat sen kuitenkin tähän yhteyteen. Samoin tekevät Launonen (2001a, 43) ja Johansson (1988, 27).

Jäljittelyyn sisältyy ymmärrys toisista ihmisistä erillisinä toimijoina. Jäljittely liittyy jaettuun tarkkaavaisuuteen toiminnan luonteen kautta. Jotta jäljittely onnistuisi, on ensin seurattava toista tarkasti ja sen jälkeen muutettava omaa käyttäytymistä saadun mallin mukaan. Jäljittely on siis vielä vaikeampaa kuin jaettu tarkkaavaisuus, koska siinä vuorovaikutukseen tulee yksi elementti lisää. Siksi jäljittely opitaan näistä taidoista viimeisenä. (Carpenter ym. 1998, 16-17, 64-67.)

Kalle oli hyvin innostunut jäljittelijä. Tämä näkyi parhaiten hänen sanallisessa viestinnässään. Tosin aina emme olleet varmoja, oliko joku toiminta jäljittelyä vai toistokäyttäytymistä. Joskus jäljittely oli kuitenkin hyvin ilmeistä.

Mirja saa kengän valmiiksi, laittaa Kallen jalan lattialle ja ottaa korista college-paidan sanoen: "Sitte pusero". Kalle sipaisee niskaansa ja äännähtää: "Pu". Mirja korjaa: "Eiku näin" ja ottaa Kallea käsistä ja viittoo puseron yhdessä Kallen kanssa sanoen samalla: "Pusero". Kalle yrittää toistaa perässä: "Puss, yhmh" silittäen samalla rintaansa. Kalle ja Mirja hymyilevät ja katsovat toisiaan silmiin. Mirja sanoo: "Sä osaat melkeen sanoo sen", jolloin Kalle toistaa: "Puss". Mirja laittaa puseron Kallen pään päälle. (rk13)

Mira ei jäljitellyt videoiduissa pukemistilanteissa kertaakaan. Mirja kertoi, että Mira jäljittelee muutenkin vain vähän. *./.../ sitä mallioppimista ei oo niin paljon sitte Miralla. Tai ett hän ei varmaan opi niin paljon tai ota niin paljon mallista. (*M)* Se ei ole yllättävää, koska Carpenterin ym. (1998) teoriaa seuraten hän ei ole vielä siinä vaiheessa kehityksessään. Myös Miran autistisuus tuo hankaluutensa jäljittelyyn. Autistisille henkilöille tuottaa vaikeuksia oppia mallin avulla (Launonen 2001a, 44).

Yhteenveto

Olemme esitelleet ja käsitelleet Miran ja Kallen tapoja olla vuorovaikutuksen yhteispelissä avustavan aikuisen kanssa. Luvun alkupuolella esitimme loppupuolta enemmän tulkintavaihtoehtoja käyttäytymiselle. Vuorovaikutuksen tavat tietyllä tavalla täsmentyvät luvun loppupuolta kohti ja käyttäytymiselle on tarkemmat kriteerit, jolloin tulkinnan mahdollisuudet pienenevät. Koska löydöt-luku on hyvin runsas ja monipolvinen, kokoamme siitä yhteenvedon seuraavassa luvussa (luku 5).

5 LÖYTÖJEN YHTEENVETO

Tässä luvussa tarkastelemme kokoavasti edellä esittelemiämme löytöjä. Teemme yhteenvedon oppilaiden vuorovaikutuksen tavoista. Emme kertaakaan kaikkea löytämäämme, vaan korostamme joitakin hallitsevia piirteitä. Samoin kokoamme yhteenvedon aikuisten vuorovaikutuksen piirteistä.

Oppilaiden vuorovaikutuksen tapoja

Sekä videomateriaalia katsoessamme että litteroituja tekstejä lukiessamme meille välittyi positiivinen tunnelma. Pukemistilanteet sujuivat rauhallisesti. Sekä Mira että Kalle olivat mielellään vuorovaikutuksessa avustavan aikuisen kanssa. He myös omalta osaltaan ottivat kontaktia aikuisiin.

Oppilaiden vuorovaikutuksen tavoissa näimme kuitenkin selkeän eron. Miran vuorovaikutuksessa toiminnallinen kommunikaatio oli hallitsevassa osassa. Hän käytti toiminnallista kommunikaatiota monipuolisesti. Kallen vuorovaikutuksen tavoista hallitsevin oli sanallinen viestintä. Vaikka hän käytti muitakin vuorovaikutuksen tapoja, hän yhdisti useimmiten niihinkin sanallisen kommunikoinnin.

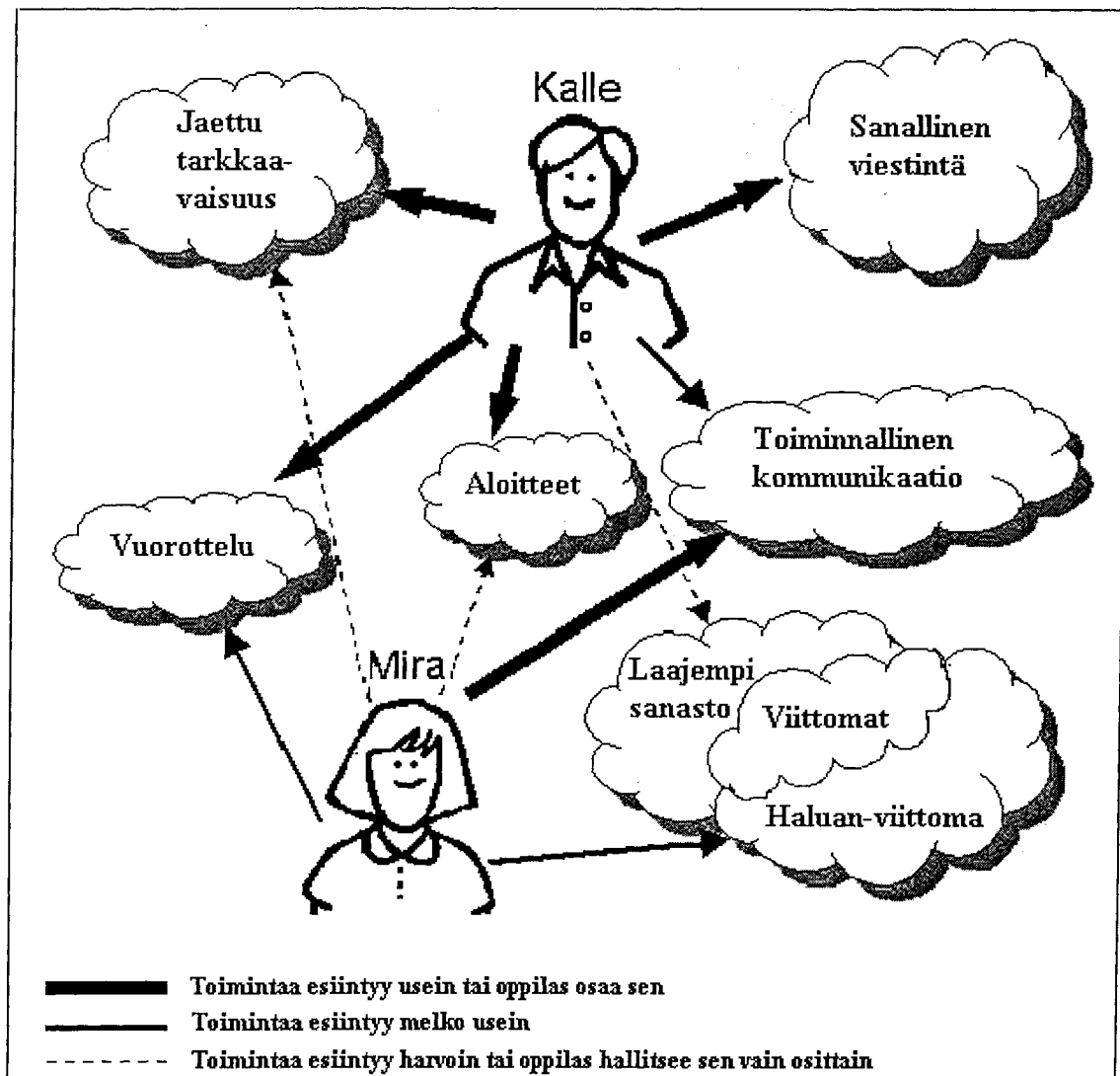
Kumpikin oppilaista käytti melko harvoin viittomia, Mira kuitenkin useammin kuin Kalle. Yleensä näiden käyttö ei ollut spontaania, vaikkakin muutamia täysin itsenäisiä ja oma-aloitteisia viittomia havaitsimmekin. Mira käytti jokaisella viittomallaan kerralla haluan-viittomaa. Apua-viittomassa hän salli aikuisen fyysisen ohjauksen. Kalle käytti harvemmin viittomia kuin Mira, mutta hänen viittomavarastonsa oli laajempi kuin Miran. Hän käytti siis useampaa erilaista, yksittäistä viittomamerkkiä (esimerkiksi haluan, kengät, vettä, housut).

Mira ei tehnyt aloitteita kovinkaan usein. Aloitteet olivat avunpyyntöjä. Vaikka voimme ajatella, että Miran viestintä oli yksipuolista, on pyytämisen oppiminen suuri askel kommunikaatiotaitojen kehittymisessä. Schimkewitsch (2001, 5) perustelee pyytämisen taidon tärkeyttä sillä, että sen avulla oppilas voi vaikuttaa omaan elämäänsä. Hän on todennut, että pyytämisen myötä haastava käyttäytyminen saattaa vähentyä.

Pyytämiseen liittyy aina oppilaan oma motivaatio. Schimkewitsch jatkaa todeten, että pyytäminen on joskus ainoa toimiva kommunikoinnin muoto autistisilla henkilöillä.

Kallen aloitteet liittyivät erilaisiin asioihin ja niitä oli usein. Myös jaetussa tarkkaavaisuudessa Kalle oli Miraa aktiivisempi. Kalle suuntasi aikuisen tarkkaavaisuutta sekä seurasi sitä. Miran jaetun tarkkaavaisuuden tilat olivat lähinnä aikuisen huomion varmistamista. Vaikeudet jaetussa tarkkaavaisuudessa liittyvät oleellisena osana autistisiin piirteisiin.

Pukemistilanteissa oli lukuisia oppilaan ja aikuisen välisiä lyhyitä vuorovaikutusepisodeja. Siis tilanteita, joissa oppilas vastasi tai reagoi aikuisen aloitteeseen. Syynä tähän voi olla aikuisten runsas ohjailevan vuorovaikutuksen määrä (ks. luku 4.4). Myös pidempiä, vuorottelua sisältäviä jaksoja sisältyi videoimiimme hetkiin. Mira tarvitsi enemmän aikuisen tukea pysyäkseen vuorottelussa. Kalle oli itsenäisempi ja sinnikkäämpi tässä asiassa. Yhteenvedo Miran ja Kallen vuorovaikutustavoista kuviona (kuvio 1).



Kuvio 1 Yhteenveto oppilaiden vuorovaikutustavoista

Yllättäen kiusoittelu osoittautui mitä parhaimmaksi tavaksi olla vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Kumpikin oppilaista näytti kiusoittelevan tarkoituksella ja hyvin tilanteen säännöt halliten. Kumpikin heistä katsoi aikuista kasvoihin, siis tarkisti ilmeen samalla, kun kiusoitteli. Kallella kiusoittelua tai huomion hakemista oli jokaisella pukemiskerralla, Miralla harvemmin. Kuitenkin nimenomaan Miran kohdalla käyttäytyminen tilanteissa oli suorastaan ilahduttavaa. Myös hän osasi tarkistaa aikuisen ilmeen ja reaktiot. Vaikka Mira onkin autistinen, hän näyttää ymmärtävän ainakin ajoittain sen, että toisen henkilön mielen liikkeet ovat erilaiset kuin omat ja että näihin mielen tiloihin voi halutessaan vaikuttaa.

Kaikki pukemistilanteissa mukana olleet aikuiset olivat haastatteluissaan sitä mieltä, että vuorovaikutus Kallen kanssa on helpompaa kuin Miran kanssa. Yhtä mieltä he olivat myös siitä, että Kalle on enemmän vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa kuin Mira.

*.../ minun ja Kallen välinen vuorovaikutus .../ Kallen kommunikaatio ainakin tavallaan paljon selkeempää. Että Mira on enemmän taas niinku silleen ... niinku et ei aina tiedä, että mistä hän suuttuu ja ei tosiaankaan tiedä syytä välttämättä. Ett Kalle kuitenkin tuo paljon enemmän ihteensä niinku...silleen esille ja ... selvemmin niinku ...näyttää .. ett on silleen suuri ero minun mielestä on. Ja jos mietin niinku, ett minusta on helpompi tulkita Kallea ja ymmärtää ja Kallen kanssa kommunikoida ku Miran kanssa. Mira on paljon arvotuksellisempi (naurua) silleen ... Vaikka Miraki sitten taas kuitenkin niinku joissain tilanteissa, hyvin selkeitä niinku, jos antaa yhen ohjeen, että ota vaikka tuo tai jatka tai näin, niin hän niinku heti tekkee, että toisaalta siinä on taas niinku silleen kaks puolta .../ (*T)*

Tarja sanoi tuossa haastattelussaan, että Kallea on helpompi tulkita kuin Miraa. Saman ajatuksen toivat esiin kaikki aikuiset. Kaikki toivat esiin eron kommunikaation selkeydessä. Katja ja Mirja konkretisoivat sen sanojen käyttöön. *Kallee ei tarvii niin paljoo tulkita .../ - Kalle kommunikoi niin paljon - .../ Kallella tulee niin paljon sanoja. .../ Kalleki on ilmeikäs sillä lailla, mutt .../ Kallea ei tarvii ilmeiltä tulkita, esimerkiks tulkita niin paljoo kun Miraa. (*M)*

Myös me huomasimme analyysissämme, että Kallen sanalliseen viestintään löysimme vähiten vaihtoehtoisia tulkintaehdotuksia. Ehkä sanallinen viestintä on yksiselitteisempää kuin sanaton ja toisaalta puheella kommunikointi on meille tutuinta.

Kommunikatiivinen kompetenssi ja eroja oppilaiden kommunikaatiotaidoissa

Olemme miettineet mahdollisia syitä Miran ja Kallen vuorovaikutuksen eroille. Mielestämme yksi mahdollinen selitys voi löytyä kommunikatiivisesta kompetenssista. Toinen mahdollinen selitys liittyy kommunikaatiotaitojen eroon, mikä näkyy vuorovaikutuskäyttäytymisessä. Kommunikatiivisella kompetenssilla tarkoitetaan henkilön kykyä hyödyntää taitojaan tullakseen ymmärretyksi (Brodin 1991, 232). Kompetenssin käsitteeseen liittyy myös ympäristön valmiudet (Launonen 1999, 10). Brodin (1991, 232) viittaa Savignoniin (1983) sanoessaan, että itseluottamuksella on merkitystä kommunikatiivisen kompetenssin kehittymiselle. Lapsi, jota tulkitaan oikein, alkaa uskoa omiin kykyihinsä. Luottamus omiin taitoihin puolestaan lisää yritystä ja parantaa kommunikoinnin taitoja.

Kommunikatiivisen kompetenssin toiminnallisella näkökulmalla Light (1989) Brodinin (1991, 212) mukaan tarkoittaa sitä, että kommunikoinnin viitekehys ja kommunikaatiokumppanin kyky tulkita lähettäjän viestejä ovat ratkaisevia jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Miran toiminnallinen kommunikaatio täytti hyvin pukemistilanteen vaatimukset. Kommunikoinnin tapa oli sopiva viitekehukseen. Tutut aikuiset osasivat tulkita Miraa hyvin, koska asiayhteyskin oli selvä.

Kommunikoinnin sopivuus (Light 1989, Brodinin 1991, 212 mukaan) liittyy ymmärretyksi tulemiseen. Jaetussa tarkkaavaisuudessa (luku 4.9) kuvaamamme tilanne Kallen yrityksestä selittää tai kommentoida näkemäänsä siinä aivan onnistumatta on hyvä esimerkki viestinnän sopivuudesta. Yleensä aikuiset ymmärsivät Kallea hyvin eikä virhetulkintoja juurikaan tapahtunut. Yleensä viestintä liittyi pukemiseen. Siis pukemistilanteessa Kallen kommunikatiivinen kompetenssi oli hyvä. Kallen kommunikointitapa oli siinä yhteydessä sopiva ja riittävä, mutta kun asiayhteys vaihtui, myös tulkinta muuttui vaikeammaksi.

Kommunikatiivinen valmius (Light 1989, Brodinin 1991, 212-213 mukaan) liittyy aloitteellisuuteen ja sosiaalisen toiminnan taitoihin. Miran ja Kallen aloitteet ja aloitteellisuus poikkesivat hyvin selkeästi toisistaan. Miralla oli huomattavasti vähemmän aloitteellista toimintaa kuin Kallella. Myös aloitteiden sisällöt poikkesivat toisistaan.

Koska kompetenssi on kykyä hyödyntää taitojaan, voi toki olla, että selitysmallimme on väärä. Ehkä Miralla ei ole taitoja, joita hyödyntää valmiusnäkökulmasta katsottuna. Ero oppilaiden aloitteellisuudessa oli selkeä. Myös autismin osuutta vaikeuksien selittäjänä on korostettu. Toisaalta kuitenkin löysimme Miralta muutaman aloitteen. Voisiko näitä olla enemmän, jos hän oppisi hyödyntämään taitojaan paremmin? Eli myös kompetenssiin liittyvä selitysmalli on kuitenkin mahdollinen.

Koska videoimme ainoastaan pukemistilanteita, emme tiedä oppilaiden kommunikatiivisen kompetenssin toimivuudesta muualla. Pukemistilanteissa erot näkyvät selkeimmin viestinnän valmiudessa. Tähän liittyvät läheisesti aikaisemmin (luvut 4.7 ja 4.9) esittelemämme kommunikoinnin ulottuvuudet: kontakti- ja kaukoeleet

sekä protoimperatiivinen ja -deklaratiivinen kommunikointi. Miran kommunikointi painottui kontaktieleisiin ja protoimperatiiviseen viestintään. Näihin kumpaankin liittyy usein vähemmän aloitteita ja viestinnän yksipuolisempi sisältö kuin kaukoeleiden ja protodeklaratiivisen viestinnän hallintaan. Kalle käytti kommunikoinnissaan kaikkia näitä neljää tapaa.

Aikuisten sanallisen viestinnän yhteydessä (luku 4.4) esittelemämme vuorovaikutuksen tavat - ohjaava, yhteyttä luova ja suuntaava - tulevat idealtaan hyvin lähelle protoimperatiivisen ja -deklaratiivisen kommunikoinnin käsitteitä. Ohjaava, yhteyttä luova ja suuntaava vuorovaikutus ovat Granlundin ja Olssonin (1994, 30-32) käsitteistöä. Huuhtanen (1992, 5) käyttää termeistä hieman erilaisia käännöksiä, mutta luokkien sisällöt ovat samat. Jos siirrämme Miran ja Kallen vuorovaikutuksen näiden käsitteiden piiriin, voimme sanoa Miran käyttäneen pääasiassa ohjaavaa ja hieman yhteyttä luovaa vuorovaikutuksen tapaa. Kalle käytti vuorovaikutuksessaan kaikkia kolmea tapaa.

Bolton ja Dashiell (1996, 13-24) esittelevät strategioita liittyen valmiuksiin, joilla vuorovaikutukseen osallistutaan. Aloitussstrategioilla kiinnitetään vuorovaikutuskumppanin huomio ja käynnistetään viestintä. Tukistrategiat liittyvät vuorottelun sujumiseen. Tukistrategioita ovat esimerkiksi katseen käyttö ja avun pyytäminen. Säätelystrategioilla korjataan viestejä ja muunnellaan niitä. Lopetusstrategiat liittyvät luonnollisesti vuorovaikutuksen lopettamiseen.

Sekä Kalle että Mira osasivat aloittaa vuorovaikutuksen. Tukistrategioiden käyttö onnistui Kallelta paremmin kuin Miralta, mutta Mirallakin oli näitä taitoja. Viestien muuttaminen selkeämmiksi onnistui kummaltakin joskus, joskus ei. Viestien toistaminen liittyy myös säätelystrategioihin. Siinä kummallakin oppilaalla on vielä oppimista. Mielestämme oppilaat osasivat lopettaa vuorovaikutuksen.

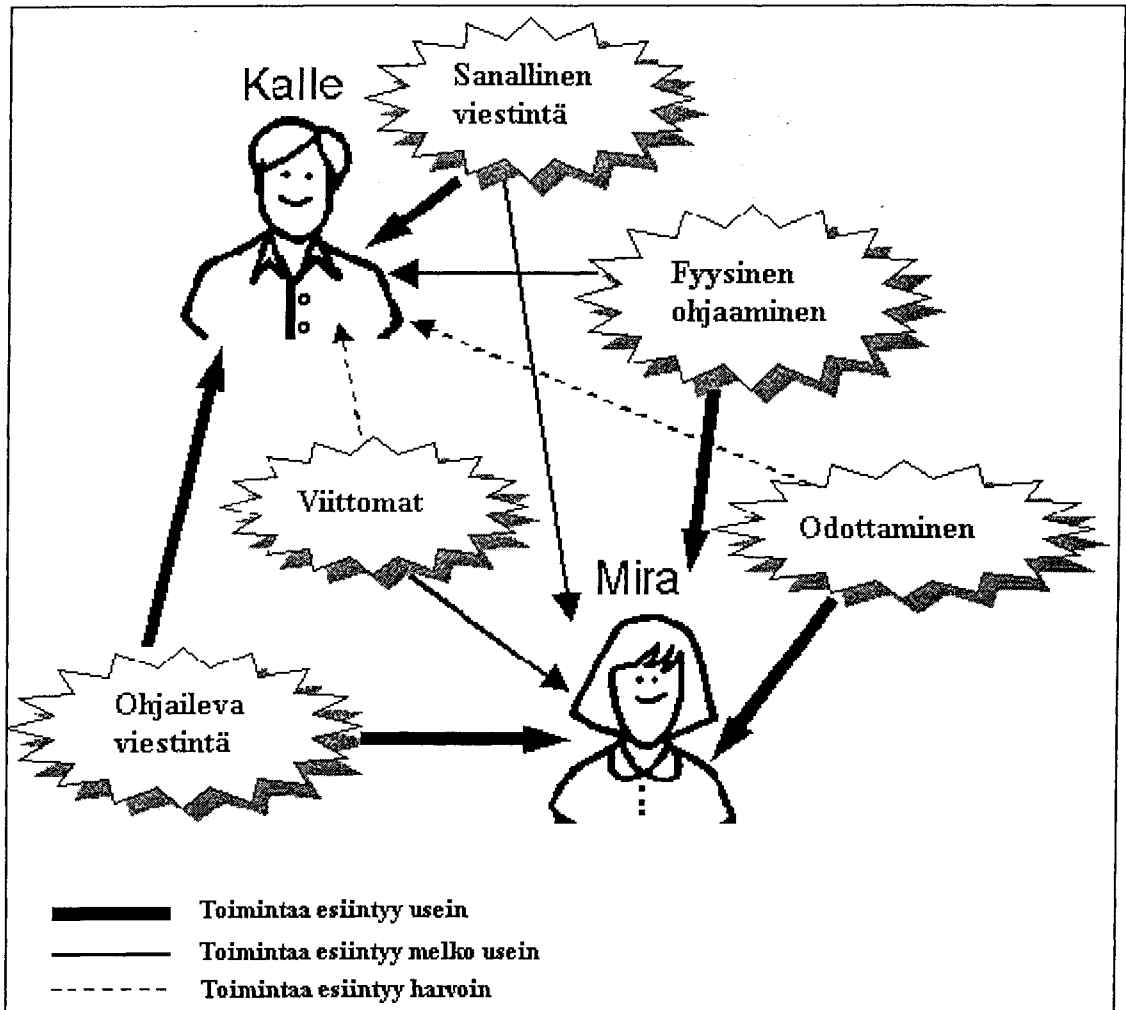
Aikuisten vuorovaikutuksen tapoja

Aikuisilla keskenään ei ollut suuria eroja vuorovaikutuksen tavoissa. Menettelyjen yhdenmukaisuutta pidetään tärkeänä koulussamme. Myös se, että oppilaat ovat tuttuja, samankaltaistaa joitakin toimintatapoja.

Selkein ero oppilaiden välillä liittyi aikuisten sanallisen viestinnän määrään. Aikuiset käyttivät Miran kanssa paljon toiminnallista, ei-sanallista kommunikaatiota. Kallen kanssa aikuiset käyttivät puhetta. Johtuiko painotusero oppilaan käyttämästä kommunikoinnin keinosta? Vai johtuiko oppilaan kommunikointikeino aikuisten käyttämästä tavasta? Ehkä kysymyksessä on kehäpäätelmä. Kumpikin ilmiö vahvistaa toistaan.

Aikuisten sanallinen viestintä koskien kumpaakin oppilasta oli voittopuolisesti ohjailevaa. Yhteyttä luovaa ja suuntaavaa viestintää esiintyi pukemistilanteissa melko vähän. Aikuiset korvasivat sanojaan viittomilla tai vihjeillä. He hyödynsivät kahden aistikanavan käyttöä selkeyttäessään omaa sanallista ilmaustaan ei-sanallisilla keinoilla. Kallen kanssa aikuiset kuitenkin viittoivat vähemmän kuin Miran kanssa. Sanattomassa viestinnässä korostuivat fyysisen vihjeen antaminen ja osoittaminen.

Aikuisten toiminnan muodoista näkyvintä oli odottaminen. Miran kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan aikuiset odottivat tämän vastausta tai reagointia jokaisella pukemiskerralla. Odottaminen jatkui suhteellisen pitkään. Kallen kanssa odottamista oli huomattavasti vähemmän. Useilla pukemiskerroilla odottamista ei ilmennyt lainkaan. Yhteenveto aikuisten vuorovaikutustavoista kuviona (kuvio 2).



Kuvio 2 Yhteenveto aikuisten vuorovaikutustavoista

Ideoita opetukseen

Miraan liittyen mietimme, kuinka innostaa häntä osallistumaan aloitteellisemmin. Vaikka Mira on autistinen, ei hänestä näytä olevan vaikeaa olla lähellä aikuisia ja olla heihin kontaktissa. Miralle näytti kuitenkin helposti jäävän vastaajan rooli. Hyrkkö (2001, 46) herättää kysymyksen siitä, pitäisikö autistisille henkilöille suunnattua opetusta painottaa aikaisempaa enemmän vuorottelun, aloitteellisuuden ja jaetun tarkkaavaisuuden oppimiseen. Löytömme vahvistavat Hyrkkön näkemystä. Vaikka Mira joiltakin piirteiltään eroaa autististen henkilöiden yleiskuvasta selvästikin, toisilta piirteiltään, ja ennen kaikkea tarpeiltaan, hän sopii hyvin autismi-yleiskuvaan. Oppilaiden aktiivisemmasta roolista seuraa aikuisen hallitsevuuden väheneminen entisestään. Jo nyt painotamme koulutyössä odottamista ja tietynlaista passiivisuutta, mutta varsinkin Miran kohdalla näihin on hyvä kiinnittää huomiota entistä enemmän.

Kuitenkin niin, että Miralle välittyy aikuisen mielenkiinto vuorovaikutustilannetta kohtaan.

Yleistäen voidaan sanoa, että kehityksessään viivästyneet lapset omaavat kommunikaatiotaitoja paljon enemmän kuin mitä ilmaisevat. Jotta lapsi saisi nämä taidot esiin, erilaisten vuorovaikutuskeinojen oppiminen on tärkeää. (MacDonald & Carroll 1992, 116.) Mira ja Kalle pystyivät muuntamaan ja korjaamaan viestintäänsä joissakin tilanteissa. Myös he osasivat siis käyttää kehittyneempiä kommunikoinnin muotoja kuin mitä ensin käyttivät.

Hyvä keino antaa oppilaille tilaisuus näyttää kaikki osaamansa, hyödyntää koko kommunikatiivinen kompetenssinsa, olisi asioiden tekeminen vähän vaikeammiksi. Tällä tarkoitamme sitä, että esimerkiksi kaikki tarvittavat tavarat eivät aina olisikaan käden ulottuvilla. Tai tavarat olisivat jotenkin oudosti, väärät tavarat väärässä paikassa. Carpenter ym. (1998, 43-45) kuvaavat tutkimuksessaan tämän tyyppistä toimintaa.

Carpenter ym. (1998, 43-45) käyttivät tutkimuksessaan kahta erilaista menettelyä. Toisessa aikuinen laittoi lapsen mielestä mielenkiintoisen tavarain läpinäkyvän laatikon sisään. Toisessa menettelyssä aikuinen ensin herätti lapsen kiinnostuksen leluun ja tämän kurottautuessa sitä kohti aikuinen veti lelun kauemmas. Menettelyjen tarkoituksena oli saada selville protoimperatiivisen kommunikoinnin ilmenemisiä. Tavoitteena oli siis, että lapsi pyytää elehtimällä tai äännelemällä leluja itselleen.

McLeanin ym. (1991, 304-305) tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä oli aloitteita. Aloitteiden suurta määrää tutkijat selittävät tutkimusasetelmalla. Tutkimustilanteena olivat tutut "minirutiinit". Siis tilanteet, joiden etenemisen osallistuja tunsi. Tilanteissa oli myös paljon osallistumisen mahdollisuuksia. Tutkijat korostavat rutiinitilanteiden merkitystä vuorovaikutustaitojen oppimisessa. He painottavat myös odottamisen ja kannustamisen merkitystä.

Edelliseen viitaten ajattelemme, että yhä edelleen ja aikaisempaa enemmän opetuksessa tulee kiinnittää huomiota luonnollisten tilanteiden hyödyntämiseen vuorovaikutustaitojen opettamisessa ja oppimisessa. Aikuiset ovat sisäistäneet

odottamisen merkityksen. Kiitosta, kannustusta ja kehuja ei kukaan saa koskaan liikaa. Niiden luontevasta jakamisesta tulee jatkossa huolehtia aikaisempaa paremmin.

6 POHDINTA

Olemme tyytyväisiä, että valitsimme vuorovaikutuksen tutkimusaiheeksemme. Koulutyössä tavoitteenamme on ollut löytää jokaiselle oppilaalle häntä palveleva ja hyvin toimiva kommunikointikeino. Vaikka olimme tiedostaneet, että ihminen ei voi kommunikoida olematta samalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa, emme olleet sisäistäneet vuorovaikutuksen suurta merkitystä kommunikaation onnistumiselle ja vastavuoroisuudelle.

Näkemyksemme oppilaista ohjasi tutkimusaiheen ja -menetelmien valinnassa. Vaikeimmin kehitysvammaisiksi diagnosoidut oppilaat eivät osaa ilmaista yksiselitteisesti, varmasti ja monipuolisesti mielipiteitään, näkemyksiään ja toiveitaan. Nämä toiveet heijastuvat kuitenkin oppilaiden käyttäytymisessä ja toiminnassa. Oppilaiden käyttäytymisen "lukeminen" on tärkeää vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta. Tavoitteenamme oli, että voisimme hyödyntää tutkimustamme opetuksen vaikuttavuuden ja tehokkuuden lisäämisessä. Toivoimme, että myös koulun muu henkilökunta ja yhteistyökumppanit saisivat tutkimuksestamme uusia näkökulmia työntekoon. Narratiivisella kirjoitustyyllillä tähtäsimme tekstin helppoon luettavuuteen niin, että raporttimme lukeminen ei vaatisi erityistä keskittymistä. Halusimme tutkimusraporttimme olevan kaikille usein niin kiireisille ammattilaisille kevyttä lukemista, ei kuitenkaan sisällöltään, vaan kerronnaltaan. Valmiin tutkimuksen lisäksi ajattelimme hyödyntää tutkimustarkoituksessa kuvattuja videoita myös koulutuskäytössä. Kauaskantoisimmillaan koulun omassa käytössä tutkimuksella voisi olla merkitystä koulun opetussuunnitelman kehittämisessä. Näitä tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksia ovat pohtineet myös Bogdan ja Biklen (1992, 217-223) sekä Patton (1990, 248).

Tutkimuksemme kannalta oli hedelmällistä, että valitsimme osallistujiksi kaksi oppilasta. Oppilaiden vuorovaikutustaitojen vertaaminen sai meidät käytännössä

huomaamaan, kuinka erilaista kahden vaikeimmin kehitysvammaisen henkilön vuorovaikutus on. Oli tärkeää oivaltaa, että molempien vuorovaikutus toimi omalla tavallaan, vaikka kumpikaan ei kommunikoinut varsinaisesti puheella. Kallen viestintä oli pääasiassa sanallista ja Mira puolestaan käytti mielellään toiminnallista kommunikaatiota. Aloitteellisuudessa Kalle oli Miraa aktiivisempi. Aikuiset huomasivat oppilaiden aloitteet hyvin. Aikuisten vuorovaikutuksen tavat painottuivat ohjaavaan viestintään. Yhteenveto löydöistä on luvussa 5, tarkempi erittely samoista asioista luvussa 4.

Tutkimuksen päätösvaiheessa on aika tarkastella mennyttä kriittisessä valossa. Tutkimuksemme on ollut prosessi, joka on ajoittain ollut vaivalloinen, mutta suurelta osin haastava ja mielenkiintoinen. Videoaineiston analyysivaihe osoittautui juuri niin työlääksi ja tulkinnalliseksi kuin se oli kirjallisuudessa kuvattu. Luimme aineistoa, nimesimme tilanteita ja luokittelimme ne yhdeksään pääluokkaan ja niiden alle pienempiin alaluokkiin. Saatuamme luokiteltua aineiston eri otsikoiden alle, pääsimme lähemmäs käytäntöä ja samalla edessämme oli tutkimuksen mielenkiintoisin vaihe. Päädyimme analyysissämme tutkimustehtävän johdattamana tulkitsemaan erikseen oppilaiden ja aikuisten toimintaa. Vasta näiden jälkeen pohdimme kysymyksiä, jotka liittyivät aloitteisiin, vuorotteluun ja jaettuun tarkkaavaisuuteen.

Teimme monista vuorovaikutustilanteista useampia tulkintoja. On mahdollista, että olemme tulkinneet joitakin tilanteita väärin. Puhuttuun viestintään liittyvät tulkinnat olivat helpoimpia. Tarkoitukset vaikuttivat ilmeisimmiltä. Ei siis ole hämmästyttävää, jos normaaleissa päivittäisissä tilanteissa tulkinta toisen tarkoituksesta ei aina osu oikeaan, koska näissä tilanteissa tulkinta on tehtävä vielä nopeasti, ei tarkan harkinnan jälkeen.

Tutkimusmenetelmien käytössä emme osanneet ottaa kaikkea riittävän tarkasti huomioon. Kuvittelimme litteroivamme videoaineistoa hyvin tarkasti. Analyysivaiheessa huomasimme, että vielä tarkempi asioiden kirjaaminen olisi ollut tarpeen. Osittain käyttämämme välineistö asetti rajoituksensa. Emme voineet analyysissämme kiinnittää huomioita esimerkiksi ilmeisiin kuin hyvin yleisellä tasolla. Äänensävyjä emme olleet kirjanneet juuri lainkaan. Siis yksi sanattoman viestinnän

oleellisista osista jäi käsittelemättä. Haastattelukysymysten laadintaan olisi pitänyt paneutua tarkemmin. Jotkut niistä tukivat videomateriaalia hyvin, jotkut puolestaan eivät.

Ajattelimme rajaavamme tutkimuksen niin pieneen palaseen, että pystymme toteuttamaan sen suunnitellussa ajassa. Päädyimme kahteen osallistajaan ja yhteen selkeään videointitilanteeseen, emmekä ahnehtineet liikaa kuvattavaa aineistoa. Vaikka pysyimme aikataulussa, näin jälkikäteen ajatellen olisi ollut syytä pidättäytyä jossain vuorovaikutuksen osatekijässä, kuten aloitteissa, jaetussa tarkkaavaisuudessa, sanattomassa viestinnässä tai vuorottelussa. Näin olisimme voineet keskittyä yhteen tai vain muutama asiaan, joita tarkkailla, ja olisimme saaneet syvällisempää tietoa näistä. Pohdimme tutkimuksen kuluessa mahdollisuutta rajata tutkimuskohdettamme tiukemmin. Totesimme kuitenkin silloin, ettei aineistomme riittänyt tähän. Toisaalta tarkempi rajaaminen olisi poistanut mahdollisuuden hahmottaa vuorovaikutusta kokonaisvaltaisesti.

Tutkimuksen kuluessa keskustelimme usein laadullisen ja määrällisen tutkimuksen eduista. Pohdimme käyttämämme menetelmän hyviä ja huonoja puolia. Laadullisen tutkimuksen eduiksi luemme nimenomaan tulkintojen mahdollisuuden ja pyrkimyksen vuorovaikutustapahtuman ymmärtämiseen. Toisaalta määrällisen tutkimuksen keinoin olisimme voineet saada jostakin vuorovaikutuksen osa-alueesta täsmällisempää ja tarkempaa tietoa. Pelkästään määrällisen tutkimuksen menetelmät eivät kuitenkaan mielestämme riittäisi tutkittaessa näinkin monitahoista asiaa kuin vuorovaikutus. Jos nyt aloittaisimme alusta, todennäköisesti yhdistäisimme molempia menetelmiä samaan tutkimukseen.

Jatkotutkimusaiheena itseämme jäi kiinnostamaan voimakkaimmin jaetun tarkkaavaisuuden syvällisempi analyysi. Carpenter ym. (1998, 114-115) huomasivat, että jaettua tarkkaavaisuutta on tutkittu usein äidin ja lapsen välisessä vapaassa leikkitilanteessa. Tutkimustilanteita olisi syytä vaihdella ja vuorovaikutuskumppaneiksi valita muitakin henkilöitä.

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde olisi interventiotutkimus opetukseen liittyen. Prizant (1996, 173) ehdottaa artikkelissaan interventiotutkimusta, jotta kommunikatiivisia ja sosiaalisia taitoja osattaisiin opettaa juuri oikeassa kehitysvaiheessa. Ohjausta annettaisiin oppilaan vuorovaikutuskumppanille kuten Lightin ym. (1992) tutkimuksessa tai tutkimus voitaisiin toteuttaa opetuskokeiluna. Seuranta opetuksen hyödyistä olisi tämänytyppisessä tutkimuksessa arvokasta.

Oman oppimisprosessimme kannalta tällainen laajempi aiheen käsittely oli tarpeellista. Vaikka olimme vuosia pohtineet työssämme vuorovaikutusta ja kommunikaatioita, niin jäsentynyt ja syvällinen tieto oli jäänyt puutteelliseksi. Jouduimme tutkimuksen kuluessa pohtimaan opetusmenetelmiämme. Pääsimme toteamaan vuorovaikutuksen lainalaisuuksia käytännössä sekä tarkentamaan omaa käsitystämme vuorovaikutuksesta ja pistämään sen osin jopa uusille urille. Myös omien puutteiden ja erehdysten huomaaminen on ollut opettavaa. Olemme yhdistäneet kommunikaatiotaitojen opettamisen mitä erilaisimpiin oppisisältöihin: päivittäisiin toimiin, motorisiin taitoihin ja niin edelleen. Tutkimuksemme myötä olemme huomanneet keskittyneemme lähinnä kommunikaatiomerkkien opettamiseen. Todellinen vuorovaikutus oppimisen ja opettamisen tavoitteena on ollut lähes laiminlyödyssä asemassa. Tämän lisäksi aikuisen rooli on ollut hallitseva. Oppituntien ja –sisältöjen suunnittelu tulee jatkossa tehdä väljemmäksi niin, että esimerkiksi ajanpuute ei rajoita oppilaan mahdollisuuksia ohjata toimintoja haluamaansa suuntaan. Oppilaita tulee tukea aloitteellisuuteen ja vastuullisuuteen vuorovaikutuksessa. Siis tekemään ehdotuksia, neuvottelemaan niiden toteutuksesta ja huomaamaan aloitteidensa seuraukset.

Tärkeää on lisäksi ollut se prosessi, joka on näkynyt Miran ja Kallen opetusryhmässä, erityisesti mukana olleiden aikuisten keskuudessa. Olemme pohtineet laajalti vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Miran ja Kallen opetusryhmän aikuiset ovat kertoneet, kuinka ovat tarkkailleet omaa toimintaansa oppilaiden kanssa. Jokaisella on herännyt halu saada lisää tietoa vuorovaikutuksesta. Mielenkiintoinen oli myös havainto siitä, ettei videointeja oltu koettu negatiivisiksi vaan päinvastoin. Ryhmässä nousi ajatuksia itsearviointin ja vertaisarviointin kehittämistä videoanalyysin avulla. Olemme jo sopineet, että jatkossa videoimme kaikkien aikuisten toimintaa oppilaiden

kanssa. Tämän jälkeen pohdimme yhdessä tilanteita, siis sitä, mitkä asiat toimivat ja mitkä puolestaan eivät.

Tutkimuksemme sisältää maanläheistä, kokoavaa aineista, josta voi saada sekä ajattelemisen aihetta että ideoita käytäntöön. Meille merkittävimmäksi asiaksi nousi vuorovaikutuksen luonne yhteispelinä. Yhteispelissä aikuisen ote vuorovaikutukseen muuttuu ohjaavasta tukevaksi. Ongelmaksi omaa kouluamme laajemmassa työmme hyödyntämisessä muodostuu tiedonpuute tutkimuksen saatavuudesta. Opiskelijat toki löytävät sen, mutta kuinka markkinoida sitä kenttäväelle? Teoriassa tutkimuksestamme voi olla hyötyä jokaiselle, jota aiheemme ja näkökulmamme koskettaa, käytännössä hyöty jää helposti saamatta. Erityispedagogiikalle tieteenä tutkimuksemme anti on tässä yhdessä näkökulmassa, jonka tuomme vuorovaikutuksen kokonaiskuvaan.

Olemme iloisia, että saimme kokea tämän oppimisprosessin. Kiitämme lämpimästi Miraa ja Kallea, heidän vanhempiaan ja opetusryhmän henkilökuntaa. Tutkimuksemme merkitys on sen arvossa mukana olleille henkilöille. Jos tämän tutkimuksen jälkeen olemme hieman parempia opettajia ja osaamme aikaisempaa paremmin huomioida oppilaidemme vuorovaikutuksen kehittämisen opetuksessamme, niin tutkimus on ollut tuloksellinen.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative research for education. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Bolton, S. O. & Dashiell, S. E. 1996. INHC. Interaction Checklist for Augmentative Communication. Vuorovaikutuksen arviointimenetelmä puhetta tukevaan kommunikaatioon. Havainnointimenetelmä vuorovaikutuskäyttämisen arviointiin. Uudistettu painos. Suom. P. Mutanen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Bottorff, J. 1994. Using Videotaped Recordings in Qualitative Research. Teoksessa J. Morse (toim.) Critical issues in qualitative research methods. Lontoo: Sage, 244-261.
- Bricker, D. D. 1983. Early Communication: Development and Training. Teoksessa M. E. Snell (toim.) Systematic Instruction of the Moderately and Severely Handicapped. 2. painos. Columbus, O.: Merrill, 269-288.
- Brodin, J. 1991. Att tolka barns signaler. Gravyt utvecklingsstörda flerhandikappade barns lek och kommunikation. Stockholms Universitet: Pedagogiska Institutionen.
- Brodin, J. & Björck-Åkesson, E. 1990. Interaction Research in Sweden. Handicap Research Group. Report No. 7, 1990. Jönköping: University College of Jönköping.
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. 1998. Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age. Monographs of the Society for Research in Child Development. No. 255, 63 (4), 1-143.
- Coupe, J., Barber, M. & Murphy, D. 1988. Affective Communication. Teoksessa J. Coupe & J. Goldbart (toim.) Communication before Speech. Normal Development and Impaired Communication. London: Croom Helm, 31-47.
- Eskola, A. 1982. Vuorovaikutus, muutos, merkitys. Helsinki: Tammi.
- Fadjukoff, P. & Juvonen, J. 1992. Minä vaikutan! Opintopiirimateriaali kehitysvammaisten vuorovaikutustaitojen opiskeluun. Oppimateriaaleja 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Granlund, M. & Olsson, C. 1994. Enemmän vuorovaikutusta. Teoriakirja. Suom. A. Virtanen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. 1987. Toiminta-alueet ja tavoitteet. Helsinki: Sosiaalivaltio.

- Grimshaw, A. D. 1982. Sound-Image Data Records for Research on Social Interaction: Some Questions and Answers. *Sociological Methods & Research*, 11, 121-144.
- Hakala, L. 2001. Mikä tie vie kommunikointiin? Autismikuntoutuksen vuorovaikutteisuuden arviointia. Teoksessa L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo, & M. Siikanen. *Jaettu ilo. Autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen*. Helsinki: Puheterapeuttien kustannus, 89-108
- Hakala, L., Hyrkkö, P., Manninen, P., Oesch, H., Salo, M. & Siikanen, M. 2001. Autististen lasten puheterapia: kokemuksia työskentelystä. Teoksessa L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo, & M. Siikanen. *Jaettu ilo. Autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen*. Helsinki: Puheterapeuttien kustannus, 120-177.
- Harris, J. 1990. *Early Language Development. Implications for Clinical and Educational Practice*. London: Routledge.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-132.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Suhteita, minä, me ja muut*. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. 6.-7. painos. Helsinki: Tammi.
- Huuhtanen, K. 1992. *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät Suomessa 1990-luvun taitteessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, Oppimateriaalikeskus.
- Hyrkkö, P. 2001. Vuorovaikutus ja jaettu toiminta ennen puheen kehitystä – näkökulma varhaiseen kommunikointiin autismissa. Teoksessa L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo, & M. Siikanen. *Jaettu ilo. Autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen*. Helsinki: Puheterapeuttien kustannus, 32-48.
- Hänninen, V. 2001. Lev Semjonovits Vygotski. Tietoisuuden kulttuurihistoriallinen kehitys. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 79-103.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. *Erytisopetus peruskoulussa*. Teoksessa M. Jahnukainen

- (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 91-109.
- Ikonen, O. 1998. Oppimisesta. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto, 63-108.
- Ikonen, O. & Sassi, M. 1998. Matkalla teoriasta käytäntöön. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto, 109-152.
- Jackson, D. A., Jackson, N. F., Bennet, M. L., Bynum, D. M. & Faryna, E. 1991. Program guide. Learning to get along. Social effectiveness training for people with developmental disabilities. Champaign: Research Press.
- Johansson, I. 1988. Varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Esittävä kommunikointi. Suom. K. Launonen, H. Puistolinna & S. Hildén. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kaski, M. (toim.) 2001. Kehitysvammaisuus. Juva: WSOY.
- Kerola, K. 1996. Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus - strukturoitu opetus. Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 167-190.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. 2000. Autismikuntoutus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. & Timonen, T. 2001. Autismin kirjo. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 309-319.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Helsinki: Arator.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Klemi, M. 1988. Sanaton kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- Koppinen, M.-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kozulin, A. 1990. Vygotsky's Psychology. A Biography of Ideas. London: Harvester Wheatsheaf.

- Kuder, S. J. 1997. *Teaching Students with Language and Communication Disabilities*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Laakso, M.-L. 1999. *Prelinguistic Skills and Early Interactional Context as Predictors of Children's Language Development*. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 155. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Launonen, K. 1996. Kehitysvammaisuuteen liittyviä kielen ja kommunikoinnin piirteitä. Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaako-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 143-166.
- Launonen, K. 1999. Suomalaisen laitoksen esipuheet. Teoksessa S. von Tetzchner & H. Martinsen *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Suom. K. Launonen. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 9-12.
- Launonen, K. 2001a. Autistinen ihminen ja vuorovaikutus. *Autismi* 10 (4), 43-46.
- Launonen, K. 2001b. Kommunikointi ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 229-238.
- Launonen, K. & Olkku, S. 1997. Vaikeasti monivammaisen ihmisen ilmaisuuden arviointi. *Suomen logopedis-foniatrinen aikakauslehti* 17, 128-137.
- Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1993. *Aikuiskasvatuksen suunnitelma NOVA*. Normalisaatio, Osallistuminen, Vuorovaikutus, Aikuisuus. Miten tukea kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten kasvua? Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Leiwo, M. 1986. *Lapsen kielen kehitys*. 2. uudistettu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Light, J., Collier, B. & Parnes, P. 1985a. *Communicative Interaction between Young Nonspeaking Physically Disabled Children and Their Primary Caregivers: Part I - Discourse Patterns*. *AAC Augmentative and Alternative Communication*, 1, 74-83.
- Light, J., Collier, B. & Parnes, P. 1985b. *Communicative Interaction between Young Nonspeaking Physically Disabled Children and Their Primary Caregivers: Part II - Communicative Function*. *AAC Augmentative and Alternative Communication*, 1, 98-107.
- Light, J., Collier, B. & Parnes, P. 1985c. *Communicative Interaction between Young Nonspeaking Physically Disabled Children and Their Primary Caregivers: Part III -*

- Modes of Communication. AAC Augmentative and Alternative Communication, 1, 125-133.
- Light, J., Dattilo, J., English, J., Gutierrez, L. & Hartz, J. 1992. Instructing facilitators to support the communication of people who use augmentative communication systems. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 865-875.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park - London - New Delhi: SAGE.
- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M.-L. 1995. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. 1.-2. painos. Juva: WSOY, 40-65.
- Lyytinen, P. 1995. Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. 1.-2. painos. Juva: WSOY, 105-121.
- MacDonald, J. D. & Carroll, J. Y. 1992. A Social Partnership Model for Assessing Early Communication Development: An Intervention Model for Preconversational Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23, 113-124.
- Manninen, P. & Oesch, H. 2001. Kielenkehityksen ja kommunikoinnin erityispiirteitä autistisilla henkilöillä. Teoksessa L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo, & M. Siikanen. *Jaettu ilo. Autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen*. Helsinki: Puheterapeuttien kustannus, 18-31.
- Martinsen, H. 1993a. Aktiivisuuden ja aloitteellisuuden kehitys. Teoksessa K. H. Jacobsen (toim.) *Syntymästään kuurosokeiden kanssa tapahtuvan kommunikaation edellytyksiä*. Suom. J. Silván. Pohjoismainen käsikirja n:o 15. Helsinki: Suomen Kuurosokeat, 32-47.
- Martinsen, H. 1993b. Normaali ja poikkeava kehitys. Teoksessa K. H. Jacobsen (toim.) *Syntymästään kuurosokeiden kanssa tapahtuvan kommunikaation edellytyksiä*. Suom. J. Silván. Pohjoismainen käsikirja n:o 15. Helsinki: Suomen Kuurosokeat, 14-31.
- McLean, J. E., McLean, L. K. S., Brady, N. C. & Etter, R. 1991. Communication Profiles of Two Types of Gesture Using Nonverbal Persons With Severe to Profound Mental Retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 294-308.

- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education.* 2. painos. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Metsämuuronen, J. 2000. *Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia-sarja 1.* Helsinki: Methelp.
- Mittler, P. 1988. Foreword. Teoksessa J. Coupe & J. Goldbart (toim.) *Communication Before Speech. Normal Development and Impaired Communication.* London: Croom Helm, 10-15.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Mäkelä, A., Ruokonen, T. & Tuomikoski, M. 2001. *Hoitosuhdetyöskentely.* Helsinki: Tammi.
- Mäki, I. 1993. Kuinka saavutan monivammaisen lapsen maailman. Teoksessa *Vuorovaikutus, oppiminen ja toimintajärjestelmät erityispedagogiikassa. Valtakunnallisen tutkijankoulutuksen kirjoittajakurssin artikkeleita. Research reports 39.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos, 11-21.
- Nafstad, A. 1993. Ympäristön ymmärtämisen edellytykset. Teoksessa K. H. Jacobsen (toim.) *Syntymästään kuurosokeiden kanssa tapahtuvan kommunikaation edellytyksiä.* Suom. J. Silván. Pohjoismainen käsikirja n:o 15. Helsinki: Suomen Kuurosokeat, 77-103.
- Nuolijärvi, P. 1990. Keskusteluntutkimus. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta.* Helsinki: Gaudeamus, 114-141.
- Pakarinen, T. & Roti, R. 1996. *Ihminen toiminnallisissa ympäristöissään.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods.* 2. painos. Newbury Park: SAGE.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä.* JYY julkaisusarja n:o 38. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 83-108.

- Peräkylä, A. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet ja ihmiskuva. Teoksessa J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 39-49.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Juva: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Prizant, B. M. 1996. Brief Report: Communication, Language, Social, and Emotional Development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 173-178.
- Raatikainen, H. 1987. Itsetuntemus vuorovaikutustaidoksi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Reunamo, J. 1998. Olemassaoleva ja muotoutuva vuorovaikutuksen hahmottaminen. Toimintatutkimus Helsingin lastentarhanopettajaopistossa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Richardson, L. 1990. Writing strategies. Reaching diverse audience. *Qualitative research methods series 21*. Newbury Park: SAGE.
- Rosenberg, K. M. & Daly, H. B. 1993. *Foundations of Behavioral Research: A Basic Question Approach*. Forth Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Schimkewitsch, J. 2001. Kommunikaation opettaminen oppilaille, joilla on autismi. "Tarvitsen apua." *Autismi* 10 (4), 5-7.
- Silvén, M., Lahti, A.-L., Laine, P., McLaughlin, J., Vienola, M. & Toikka, H. 1996. Varhaisesta vuorovaikutuksesta kielen hallintaan ja kiintymykseen. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.) *Lapsi ja tutkimus*. Jyväskylä: Atena, 89-96.
- Stone, W., Ousley, O., Yoder, P., Hogan, K. & Hepburn, S. 1997. Nonverbal Communication in Two- and Three-Year-Old Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 677-696.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta
- Tauriainen, L. 1993. Varhainen vuorovaikutus kehitysvammaisen lapsen kommunikaatiotaitojen kehityksen perustana. Teoksessa *Vuorovaikutus, oppiminen ja toimintajärjestelmät erityispedagogiikassa*. Valtakunnallisen tutkijankoulutuksen kirjoittajakurssin artikkelit. Research reports 39. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos, 99-122.

- Terva-Heinonen, K. 2001. Puheterapia autistisen ihmisen kommunikation apuna. *Autismi* 10 (4), 17.
- von Tetzchner, S. & Jensen, K. 1998. Eettisiä näkökulmia vuorovaikutukseen vaikeasti kommunikointihäiriöisten ihmisten kanssa. *Suomen logopedis-foniatrinen aikakauslehti* 18, 107-116.
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Suom. K. Launonen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Toivonen, T. 1999. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. Juva: WSOY.
- Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten 1997. Helsinki: Opetushallitus.
- Viitanen, E. 1996. Videointi laadullisessa tutkimuksessa. *Fysioterpia* 3, 16-17.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Erityisopetus. Helsinki: Opetushallitus.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET:

- Hakkarainen, T. & Hyvärinen, M.-L. 2000. Puheviestinnän kurssin opetusmateriaalia. Kuopio: Kuopion yliopiston kielikeskus.
- Hannukainen, P. & Kinnunen, J. 2000. Autistisia piirteitä omaava lapsi ja vuorovaikutus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Pulli, T. 5.4.2002. Tietä kieleen. Kommunikoinnin filosofiaa ja etiikkaa vaikeavammaisten oppilaiden erityisopetukseen. Luento Kuopiossa.

LIITE 1 1 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimuksemme on kahdesta oppilaasta tehty laadullinen tapaustutkimus. Aloitamme työmme metodi-osan kuvaamalla laadullisen tutkimuksen piirteitä. Esittelemme tapaustutkimusta hieman yleisellä tasolla ja laajemmin tähän työhön liittyen. Päämenetelmämme aineiston hankinnassa oli videointi. Videointien tukena ja tutkimuksen luotettavuuden lisänä ovat pukemistilanteissa mukana olleiden aikuisten haastattelut. Tutkimukseemme olemme saaneet tukea Miran ja Kallen henkilökohtaisista opetuksen järjestämisestä koskevista suunnitelmista (HOJKS) ja todistuksista sekä Miran kohdalla joistakin koulutyössä käytettävistä testeistä (EKI, PEP-R). Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä pohdimme liitteen luvuissa 1.5 ja 1.6.

Yleistä laadullisesta tutkimuksesta

Bogdan ja Biklen (1992, 2) ovat kuvanneet laadullista tutkimusta seuraavasti: Tutkimuksen kohteita ovat asiat, joita ei ole helppo kuvata tilastollisin menetelmin, esimerkiksi ihmiset, paikat, keskustelut ja muut sen kaltaiset asiat. Tutkimuksen tavoitteena ei ole hypoteesien testaaminen, vaan kokonaiskuvan luominen tutkittavasta ilmiöstä kaikessa monimuotoisuudessaan.

Useamman tiedonkeruumenetelmän käyttäminen on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Patton 1990, 10). Luotettavuuden lisäämisen ohella tällä tavoitellaan näkökulmien monipuolistumista. Havainnoimalla saadaan ensikäden tietoa ilmiöstä, haastattelulla toisen käden tietoa (Merriam 1998, 94). Olennaista ei kuitenkaan ole se, kuinka montaa menetelmää käyttää, vaan se, että saa tutkittavan ilmiön haltuunsa (Kiviniemi 2001, 77). Tyypillistä laadulliselle tutkimusasetelmalle on myös tutkijan läsnäolo tutkimuksen tapahtumapaikalla, toisin sanoen kenttätyö. Vaikka aineiston keräämisessä käytettäisiin videota tai nauhuria, on tutkija paikalla käyttämässä näitä. (Bogdan & Biklen 1992, 29-30.)

Tutkimusotteen valinta

Päätimme tutkia aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta ohjatussa toiminnassa. Tutkimustilanteeksi valitsimme kotiinlähtöä edeltävän pukeutumisen. Tämän siksi, että se toistuu päivittäin ja on tuttu niin lapselle kuin ohjaavalle aikuisellekin. Kiinnostuksemme kohteena oli oppilaan ja avustavan aikuisen välinen vuorovaikutus ja siinä nimenomaan oppilaan osallistuminen. Analysoimme erikseen kummankin oppilaan videot ja lopuksi teimme niistä ristikkäisanalyysin.

Laadullisen tutkimusotteen valitsimme, koska halusimme kokemuksen systemaattisesta laadullisin periaattein tehtävästä havainnoinnista. Havainnointi on osa koulumme arkirutiinia. Tähän asti systemaattiset havainnointimme ovat olleet määrälliseen tutkimusotteeseen perustuvia. Kaikkiin tilanteisiin tämä lähestymistapa ei kuitenkaan ole paras mahdollinen. Havainnoinnin lisäksi halusimme harjoitella laadulliselle tutkimukselle tyypillistä tulkintaa. Halusimme oppia etsimään ilmiöille erilaisia vaihtoehtoisia selitysmalleja. Kiviniemi (2001, 75) kuvaa laadullista tutkimusprosessia tutkijan oppimisprosessiksi. Hänen mukaansa tavoitteena on tutkijan koko ajan syvenevä ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Myös vuorovaikutus ilmiönä ohjasi meitä laadullisen tutkimuksen suuntaan. Laadullisen tutkimuksen etuja on sen samankaltaisuus elämän kanssa. Kuten Merriam (1998, 22) toteaa, on todellisuudesta monenlaisia tulkintoja. Vuorovaikutussuhteissa on aina hyvin monta vaikuttavaa tekijää. On lähes mahdotonta sanoa yksiselitteisen varmasti yhtä ainoaa oikeaa tulkintaa tilanteesta. Tässä tutkimuksessa emme pyrikään siihen. Pyrimme löytämään erilaisia mahdollisia selityksiä tapahtumille ja pohtimaan sitä, mikä voisi olla todennäköisin syy tilanteiden kululle.

Merriam (1998, 5) sekä Bogdan ja Biklen (1992, 2) käyttävät laadullisesta tutkimuksesta käsitettä "sateenvarjo". Sillä he tarkoittavat, että tutkimuksessa voidaan käyttää erilaisia menetelmiä. Näille menetelmille on yhteistä muun muassa se, että luonnollisia tilanteita häiritään mahdollisimman vähän. Tutkimusotetta kutsutaan naturalistiseksi silloin, kun tutkimus tapahtuu luonnollisissa tilanteissa ja olosuhteissa.

Voimme pitää tutkimusotettamme aineiston videoinneissa naturalistisena. Korostimme avustaville aikuisille toivomustamme tilanteiden tavanomaisuudesta ja luontevuudesta. Teemasta lisää videointien yhteydessä liitteen luvussa 1.2.

Joustavuus, avoimuus ja neutraalisuus

Muita laadullisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä ovat Merriamin (1998, 6-8, 61) ja Kiviniemen (2001, 68) mukaan kuvailevuus ja joustavuus. Tutkimuksen päätehtävä ei ole jonkun teorian testaaminen. Tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään tutkimukseen osallistuvien näkökulmasta. Osallistujien valinta on tarkoituksellinen ja osallistujamäärät ovat pieniä. Tutkijalla on kaksiosainen rooli: hän on pääinstrumentti sekä aineiston keräämisessä että sen tulkinnassa. Nämä piirteet ovat nähtävissä tutkimuksestamme. Pyrimme kuvaamaan vuorovaikutusta Miran ja Kallen näkökulmasta, mutta käsityksemme mukaan se on laadullisen tutkimuksen piirteistä vaikein toteuttaa. Tarjoamme tilanteisiin erilaisia mahdollisia syitä tai vaihtoehtoja, mutta nämä kaikki kumpuavat omasta ajatusmaailmastamme. Meidän ajatusmaailmamme on aikuisen ja opettajan. Emme voi koskaan olla täysin varmoja, miksi Mira ja Kalle käyttäytyivät havaitulla tavalla, kommunikoivat nähdysti tai kuullusti tai valitsivat tietyt ratkaisunsa.

Edellisten tutkijoiden lisäksi myös Patton (1990, 40-41) on pohtinut laadullisen tutkimuksen olemusta. Hänen näkökulmansa sivuavat jo aiemmin esiteltyjä. Uutena piirteenä hän herättää keskustelun tutkijan tiedostetusta subjektiivisuudesta tai kuten hän itse asian ilmaisee "empaattisesta neutraalisuudesta". Pyrimme tiedostamaan omat näkemyksemme ja niiden vaikutukset aineiston analysoinnissa. Tavoittelemme neutraalisuutta siten, että emme arvota oppilaan tai aikuisen toimintaa omista mieltymyksistämme lähtien. Ja ennen kaikkea haluamme korostaa, että tutkimuksemme sen alusta loppuun saakka sisältää meidän näkemyksemme tapahtumien kulusta.

Aiheen rajaaminen

Laadullisen tutkimuksen joustavuus ja avoimuus eivät tarkoita sitä, että tutkimusaihe olisi rajaamaton ja rönsyilevä. Tutkimusaiheen rajaamisella pyritään mielekkääseen ja ehyeen kokonaisuuteen. Rajaamisessa on kysymys käytettävien resurssien kohdentamisesta ja analyysivaiheessa olennaisen löytämisestä. Tutkimuksen rajaamisen tärkeydestä kirjoittaa Kiviniemi (2001, 71-72). Rajasimme tutkimusaihetamme hahmottelemalla sitä ennakoita. Mielestämme oli käytännön tilanteista noussut kysymys oppilaiden vuorovaikutustaidosta ja -aloitteista. Halusimme, että kaikki videot ovat perusrungoltaan samanlaisesta tilanteesta. Edellä mainittua tarkemmin emme rajanneet aiheitamme osin siitä syystä, että halusimme olla avoimia eteen tuleville asioille, osin siksi, että emme osanneet tehdä tarkempaa rajausta. Vaikka pyrimme pukemistilanteen valinnalla rajaamaan tilanteen muuttujia, tiedostamme, että kaikissa videoiduissa tilanteissa on silti lukuisia vuorovaikutukseen vaikuttavia kontrolloimattomia tekijöitä.

1.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tapaustutkimuksen valitsimme tutkimustyyppiksemme kahdesta syystä. Oppilaiden yksilöllisyys vuorovaikutustaidoissa tekee löytöjen analysoimisen yleisellä tasolla hankalaksi. Toiseksi halusimme saada mahdollisimman kattavan kuvan oppilaan vuorovaikutustaidoista. Kuten Merriam (1998, 28-29) asian ilmaisee, olemme kiinnostuneempia erilaisista näkemyksistä, uuden löytämisestä ja löytöjen tulkinnasta kuin teorioiden testaamisesta.

Tapaustutkimus on tutkimustyyppi, jolla pyritään saamaan yksityiskohtaista tietoa yksilöstä, ryhmästä, yhteisöstä, tapahtumasta tai ajanjaksosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 123; Patton 1990, 54). Yksityiskohtaisuudella ei kuitenkaan pyritä sirpalemaiseen tietoon tutkittavan asian eri puolista, vaan tavoitteena on "tapauksen" kokonaisvaltainen selittäminen tai kuvailu. Tapaustutkimus on erittäin sopiva käytännön ongelmien selvittelyyn ja sen löydöillä voi olla vaikutusta tuleviin toimintatapoihin. (Merriam 1998, 19, 29.) Merriam (1998, 19) nimittää tämäntyyppistä käytännöllistä kasvatukseen ja opetukseen liittyvää tutkimusta koulutukselliseksi tai kasvatukselliseksi tapaustutkimukseksi. Toiveenamme on tutkimuksen löytöjen hyödyntäminen koulun arkipäivässä Miran ja Kallen kohdalla sekä löytöjen mahdollinen soveltaminen muihin oppilaisiin. Miran ja Kallen valitsemiseen tutkimuksemme osallistujiksi vaikuttivat monet tekijät. Näistä tarkemmin videointien yhteydessä liitteen luvussa 1.2.

Useamman "tapauksen" yhdistäminen samaan tapaustutkimukseen lisää tutkimuksen uskottavuutta ja siirrettävyyttä (Merriam 1998, 40). Patton (1990, 376) kirjoittaa tapaustutkimusten ristiin analysoinnista. Menetelmä alkaa tavalliseen tapaan "tapausten" erillisellä analysoinnilla. Lopuksi nämä analyysit yhdistetään, analysoidaan ristikkäin.

Merriam (1998, 34-40) jakaa kasvatustieteelliset, laadulliset tapaustutkimukset kuvaileviin, tulkitseviin, arvioiviin ja teorian muodostukseen liittyviin tutkimuksiin. Useimmat tutkimukset ovat käytännössä

hänen mukaansa yhdistelmiä edellä mainituista. Pääpaino meidän tutkimuksemme on vuorovaikutuksen kuvauksessa. Kuvailevaa otetta perustelemme sillä, että vastaavaa tutkimusta emme ole löytäneet. Tietoa vaikeimmin kehitysvammaisten henkilöiden vuorovaikutuksesta ei ole paljoa saatavilla. Kuvaukseen liittyen tulkitsemme osallistujien käyttäytymistä. Tällä emme kuitenkaan tarkoita Merriamin kuvaamaa tulkitsevaa tutkimusotetta. Hänen mukaansa tulkitsevalla tutkimusotteella pyritään luomaan käyttäytymisen luokituksia, joilla voidaan tukea tai haastaa niitä teorioita, jotka ovat vallitsevia kyseisessä aihepiirissä.

Tapaustutkimuksen menetelmät eivät ole rajatut (Merriam 1998, 28). Tapaustutkimuksessa yleensä käytetään havainnointia, haastattelua ja dokumentteja. Useamman menetelmän käytöllä pyritään tutkimuksen syvenemiseen. (Merriam 1998, 134; Kiviniemi 2001, 68.) Yleensä kuitenkin joku edellä mainituista strategioista on vallitseva (Merriam 1998, 137). Tässä mielessä tapaustutkimus ja laadullisen tutkimuksen yleiset periaatteet tulevat hyvin lähelle toisiaan.

Narratiivinen kerronta

Tapaustutkimukset lisäävät kenttäväen tietoa tutkittavasta asiasta (Merriam 1998, 41). Myös maallikoille löydöt ovat käyttökelpoisempia, koska tapaustutkimuksissa käytetään usein tavallista kieltä (Merriam 1998, 39).

Olemme pyrkineet tähän tavallisen kielen käyttöön kirjoittamalla tutkimuksemme narratiivisesti. Narratiivisuus voidaan ymmärtää monella tavalla: tiedonkeruuprosessina, sillä voidaan kuvata tutkimusaineiston luonnetta tai se voi olla aineiston analyysitapa. Kun kirjoitamme tässä tutkimuksessa narratiivisesti, tarkoitamme sillä kerronnallista, suorasanaista tekstilajia. Emme kirjoita passiivissa, vaan käytämme kerronnassamme me-muotoa. Narratiivinen kerrontamme ei yllä niin pitkälle, että tutkimuksemme olisi juonellinen tarina, jossa on selkeästi osoitettavissa alku, juonen kehittäminen ja loppu. Käyttämämme narratiivisuus on yksinkertaisesti aineiston ja löytöjen kerrontaa. Näitä narratiivisuuden eri puolia käsittelee Heikkinen (2001, 118-121). Ymmärtääksemme myös Merriam (1998, 243) tarkoittaa narratiivista kirjoittamistyyliä, kun hän kertoo, että tapaustutkimuksen kirjoittamisen tyyli sijoittuu tarinankerronnan ja perinteisen tieteellisen kirjoittamistyylin väliin.

Tiettyssä mielessä narratiivinen analyysi yhdistyy pitkälle tapaustutkimukseen. Kummallekin on tyypillistä yksittäisten tai muutamasta tapauksesta koostuvien mielenkiinnonkohteitten syvälinen selvittäminen. (Toivonen 1999, 122.) Näin voimme ajatella, että tutkimuksemme on narratiivista analyysiä, vaikka emme sitä tavoittelekaan.

Narratiivinen kerronta sopii tutkimuksemme hyvin. Sen avulla on helppo kuvata vuorovaikutukseen liittyviä löytöjä, se inhimillistää tutkimusta, sillä pyritään luomaan kokonaiskuva tutkittavasta tapahtumasta tai tilanteesta. Narratiivisuus sallii tiedostetun subjektiivisuuden. (Richardson 1990, 20, 24, 27-28.) Bogdan ja Biklen (1992, 30-31) konkretisoivat laadullisen tutkimuksen kerronnallisuutta omalla tavallaan. Heidän mukaansa aineisto esitellään sanojen ja kuvien muodossa, ei numeroin.

Olemme kirjoittaneet tutkimuksemme narratiivisesti ja litteroineet videot tarinan muotoon. Tästä huolimatta tavoittelimme tarkkuutta litteroinnissamme. Tämän tyylinen kerronta teki oikeutta videointitilanteille. Niitä analysoidessa ja litterointeja vertaillaessa huomasimme tarinanomaisesta tyylistä aiheutuvan kuitenkin myös hankaluuksia. Esimerkiksi samanaikaisia toimintoja oli vaikeampi kirjoittaa tarina-muodossa kuin "koodaamalla".

Laadullisen tapaustutkimuksen siirrettävyys

Rosenberg ja Daly (1993, 96) toteavat, että laadullisessa tapaustutkimuksessa siirtäminen jätetään liki kokonaan lukijan vastuulle. Siirtämisen mahdollisuutta ei kuitenkaan jätetä pois tutkimuksen päämääristä, koska kaiken tieteen tekemisen tavoitteena on kerätä ja levittää tietoa.

Tapaustutkimuksen vaarana voi olla asioiden liika yksinkertaistaminen tai liioittelu (Merriam 1998, 42). Myös naturalistinen tutkimusote tuo omat ongelmansa tutkimuksen siirrettävyyteen: koska luonnollisessa tilanteessa muuttujia ei kontrolloida mitenkään, voi olla vaikea päätellä, mitkä kaikki syyt vaikuttavat tilanteen kehittymiseen tai käyttäytymisen muutokseen (Rosenberg & Daly 1993, 97). Toisaalla taas Merriam (1998, 29) on samaa mieltä Yinin (1994) kanssa siitä, että juuri edellä mainituissa tilanteissa - tilanteissa, joita ei voi irrottaa ympäristöstään - tapaustutkimus on erittäin hyväksi havaittu tutkimusmenetelmä.

Kirjallisuuden käyttö tapaustutkimuksessa

Jämäkkyyttä tapaustutkimukselle tuo se, että kirjallisuus ja aikaisemmat tutkimukset sekä tekeillä oleva tutkimus käyvät vuoropuhelua keskenään: ne tukevat toisiaan ja antavat uusia virikkeitä eteenpäin (Merriam 1998, 47-55). Emme löytäneet aivan omaamme vastaavia aikaisempia tutkimuksia, mutta vuorovaikutusta käsitteleviä kuitenkin. Näitä tutkimuksia olemme käyttäneet löytöjä kuvatessamme. Suurimmaksi ongelmaksi aikaisempien tutkimuksien käyttämisessä koimme osallistujien erilaisuuden. Aikaisemmissa tutkimuksissa osallistujat ovat olleet joko vaikeammin kehitysvammaisia, esikielellisellä tasolla olevia henkilöitä, down-lapsia, puhuvia autisteja tai normaalisti kehittyneitä lapsia, jotka ovat usein olleet vauvoja tai pikkulapsia. Mira ja Kalle ovat "välimaastosta". He eivät ole enää kokonaan esikielellisellä tasolla, mutta heillä ei kuitenkaan vielä ole vahvaa ja selkeää tarkoituksellista kieltä. Vaikka laadullisessa tapaustutkimuksessa pääpaino onkin kuvailulla, ei vertailulla, hankaloittaa osallistujien ja tutkimustilanteiden erilaisuus löytöjen siirrettävyyttä. Jotta lukijalla olisi mahdollisuus itse muodostaa mielipiteensä asiasta, olemme esitelleet käyttämämme aikaisemmat tutkimukset yhteenvedonomaaisesti liitteessä 4.

Merriamin (1998, 200) mukaan tieteelliseksi tapaustutkimuksen tekee tutkijoiden kriittinen toiminta. Kuvailemme eri yhteyksissä näkemyksiämme tutkimusvaiheitten ja -menetelmien onnistumisesta ja soveltuvuudesta. Yhteenvedon teemasta teemme tutkimuksen luvussa 6.

1.2 Aineiston keruu videoimalla

Päädymme videointiin aineistonkeruun päämenetelmänä, koska oletimme näin saavamme systemaattisempaa tietoa tilanteiden ja tapahtumien kulusta kuin pelkästään havainnoimalla. Videoinnin perusteita ovat eritelleet Mäki (1993, 15) ja Bottorf (1994, 244): luonnolliset tilanteet vaihtuvat nopeasti, käyttäytymisajanjaksot ovat lyhytkestoisia, tapahtumien luonne muuttuu, eri asioita tapahtuu yhtäaikaaisesti ja joskus tapahtumat sisältävät niin paljon erilaisia yksityiskohtia, että niitä kaikkia on vaikea rekisteröidä. Mäki (1993, 15) mainitsee huomanneensa, että videokuvatuista monivammaisten lasten havainnoinneista saattaa jälkepäin löytää sellaisia kommunikaation ja vuorovaikutuksen yksityiskohtia, jotka ovat havaintoja tehtäessä voineet jäädä täysin huomaamatta. Meillä oli aikaisempia kokemuksia oppituntien videoinneista. Olimme näissä tilanteissa huomanneet kuinka helposti pienet yksityiskohdat jäävät vaille huomiota itse tilanteessa. Tämä oli tärkeä peruste päätökselle videokuvata aineisto, eikä jäädä vain tilanteesta tehtyjen havaintojen varaan. Viitanen (1996, 16) toteaa, että video tarjoaa mahdollisuuden käyttäytymisen yksityiskohtaisempaan havainnointiin ja analyysiin kuin perinteisemmät kenttämenetelmät.

Videoinnilla on muitakin etuja: saatavan informaation runsaus ja aineiston pysyvyys. Runsaudesta tosin saattaa koitua myös vaikeuksia: aineistoa saadaan paljon jo lyhyessä ajassa ja sen käsittely on työlästä. Täytyy myös muistaa, että videonauhoite ei ole täydellinen. Nauhoille tulee aina valikoitua, koska tekniikka asettaa tietyt rajat: mikrofonit eivät tallenna kaikkea, eikä kuva tavoita kaikkea tilanteesta tapahtuvaa liikettä. Pysyvyydessä on se etu, että nauhoihin voi aina palata ja tarkentaa asioita, tehdä havainnointia eri näkökulmista. Nauhoja voi käyttää myös validiteetin testaamiseen näyttämällä niitä toiselle tutkijalle tai nauhoissa esiintyneille. (Grimshaw 1982, 122- 126.) Näytimme osan videoista mukana olleille aikuisille. Halusimme kuulla heidän huomionsa tilanteista. Tavoitteenamme oli lisätä analyysimme luotettavuutta.

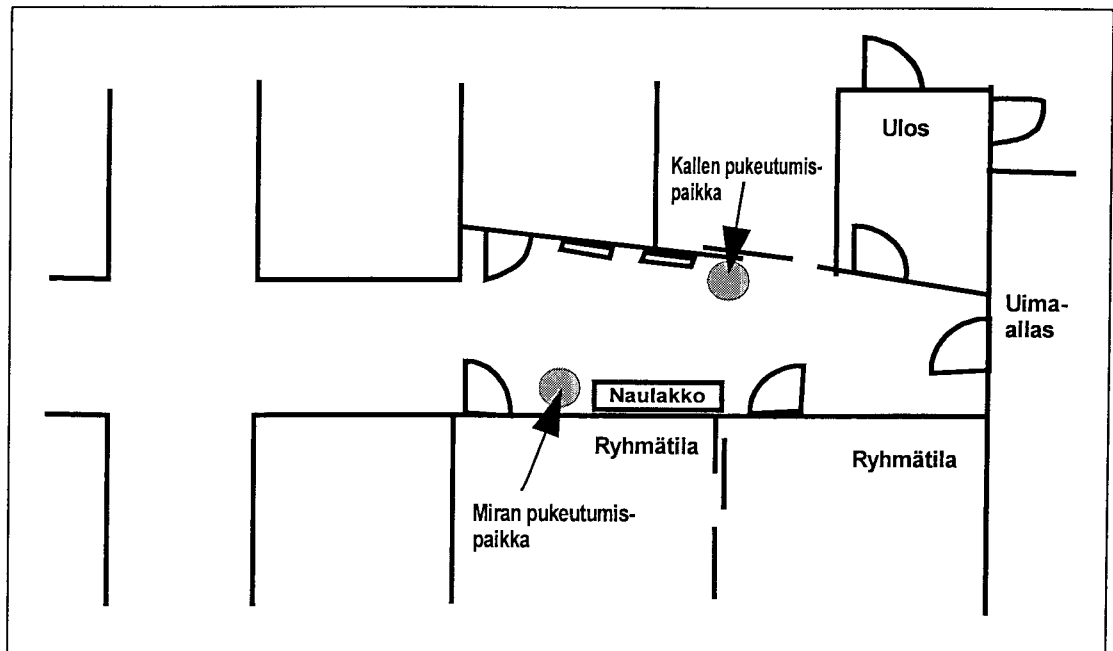
Pyrimme ennakoimaan aineiston runsauden ongelmaa rajaamalla kuvaustilanteen selkeästi. Päätimme valita siksi päivittäisen toiminnan tilanteen, joka ei ole liian pitkäkestoinen, mutta kuitenkin tarpeeksi pitkä, jotta vuorovaikutukseen liittyviä havaintoja olisi mahdollista tehdä. Jotta aineistosta ei jäisi mitään olennaista pois päädyimme siihen, että toinen meistä toimi kuvaajana ja toinen tilanteen tarkkailijana. Nauhoitusten pysyvyyttä käytimme hyväksemme tarkistamalla yhdessä joitakin epäselviä lausahduksia ja tilanteita.

Videointien toteutus

Aloitimme tutkimuksemme koekuvaamalla kolmea oppilasta toukokuussa 2001. Myös koekuvauksissa tilanteena oli pukeutuminen kotiin lähtiessä. Oppilaat valitsimme sen perusteella, että toinen meistä oli opettanut näitä kolmea useamman vuoden ajan ja tunsivat heidät hyvin. Koekuvauksen tarkoituksena oli päättää, ketkä kaksi oppilasta sopisivat tutkimuksemme osallistujiksi. Käytimme osallistujien valinnassa laadulliselle tutkimukselle mahdollista tarkoituksellista valintaa saadaksemme osallistujiksi mahdollisimman "tietorikkaat" henkilöt (Merriam 1998, 8, 61). Metsämuuronen (2000, 37) ilmaisee

saman asian toisin sanoin: tutkijoilla on halu tutkia oleellisia henkilöitä. Jo kevään koekuvauksissa kokeilimme eri kuvakulmia ja tarkkailimme valituksen onnistumista. Syksyllä 2001 päätimme osallistujista, mutta jouduimme vaihtamaan yhden koekuvatun osallistujan tilalle toisen, koska kyseisellä oppilaalla oli tiedossa poissaolojakso. Videolla mukana olevat aikuiset valikoituivat tutkimukseen luonnollisesti. Videoilla on mukana kaikki Miran ja Kallen opetusryhmän aikuiset opettajaa lukuun ottamatta. Opettaja jäi pois harkinnan jälkeen. Tutkijan rooli olisi monimutkaistunut entisestään. Jo nyt tutkija kerää aineistoa ja analysoi sitä. Tähän olisi tullut vielä mukaan osallistujan rooli. Toisaalta opettaja ei koulussamme yleensä osallistu pukemiseen oppilaiden lähtiessä kotiin.

Varsinaiset videoinnit aloitimme 20.8.2001. Ennen kuvauksia kerroimme nauhoituksissa esiintyville aikuisille tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimustehtävästä. Toivoimme heidän toimivan kuvaustilanteissa oppilaan kanssa aivan kuten tavallisestikin. Korostimme, ettei esimerkiksi ääntä tarvitse korottaa, eikä puhua tavallista selkeämmin. Ainoat toivomuksemme olivat, että he sijoittuisivat lähelle oppilasta, jotta heidät olisi mahdollista saada samaan kuvaan. Videoinnit tapahtuivat oppilaiden omilla pukemispaikoilla. Bogdan & Biklen (1992, 120-121) pitävät tärkeänä tutkimuspaikan fyysisen ympäristön kuvaamista, siksi pohjapiirros pukemispaikoista on kuviona 3.



KUVIO 3 Pohjapiirros Miran ja Kallen pukemispaikoista

Ensin kuvasimme viisi kertaa peräkkäisinä päivinä molempia oppilaita. Näitä kuvauksia meillä ei ollut aikomus analysoida. Nauhoitukset olivat eräänlaisia harjoituskertoja, joiden yhtenä tarkoituksena oli totuttaa henkilöt kameraan ja kuvaamiseen. Kuvattavat eivät olleet tietoisia siitä, että näitä koenauhoituksia ei tulisi analysoidaan.

Bottorffin (1994, 250-251) mukaan tilanne, jossa on läsnä kamera ja kuvaaja, ei voi olla luonnollinen. Videoinnilla on todennäköisesti vaikutusta havainnoitavien henkilöiden käyttäytymiseen. Videointi voi vaikuttaa siihen mitä ihmiset sanovat, varsinkin vuorovaikutustilanteiden alussa. Kuitenkin jokaisen henkilön tapa liikkua, puhua ja toimia on niin rutinoitunut, ettei se muutu vaikka videoitaisiin. Myös Nuolijärvi (1990, 127) kommentoi kuvausten aitoutta. Hän toteaa, että kuvausten aitoudesta voidaan aina keskustella, onhan tällaisessa tilanteessa mukana sellainen elementti, joka ei tavallisesti ole – kamera. Aitous voidaankin käsittää tässä yhteydessä niin, että aineisto on pyrittävä kokoamaan niin luontevasti kuin mahdollista, tekemättä nauhoituksesta sen kummempaa numeroa. Toki asianomaisille on kerrottava riittävästi tutkimuksesta, jotta he tietävät missä he ovat mukana.

Mekin toivoimme videointitilanteista mahdollisimman luonnollisia. Pyrimme avoimuuteen sillä, että olimme - siis videoijana ja tarkkailijana - koko ajan kaikkien nähtävissä. Emme salanneet olemassaoloamme piiloutumalla esimerkiksi sermin taakse. Käytämme videointia koulussa sangen yleisesti. Silti luulemme, että luonnollisuuden säilyttäminen ja videoinnin unohtaminen ovat persoonallisuuteen liittyviä kysymyksiä. Jotkut henkilöt kokevat sekä videoinnin että valokuvaamisen luontevampana kuin toiset. Persoonallisista eroista huolimatta emme huomanneet jännittämistä, vaan saimme pukemistilanteista hyvin arkisen, jokapäiväisen vaikutelman.

Toisena elementtinä näissä litteroimattomissa nauhoituksissa oli se, että kävimme niiden avulla vielä läpi kuvauksissa huomioon otettavia teknisiä asioita, kuten kuvakulmia, valotusta ja äänen voimakkuutta. Saimme paljon arvokasta kokemusta näistä kuvauskerroista ja itse kuvaukset sujuivatkin ongelmitta. Bottorff (1994, 248) korostaa, että hyvälle nauhoitukselle on tyypillistä, että se on korkealaatuista niin ääneltään kuin kavaltaankin. Ei kuitenkaan ole olemassa mitään yleisiä sopimuksia tai sääntöjä siitä, miten videointia tulisi käyttää tutkimuksessa tai miten aineisto tulisi kerätä.

Varsinaiset kuvaukset kestivät kaksi viikkoa alkaen 28.8.2001 ja päättyen 7.9.2001. Ajanjakson aikana kuvasimme molempia oppilaita 8 kertaa (taulukko 2). Vuorotellen toinen meistä kuvasi ja toinen toimi tarkkailijana kirjaten havaintoja kameran ulkopuolisista merkittävistä tapahtumista. Tarkkailija kirjasi lisäksi avustavan aikuisen kommentit kuvauksen jälkeen, mikäli niitä oli, sekä tärkeimmät tapahtumat oppilaan päivän ajalta. Tarkkailijan läsnäoloon jokaisella videointikerralla päädyimme, koska videolta ei näe kameran ulkopuolisia tapahtumia eikä videon käyttäjä voi rekisteröidä niitä keskittyessään videointiin.

TAULUKKO 2 Analysoitujen videointien ajankohdat ja kestot

Mira

| Kerta n:o | päivämäärä | vk päivä | klo | kesto |
|-----------|------------|-------------|--------------|----------|
| 6 | 28.8.2001 | tiistai | 13.54-14.00 | 5 min |
| 7 | 29.8.2001 | keskiviikko | 14.10- 14.15 | 4,49 min |
| 8 | 30.8.2001 | torstai | 13.53-13.58 | 4,18 min |
| 9 | 31.8.2001 | perjantai | 13.52- 13.59 | 7,23 min |
| 10 | 3.9.2001 | maanantai | 13.50-13.56 | 5,17 min |
| 11 | 4.9.2001 | tiistai | 13.55- 14.00 | 4,52 min |
| 12 | 6.9.2001 | torstai | 13.53-13.57 | 4,15 min |
| 13 | 7.9.2001 | perjantai | 13.57- 14.05 | 8,01 min |

Kalle

| Kerta n:o | päivämäärä | vk päivä | klo | kesto |
|-----------|------------|-------------|--------------|-----------|
| 6 | 28.8.2001 | tiistai | 14.03-14.10 | 6,49 min |
| 7 | 29.8.2001 | keskiviikko | 13.58-14.03 | 4,41 min |
| 8 | 30.8.2001 | torstai | 14.05- 14.10 | 4,41 min |
| 9 | 31.8.2001 | perjantai | 14.10- 14.17 | 6,31 min |
| 10 | 3.9.2001 | maanantai | 15.00- 15.11 | 11,17 min |
| 11 | 4.9.2001 | tiistai | 14.04-14.09 | 4,56 min |
| 12 | 6.9.2001 | torstai | 14.03- 14.08 | 5,00 min |
| 13 | 7.9.2001 | perjantai | 14.08-14.16 | 7,57 min |

Nauhoitukset siirsimme välittömästi kuvausten jälkeen pieneltä C-kasetilta isolle VHS-kasetille. Siirsimme kummankin oppilaan nauhoituksen kahdelle eri kasetille toisen toimiessa varmuuskopiona. Lisäksi editoimme yhden kasetin, jossa molempien oppilaiden kuvaukset ovat perätysten päivittäin. Joka nauhoituskerran jälkeen jaoimme kasetit siten, että Seija otti toisen oppilaan ja Suvi toisen oppilaan

nauhoituksen. Litteroimme pääsääntöisesti kasettien aineiston tarinan muotoon ennen seuraavaa kuvausta. Litteroimme vuoropäivinä eri oppilaan videoaineiston. Kuvausten välillä keskustelimme huomioistamme. Kaksi kuvausta toimi vertailuaineistona. Litteroimme tahoillamme itsenäisesti saman aineiston ja sen jälkeen vertasimme litterointeja. Tällä tavoin pyrimme varmistamaan tutkimuksen sisäistä validiteettia.

Aloitimme nauhoitukset siitä hetkestä, jolloin oppilas tuli avustajan kanssa eteiseen, pukeutumistilaan. Litteroinnin aloitimme yhteisesti sovitusta hetkestä. Toisen oppilaan kohdalle se oli istuutuminen pukeutumistuoliin ja toisen kohdalla pukemaan-kuvan laittaminen paikoilleen seinälle. Lopetukselle oli myös sovittu merkki. Toisella oppilaalla se oli, kun hän lähti pyörätuolilla pois pukemistuolin luota, ja toisella se, kun hän sai avustavalta aikuiselta siirtokortin, jolla hän meni lukujärjestykselleen. Näihin sopimuksiin päädyimme, koska halusimme selkeän yhteisen merkin, josta tiesimme aloittaa ja lopettaa litteroinnin. Merkkien valintaperusteena oli se, että kuuluvuus ja näkyvyys heikkenivät, kun oppilaat poistuivat pukeutumistuoleiltaan.

Videoaineiston kerääminen ja analyysi ovat aikaa vieviä. Bottorff (1994, 248) mainitsee, että 5 minuutin vuorovaikutustilanteen analysoimiseen menee 2-3 tuntia. Meille analysoitavaa aineistoa kertyi 1 h 36 min. Tämän aineiston litteroimiseen kului noin 60 tuntia. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 101 sivua kirjoitettuna 12. pisteen fontilla rivivälillä 2 ylä- ja alamarginaalien ollessa 2,5 cm, vasemman 7 cm ja oikean 2 cm (esimerkkisivu liite 2). Molempien oppilaiden nauhoituksista litteroitua tekstiä kertyi likimain saman verran. Litteroitavan videoaineiston kesto vaihteli 4 min 15 s ja 11 min 17 s välillä. Yhden videon katselu ja litteroinnin puhtaaksi kirjoitus vei aikaa lyhimmillään 2,5 tuntia ja pisimmillään yli 6 tuntia.

1.3 Haastattelut

Kertoessamme haastatteluista kirjoitamme välillä yksikön, välillä monikon ensimmäisessä persoonassa. Tämä käytäntö johtuu siitä, että haastattelutilanteissa meistä tutkijoista oli läsnä vain toinen, Seija. Muun haastatteluihin liittyvän teimme yhdessä: laadimme kysymykset, litteroimme nauhat. Persoonamuodon muuttaminen kesken tekstin voi tuntua lukijasta hankalalta, mutta tutkimuksen luotettavuuden kannalta katsomme menettelyn perustelluksi.

Päätimme käyttää videointien tueksi haastattelua. Pattonin (1990, 10) tavoin olimme jo havainneet, että koulutyöhön liittyvät aikaisemmin tehdyt kirjalliset oppilasdokumentit (hojksit, todistukset jne.) ovat hyvää ja luotettavaa materiaalia tutkimuskäyttöön. Toinen yhtä luonteva tapa saada lisätietoa oli videoinneissa mukana olleiden aikuisten haastattelemineen. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2001, 11) sekä Patton (1990, 278) asian ilmaisevat: kun haluaa tietää, miksi ihmiset käyttäytyvät havaitulla tavalla tai mitä mieltä he ovat asioista, on helpointa kysyä sitä heiltä. Ajattelemme myös, että haastattelujen avulla pystymme syventämään ja laajentamaan videoinneista saatavaa tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35, 38). Haastattelujen etuna voidaan nähdä myös se, että niissä voidaan käsitellä yleisiä periaatteita ja tarvittaessa myös menneisyyttä. Havainnointi koskee aina juuri senhetkistä ainutkertaista tilannetta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 38.) Siirrettävyyden suhteen haastattelulla on samat ongelmat kuin havainnoinnilla. Vastaukset riippuvat asiayhteydestä ja tilanteesta. Vastauksiin liittyy tulkintaa. Siksi haastattelujen siirtäminen toiseen viitekehykseen on yhtä vaikeaa kuin havainnointienkin siirtäminen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 12.)

Haastattelimme kutakin videoinnissa mukana ollutta avustavaa aikuista vain toisesta videoidusta oppilaasta. Päädyimme tähän ratkaisuun kahdesta syystä. Käytettävissämme oleva aika asetti rajoituksia tutkimuksen laajuudelle. Jos olisimme haastatelleet kaikkia aikuisia kummastakin oppilaasta, olisi tutkimus laajentunut entisestään. Haastatteluilla haimme tukea tulkinnoillemme ja toivomme myös niiden tuovan uusia näkökulmia tilanteisiin. Arvoimme aikuisista ja oppilaista haastatteluparit. Kirjoitimme kaikkien videoinneissa mukana olleiden neljän aikuisen nimet ja kahteen kertaan molempien oppilaiden nimet irtolapuille. Arvoimme parit nostamalla nimilaput kummastakin kasasta. Aikuiset saivat etukäteen tietää, kumpaa oppilasta haastattelu koskee.

Haastattelukysymysten pohjana käytimme syksyn aikana mieleen tulleita vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä. Hyviä vihjeitä saimme myös Hannukaisen ja Kinnusen (2000) tutkimuksesta. Olimme analysoineet videoaineistoa ennen haastattelujen tekoa, mutta päätimme kuitenkin, että emme kysy suoraan aineistosta nousseita kysymyksiä. Koimme, että kysymyksistä tulisi liian johdattelevia ja analyysia koskevia. Päädyimme puolistrukturoituun haastattelutyyppiin. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 47)

esittelevät teoksessaan Fieldingin (1993, 136), Eskolan ja Suorannan (1998) sekä Robsonin (1995) näkemyksiä puolistrukturoidusta haastattelusta. Kaikki heidän esittämänsä tyypilliset puolistrukturoidun haastattelun piirteet toteutuivat haastatteluissamme. Kysymysten perusmuoto oli kaikille sama, mutta järjestys vaihteli eri haastateltavilla. Myös kysymysten tarkka sanamuoto vaihteli. Valmiita vastausvaihtoehtoja emme antaneet, vaan toivoimme ja saimmekin avoimia vastauksia. Haastattelun rungon olimme suunnitelleet etukäteen, mutta haastateltavien puheenvuorot ja kommentit vaikuttivat kysymysten muotoon ja järjestykseen.

Esihaastattelu

Esihaastateltavaksi (ks. Merriam 1998, 79) valitsimme uuden työntekijän, joka ei vielä videointien aikana ollut koulussa töissä, mutta joka haastattelujen aikaan tunsu jo molemmat oppilaat. Esihaastateltavan työntekijän annoimme itse valita oppilaan, jota hän halusi haastattelun koskevan. Esihaastattelua emme litteroineet. Kuuntelimme nauhan ja keskustelimme siinä esille tulleista asioista. Esihaastattelun lopussa oli mielipidekysymyksiä haastattelun sisältöä ja muotoa koskien, joiden - samoin kuin myös varsinaisten vastausten - perusteella pohdimme haastattelun sisältöä.

Esihaastattelun jälkeen muutimme kysymysrunkoa. Jaoimme yhden kysymyksen kahteen osaan. Poistimme kokonaan kaksi kysymystä, jotka tuntuivat itsestään selviltä. Esihaastateltavana ollut aikuinen ehdotti yhtä uutta kysymystä, jonka otimme mukaan varsinaisiin haastatteluihin. Esihaastateltavan mielestä jotkut kysymykset olivat melko laajoja. Hän sanoi myös, että selkeästi oppilasta koskeviin kysymyksiin oli helpompi vastata kuin yleisiin, laajoihin kysymyksiin. Näiden kommenttien perusteella muutimme kysymysten järjestystä. Päätimme esittää oppilasta koskevat kysymykset haastattelun alussa aiheeseen johdatteluna. Laajat ja yleisemmät kysymykset siirsimme haastattelurungossa sen loppupuolelle. Haastattelukysymykset ovat liitteenä (liite 3).

Kysymysten muotoilun lisäksi kiinnitimme esihaastattelussa huomiota teknisiin seikkoihin. Näillä tarkoitamme nauhoittamisen sujuvuutta, puheen kuuluvuutta, haastattelun oletettavaa kestoa ja muita näiden kaltaisia seikkoja Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 72) ohjeisiin pohjaten.

Haastattelujen toteuttaminen

Seija haastatteli kaikki aikuiset, koska halusimme, että haastattelijalla on kaikilla sama, ja mielestämme meistä tutkijoista oli viisaampi valita haastateltaville vieraampi. Ajattelimme, että näin haastateltavat eivät voi olettaa asioiden olevan haastattelijalle tuttuja.

Haastatteluajankohdiksi valitsimme keskiviikko- ja perjantaiammut viikolla 3 tammikuussa 2002, koska ne olivat koulutyön kannalta helpoimmin järjestettävissä olevat ajat. Suoritin haastattelut koulun toisessa tietokonehuoneessa. Luokka on rauhallinen tila. Se on haastateltaville tuttu paikka, joka oli mielestämme merkittävä asia tunnelman kannalta. Teknisiltä ominaisuuksiltaan luokka on helppo. Toisin sanoen siellä on runsaasti pistorasioita samoin kuin pöytätilaa, jossa haastateltava ja haastattelijat voivat olla lähekkäin, mikä taas on tärkeää kuuluvuuden kannalta.

Nauhoitin haastattelut c-kasetille. Otin näistä nauhoista kopiot. Toinen kaseteista toimi litteroinnin välineenä, toinen varmuuskopiona. Nauhojen litteroiminen vei keskimäärin 1,5-2 tuntia. Haastatteluaineistoa kertyi 32 sivua kirjoitettuna 12 pisteen fontilla, rivivälillä 2 sivumarginaalien ollessa 7 ja 2 cm ja ylä- ja alamarginaalien 2,5 cm.

Pohdimme haastattelukysymysten antamista aikuisille etukäteen. Päädyimme siihen, ettemme anna kysymyksiä heille ennen haastattelua. Kysymykset koskivat koulun arjessa tapahtuvia ilmiöitä. Asiat ovat kaikille tuttuja, jokapäiväisiä asioita. Sillä, ettemme antaneet kysymyksiä etukäteen, pyrimme haastattelun luonnollisuuteen ja epämuodollisuuteen. Toivoimme saavamme vastauksia todellisista tilanteista ja kuulevamme todellisia mielipiteitä. Emme olleet niinkään kiinnostuneita siitä, miten asioiden pitäisi olla tai niiden toivottaisiin olevan.

Keskustelimme etukäteen siitä, että mielipiteet ja tulkinnat tulevat vaihtelevaan sekä avustavien aikuisten kesken että myös avustajien ja meidän tutkijoiden välillä. Emme ajatelleet tätä hankaluutena, vaan rikkautena ja ajatuksia antavana mahdollisuutena. Tulkintojen erilaisuus eri ihmisten välillä katsotaan laadullisessa tutkimuksessa yhdeksi sen perusoletuksista. Jokaisella on oma näkemyksensä asioiden kulusta ja niihin vaikuttavista tekijöistä.

Kerroin haastateltaville haastattelun aluksi perusteitamme tutkimusmenetelmän valinnalle. (Haastattelujen käyttämisestä havainnoin tukena ks. Merriam 1998, 84.) Kerroin myös, että litterointien jälkeen annamme haastattelut heille luettavaksi. Haastateltavilla oli näin mahdollisuus täydentää ja tarkentaa vastauksiaan. Kerroin uudelleen haastatteluparien arpomisesta. Puhuimme aluksi myös siitä, että en toivonut heidän puhuvan kirjakielellä lyhyitä lauseita, vaan toivoin tilanteesta mahdollisimman luonnollista.

Haastattelut tapahtuivat suunnitellun aikataulun mukaan. Tilanteet olivat lyhyitä: niiden kesto vaihteli 15-30 minuutin välillä. Tietokoneiluokka oli tilana hyvä ja rauhallinen, häiriötekijöitä ei ilmaantunut yhtenkään haastattelun aikana. Tilanne oli tasapuolinen kaikille. Haastattelutilanteet olivat leppoisia. Joku haastateltavista kyseli etukäteen, ovatko kysymykset vaikeita, mutta itse haastatteluissa en nähnyt kenenkään jännittävän ainakaan huomattavasti. Ei tilanne kahvipöytäkeskustelua muistuttanut, mutta haastattelustahan tässä olikin kysymys. Ehkä pienen jännityksen haastatteluihin tuo kysyjän ja vastaajan roolit. Joissakin kohdissa osallistuin ajatuksenvaihtoon myös muuten kuin kysymällä, mutta mielestäni sangen vähän. Emme litteroineet puheenvuorojen päälle lausumiamme myöntelyitä ("joo", "niin") emmekä muitakaan äännähdyksiä.

Haastattelujen litterointi

Kumpikin meistä tutkijoista litteroi kaksi haastattelua. Litteroinneissa käytimme kysymyksissä ja vastauksissa merkintätapaa "H1 = haastattelija (1. vastaajalle esitetyt kysymykset)", "V1 = vastaaja (1. haastateltava)" niin, että kaikki ensimmäisen vastaajan vastaukset olivat merkitty numerolla 1, toisen numerolla 2 ja niin edelleen. Myös haastattelijan puheenvuorot numeroimme, koska kysymykset eivät toistuneet täsmälleen samoina jokaisen kohdalla. Olin ilmoittanut, että jos käytämme lainauksia haastatteluista tutkimuksessamme, käytämme heistä muutettuja nimiä. Näihin kahteen erilaiseen merkintätapaan päädyimme, koska mielestämme haastateltavan on itse helpompi lukea omaa haastatteluaan, kun hän ei esiinny vieraalla nimellä. Toisaalta emme kuitenkaan halunneet, että tutkimusraportissamme on "vastaaja 1" tai "avustaja 1" -nimisiä henkilöitä. Mielestämme oppilaiden kanssa tehtävä työ on niin persoonallista, että tuollaiset epäpersoonalliset ilmaisut vääristävät työn luonnetta, vaikka niin ei tarkoitettaisikaan. Haastateltavat saivat litteroidut tekstit luettavakseen haastattelun jälkeisellä viikolla, viikolla 4.

1.4 Aineiston analyysi

Analysointia aloittaessamme edessämme oli paperinippu, joka tuntui isolta hahmottomattomalta möykyltä. Olimme toki jo aineiston keruuvaiheessa keskustelleet huomioistamme ja niihin liittyvistä tulkinnoista, mutta siitä huolimatta urakka tuntui melkoiselta. Työhön ryhtymistä hankaloitti tietoisuus siitä, että, kuten Syrjälä ja Numminen (1988, 118) toteavat, kvalitatiivisen aineiston järjestelystä ja tulkinnasta ei ole mitään yleispätevää ohjetta, vaan jokaisen on luotava oma tapansa.

Luimme aineistoa ja keskustelimme huomioistamme. Tarkensimme tapaa, jolla toteuttaisimme analysointia. Päätimme, että toinen meistä keskittyy oppilaiden osuuteen ja toinen aikuisten osuuteen. Luimme aineistoa uudelleen läpi ja merkitsimme marginaaleihin huomautuksia ja kuvaavia sanoja. Tarkensimme edelleen yhdessä keskustellen, mitä asioita haemme aineistosta ja tämän jälkeen aloitimme litteroitujen tekstien varsinaisen luokittelun. Poimimme aineistosta lähestulkoon kaiken toiminnan ja jaottelimme sen jonkun otsikon tai kuvaavan lyhyen lauseen alle. Jokaista otsikkoa vastasi eri väri, jolla alleviivasimme tapahtuman litteraatioissa. Otsikoiden nimeämistä ohjasivat teoreettiset viitekehykset ja käsitteet. Otsikoita kertyi reilut 50. Tämän jälkeen pohdimme yhdessä laajempia otsikoita, joiden alle nämä pienemmät otsikot voitiin sijoittaa. Näin päädyimme reiluun kymmeneen pääotsikkoon ja niiden alaotsikoihin. Lopulta pääotsikoita jäi yhdeksän. Analyysitapaamme kutsutaan induktiiviseksi, jolloin pienistä yksityiskohdista päädytään laajempiin kokonaisuuksiin (Bogdan & Biklen 1992, 31-32).

Tämän jälkeen ryhdyimme liittämään aineistosta samalla värillä merkitsemiämme kohtia yhteen ja teimme niistä eräänlaisen kartan. Näin saimme paremmin hahmotettua kokonaiskuvan tapahtumista. Samoin näimme konkreettisesti, missä asioissa Mira ja Kalle erosivat toisistaan, ja miten aikuisten kommunikointi erosi suhteessa oppilaisiin. Poimimme erillisille papereille kaiken puhutun ja viitotun kielen. Tämänkin aineiston kävimme läpi yliviivaustusseilla pitäen mielessä aikaisemmin luomamme otsikot muunnellen niitä tarpeen mukaan. Tämä auttoi meitä näkemään sanallisen viestinnän luonteen.

Videoaineiston litterointivaiheessa olimme päätyneet kirjoittamisessamme tarinan muotoon. Analyysivaiheessa se osoittautui hyväksi valinnaksi, sillä aineistosta välittyi näin enemmän tunnelmia ja se avasi mahdollisuuksia tulkinnolle. Tulkinnan mahdollisuus toi myös vaikeuksia, sillä jollekin toiminnalle löytyi useita mahdollisia selityksiä. Samalla tässä piilee laadullisen tutkimuksen rikkaus. Tapahtumia ja toimintaa on mahdollista katsella monesta näkökulmasta. Miran ja Kallen toiminnan analyysiin liittyi enemmän tulkintaa kuin aikuisten toimintaan. Oppilaiden tekojen ja reaktioiden tarkoituksesta emme aina voineet olla varmoja, mutta aikuisten toiminnan analyysi oli tutumpaa. Olemmehan itekin aikuisia ja näin aikuisten toiminta oli meille ilmeisempää. Myös puhuttu kieli auttoi tulkinnassa ja samoin aikuisten käyttämät sanattoman viestinnän keinot olivat tuttuja.

Joskus oli hyvin helppo päättää, minkä luokittelu-otsikon alle joku toiminta tai puhuttu lause kuului. Joskus se taas tuotti vaikeuksia. Välillä samasta tapahtumasta saattoi erottaa kaksi puolta. Näin ollen tapahtuma piti luokitella kahden tai useamman eri otsikon alle. Tutkimuksemme raportointivaiheessa etsiessämme esimerkkejä huomasimme, että tilanteiden alkua ja loppua ei ollut kovin helppo arvioida. Oli vaikea päättää, mistä episodi tarkkaan ottaen alkoi ja mihin se päättyi.

Erityisesti aineiston analyysivaiheessa hyödyimme siitä, että meitä tutkijoita oli kaksi. Yhdessä keskustellen ja ongelmakohtia pohtien saimme arvokasta aineistoa omaan päättelyymme. Kaksi tutkijaa ei liene myöskään merkityksetön seikka pohtiessamme tutkimuksen luotettavuutta.

Keräsimme tutkimukseemme liittyvää aineistoa kirjallisuudesta koko tutkimusprosessin ajan. Saatuamme ryhmiteltyä videoaineistomme luokiksi, aloimme systemaattisesti lajitella kirjallisuusviitteitä luokkien alle. Tarkoituksenamme oli liittää kirjallisuudesta saamaamme tietoa omien havaintojemme tueksi, niin sanotusti lihaa luiden päälle.

1.5 Tutkimuksen luotettavuus

Olemme käsitelleet luotettavuutta tutkimuksemme eri vaiheissa. Tästä huolimatta kokoamme luotettavuuteen liittyvät asiat yhdeksi luvuksi. Tähän ratkaisuun päädyimme, koska luotettavuus on yksi tutkimuksen tärkeimmistä ulottuvuuksista.

Lincoln ja Guba (1985, 294-301) toteavat, että laadullisen, luonnollisissa olosuhteissa tehdyn tutkimuksen luotettavuutta ei voida arvioida samoin kriteerein kuin määrällisen. He nimeävät neljä laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeriä: 1) totuusarvo, 2) sovellettavuus, 3) johdonmukaisuus ja 4) neutraalius. Tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta näistä Lincolnin ja Guban kriteereistä käsin. Niiden lisäksi käsittelemme muutamia muita teemoja, joilla on merkitystä tutkimuksellemme.

Totuusarvo

Laadullisen tutkimuksen tausta-ajatuksena on, että tutkitusta ilmiöstä ei ole olemassa vain yhtä objektiivista totuutta. Tapahtumista ja tulkintojen perusteista on olemassa erilaisia näkemyksiä. Tutkimuksen totuudellisuus perustuu tutkimuksen eri vaiheiden mahdollisimman tarkkaan ja yksityiskohtaiseen kirjaamiseen. Tällä osoitetaan, että tutkimuksessa esitetty tulkinta on aineiston perusteella mahdollinen. Olemme kuvanneet tutkimukseen osallistujat, tutkimusympäristön ja tutkimuksen kulun tarkasti. Myös omaa toimintaamme ja näkemyksiämme olemme kuvanneet samoin kuin asemaamme työyhteisössä. Tutkimuksen totuusarvoa ja siihen liittyviä menettelyjä käsittelee Lincolnin ja Guban (1985, 294-296) lisäksi myös Merriam (1998, 206-207).

Sovellettavuus

Lincolnin ja Guban (1985, 296-298) sovellettavuus-kriteerin pääsisältö on tutkimuksen siirrettävyyden mahdollistaminen. Siirrettävyyteen päästään heidän mukaansa tutkimuksen mahdollisimman tarkalla kuvaamisella. Tarkan kuvauksen perusteella lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimukseen osallistujien ja tutkimustilanteen sekä uuden tilanteen yhtäläisyyksiä ja eroja. Myös Merriam (1998, 204-207) korostaa tarkan kuvaamisen merkitystä.

Tutkimuksessamme oli kaksi osallistujaa. Vaikuttaako se löytöjen siirrettävyyteen? Moilanen ja Räihä (2001, 63) pohtivat laadullisen tutkimuksen siirrettävyyden ongelmia, koska yleensäkin laadullisessa tutkimuksessa osallistujajoukko on hyvin pieni. He päätyvät pohdinnassaan siihen, että jos tutkimuksen aihe on lukijoille tärkeä, voivat he löytää siitä jotain omaa elämäänsä koskettavaa. Koskettavuus liittyy heidän mukaansa siirrettävyyteen.

Koskettavuuden lisäksi voimme ajatella siirrettävyyttä mahdollisuutena. Jos tutkijat ovat osoittaneet vuorovaikutuksen toimivan tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa, voi samantapaisen vuorovaikutuksen toimiminen olla mahdollista myös muissa tilanteissa. Tutkijoiden ei tarvitse todistaa, tapahtuuko niin todella. Riittää, että he tietävät sen olevan mahdollista. (Peräkylä 1995, 48.)

Triangulaatio johdonmukaisuutta tukemassa

Useamman menetelmän, teorian, tutkijan tai analysoijan käyttöä tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi kutsutaan triangulaatioksi. Sitä, että meitä tutkijoita on kaksi, kutsutaan tutkija-triangulaatioksi. Päämenetelmämme aineiston keräämisessä oli videointi. Tätä tukivat sekä haastattelut että aikaisemmat dokumentit. Siis käytimme työssämme myös aineisto-triangulaatiota. Triangulaatiosta ovat kirjoittaneet sekä Hirsjärvi ja Hurme (2001, 38) että Patton (1990, 187, 244, 464-469). Triangulaation käyttö ei rajoitu aineiston keräämiseen, vaan sitä käytetään myös aineistoa analysoitaessa (Patton 1990, 464-470). Eri menetelmien käytöllä voidaan saada tukea löydöille tai niiden avulla voidaan saada tilanteisiin uusia näkökulmia. Eri menetelmien käyttö ei siis takaa näkökulmien samankaltaisuutta. Tärkeää on kuitenkin analysoida, mistä mahdolliset erot johtuvat ja miksi niitä ilmenee. (Patton 1990, 464-467.) Myöskään Lincoln ja Guba (1985, 298-299) eivät tarkoita johdonmukaisuudella sitä, ettei aineistossa ja löydöissä olisi vaihtelua tai erilaisia näkemyksiä. Heidän käsityksessään johdonmukaisuudesta korostuvat muutosten ja erojen ottaminen huomioon ja niiden huolellinen kuvaus.

Patton (1990, 461) on korostanut huolellisuutta tutkimuksen tekemisessä. Sekä videoinneissa että haastatteluissa kiinnitimme huomiota teknisiin seikkoihin: kuuluvuuteen ja näkyvyyteen. Tällä mahdollistimme tarkan litteroinnin. Myös analysoinnissa pyrimme huolellisuuteen käyttämällä siihen aikaa, varomalla voimakkaita yleistyksiä tai jyrkkiä johtopäätöksiä.

Neutraalius

Lincoln ja Guba (1985, 299-301) pitävät luotettavuuden kannalta tärkeänä aineiston neutraaliutta. Tällä he tarkoittavat sitä, että aineiston paikkansapitävyys pitää voida vahvistaa tai varmistaa. Tarkka kuvaus, huolellisuus aineiston litteroinnissa ja tutkija-triangulaatio tukevat tutkimuksessamme aineiston neutraaliutta. Neutraaliuden vaatimus on laadullisessa tutkimuksessa siirretty tutkijasta aineistoa koskevaksi. Tutkijoina emme voi sanoa olevamme neutraaleja tai objektiivisia. Tutkimuksemme on omat käsityksemme tilanteista ja tapahtumista sekä niiden tulkinnasta. Olemme tiedostaneet tämän ja siksi puhumme subjektiivisuuden sijasta siitä, että analysoimme ja kuvailemme aineistoamme tiedostetun subjektiivisesti.

Tutkijan rooli

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus riippuu pitkälti tutkijan tai tutkijoiden luotettavuudesta, koska nämä sekä keräävät aineiston että tulkitsevat sitä. Tätä kaksoisroolia käsittelevät teoksissaan sekä Bogdan ja Biklen (1992, 60) että Patton (1990, 461). Valitsimme oman koulumme oppilaat tutkimuksemme osallistujiksi tiedostaen siihen liittyvät mahdolliset hankaluudet tutkimuksen kannalta. On hyvin todennäköistä, että oppilaat ja henkilökunta suhtautuivat meihin havainnointi- ja haastattelutilanteissa nimenomaan opettajina, ei tutkijoina. Katsoimme kuitenkin, että tästä tuskin aiheutuu tutkimuksen luotettavuudelle haittaa. Päinvastoin: ajattelimme, että me tutkijoina lisäämme tutkimuksen luotettavuutta. Olemme kumpikin toimineet opettajina pitkään. Toinen meistä tuntee oppilaat erittäin hyvin, mikä lisää ymmärrystä. Toisaalta taas se, että oppilaat ovat toiselle meistä vieraampia, tuo analyysiin uutta: huomio kiinnittyy käyttäytymisen eri piirteisiin, koska niihin ei ole tottunut eikä niitä pidä itsestään selvinä. Myös Brodin (1991, 81) uskoo, että opettajan koulutuksella ja kokemuksella on merkitystä oppilaiden ilmaisujen tulkinnassa. Kokemus lisää todennäköisyyttä tulkita oppilaan viesti oikein tai ainakin oikean suuntaisesti.

Videoinnin etuja ja haittoja

Videointiin havainnointimenetelmänä liittyy monia tutkimuksen luotettavuutta lisääviä seikkoja. Luonnollisissa tilanteissa tapahtumat ajoittuvat yhtäaikaaisesti, vuorovaikutustilanteet saattavat olla lyhyitä ja hyvin huomaamattomia. Kun aineisto on pysyvä, siihen voi palata useita kertoja. (Bottorff 1994, 244; Mäki 1993, 15; Viitanen 1996, 16).

Videointiin liittyy etujen lisäksi myös haittoja. Videointi voi vähentää tilanteen luonnollisuutta (Patton 1990, 244). Videoiden tulkintaan liittyy subjektiivisuuden ongelma. Asioita nähdään eri tavalla katsojasta, ajankohdasta ja analyysin viitekehyksestä riippuen. Luonnollisessa tilanteessa monen asian tapahtuminen

yhtä aikaa vaikeuttaa havainnointia. Samoin käy myös videoita analysoitaessa. Tilanteita joutuu katsomaan lukuisia kertoja ja siltikin tapahtumia tai ainakin niiden vivahteita voi jäädä huomaamatta. Kun kiinnittää huomion aikuisen puheeseen, jää oppilaan ilme huomaamatta, tai kun oppilas ja aikuinen tekevät eri asioita yhtä aikaa, ei kummastakaan saa vielä yhden eikä kahdenkaan katselukerran jälkeen selvää.

Litteroimme oppilaiden videot vuoropäivinä. Tämän lisäksi teimme kahdesta videoinnista vertailutekstit. Tällä tarkoitamme, että kumpikin tahollamme litteroimme saman videoinnin (yhden kummastakin oppilaasta) ja sen jälkeen vertailimme tekstejämme. Litteroinnit olivat pääsääntöisesti hyvin samanlaiset. Eroja oli odotetusti sanavalinnoissa ja lauserakenteissa. Joitakin eroja oli myös aikuisten puhutuissa osuuksissa. Huomasimme, että kuulimme repliikit oman sanavarastomme mukaisina. Toisistaan eroavia kohtia analysoimme tarkemmin katsomalla videonauhaa yhdessä. Senkään katselukerran jälkeen emme olleet samaa mieltä joistakin repliikeistä tai esimerkiksi katseen suunnasta. Totesimme, että asia on voinut tapahtua kummalla tavalla tahansa. Esimerkiksi toinen meistä oli kirjoittanut (*kursiivilla* kirjoitetut tekstit lainauksia videoiden litteroinneista): *Kalle katsoo Mirjaa*. Ja toisella luki samassa kohdassa: *Kalle siirtää katseensa Mirjan kädessä olevaan reppuun*. Joitakin yksityiskohtia saattoi puuttua jommankumman tekstistä. Näillä ei mielestämme ollut merkitystä vuorovaikutuksen kannalta. Esimerkiksi toisella oli maininta: *Mira katsoo jo sivulle käytävään*. Toisella tätä mainintaa ei ollut.

Videoaineiston luotettavuutta lisää myös se, että pukemistilanteissa avustavina aikuisina oli useita henkilöitä. Oppilaiden käyttäytyminen oli hyvin samankaltaista kaikissa pukeutumistilanteissa, mutta tilanteet sisälsivät kuitenkin luonnollista vaihtelua. Voimme ajatella, että tilanteet olivat aitoja, ja että aineistomme on tämän perusteella totuudenmukainen ja luotettava. Tämän saman luotettavuusnäkökohdan löysimme Brodinin (1991, 102) tutkimuksesta.

Haastattelun etuja ja haittoja

Haastattelujen luotettavuutta lisäsime sillä, että annoimme litteroidut tekstit haastatelluille luettavaksi. He saivat kommentoida, korjata ja selvittää vastauksiaan. Muutamia selvennyksiä jotkut heistä tekivätkin ja joku korjasi esimerkiksi vuosiluvun oikeaksi. Muutokset olivat hyvin vähäisiä. Mallin haastattelujen luetuttamisesta saimme Pattonilta (1990, 267).

Haastattelun haitaksi voidaan katsoa se, että haastateltavilla on yleisesti ottaen taipumus antaa sosiaalisesti hyväksytyjä ja toivottuja vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Tätä yritimme välttää sillä, että emme antaneet kysymyksiä haastateltaville etukäteen. Heillä ei siis ollut aikaa miettiä ihanteellisia vastauksia. Luotamme siihen, että aikuiset antoivat hyvin todenmukaisia vastauksia.

1.6 Eettiset kysymykset

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 20) toteavat, että ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen tärkeimpiä eettisiä periaatteita ovat tutkimukseen osallistujien suostumus, luottamuksellisuus ja yksityisyys. Tutkimukseemme osallistuneilta oppilailta emme voineet kysyä suostumusta, mutta molempien oppilaan vanhemmat antoivat suostumuksensa. Tässä tilanteessa "lapsen tahto oli aikuisen taskussa", kuten niin usein muulloinkin, kun kyseessä on vaikeimmin kehitysvammaiseksi diagnosoitu oppilas ja päätettävänä abstrakti asia. Voimme kuitenkin oikeuttaa toimiamme sillä, että tutkimuksella ei ollut tarkoitus aiheuttaa haittaa - päin vastoin - eikä sen tekemistä varten muutettu oppilaiden tavallista koulutyöskentelyä. Siis tutkimukseen osallistuminen oli heille harmitonta. Bogdan & Biklen (1992, 49-55) painottavat harmittomuutta tutkimuksen tärkeänä eettisenä näkökulmana. Henkilökunta on ollut koko ajan hyvin suostuvainen yhteistyöhön. Lupa tutkimuksen suorittamiseen on saatu koulun rehtorilta. Luottamuksellisuutta ja yksityisyyttä osoitamme kunnioittavamme sillä, että emme työssämme kerro tutkimuksen ulkopuolisia tai siihen liittymättömiä asioita.

Olemme pohtineet tutkimukseen osallistujien saaman tiedon määrää. On mahdollista ja varmasti tottakin, ettemme ole kertoneet kaikkea tutkimuksestamme. Emme ole voineet tehdä sitä, sillä itsekään emme ole aina etukäteen tienneet, mitä uutta asiaan tulee liittymään. Tutkijan kannalta laadullisen tutkimuksen joustavuus on etu, mutta osallistujien kannalta siihen liittyy haittoja. Toisaalta, jos tutkimuksen luonne ja perimmäinen tarkoitus eivät muutu sen edetessä, ei periaatteellisella tasolla tapahdu suuriakaan muutoksia.

Kuten kerroimme, jätimme videotiitin liittyen tarkoituksella kertomatta sen, että emme analysoi ensimmäisen viikon videotiiteja. Tämän teimme siksi, että halusimme osallistujien tottuvan videokameraan ja läsnäolomme tutkijoina sekä ajatukseen tutkimukseen osallistumisesta. Ajattelimme, että jos kerromme analysoitavien videotiitien alkavan vasta seuraavalla viikolla, jännitys siirtyy niihin kuvauksiin.

Perttula (1996, 90-91, 95) pohtii laadullisen tutkimuksen nimettömyyttä ja löytää siinä ristiriidan. Ulkopuolisten lukijoiden ei pitäisi tunnistaa osallistujia ja toisaalta tutkimus on sitä luotettavampaa, mitä paremmin tutkimukseen osallistujat siitä itsensä tunnistavat. Tutkimuksessamme Mira esiintyy omalla nimellään. Tähän ratkaisuun päädyimme keskusteltuamme Miran vanhempien kanssa. Muut tutkimukseemme osallistuneet henkilöt esiintyvät keksityillä nimillä. Myös koulumme nimi on keksitty. Tästä huolimatta olemme tietoisia, että halutessaan lukija saa tutkimuksen tapahtumapaikan sekä henkilöt selville. Merriam (1998, 217) on todennut, että paikallisella tasolla salassapito on lähes mahdotonta. Vaikka emme käsittele tutkimuksessamme arkaluontoisia asioita, toivomme lukijoiden pitävän mainittuja henkilöitä vain tämän tutkimuksen osallistujina.

Myös tutkimuksemme aiheeseen liittyy eettisiä ongelmia - tai jos ei suoranaisia ongelmia, niin kysymyksiä, joita on hyvä ajatella. Yksi pohdittavista kysymyksistä koskee laadullisessa tutkimuksessa tyyppillistä osallistujan näkökulman korostamista. Me pyrimme siihen, mutta onko meillä todellisia mahdollisuuksia saavuttaa Miran ja Kallen näkökulmia? Olemme samaa mieltä von Tetzchnerin ja Jensenin (1998, 108, 112-114) kanssa tästä teemasta. Vuorovaikutuskumppaneina emme ole Miran ja Kallen kanssa tasa-arvoisia. Joskus meidän on vaikea tulkita, mitä he yrittävät viestittää, joskus jopa sitä, yrittävätkö he viestittää mitään vai eivät. Vaikka tiedostamme subjektiivisuutemme analyysissa, vaarana on kuitenkin se, että liitämme tulkintoihin toiveita ja näkemyksiä, joita Miralla ja Kallella itsellään ei ole.

AIKUINEN
TOTEAA,
KOMMENTOI
AIKUINEN
KYSYY

AIKUINEN
OHJAA,
KEHOITAA

Kallen toi-
minta
ottaa,
antaa

[vastaa tai
reagoi]

Kallen tanko

Katse,
hymy
vuorottelua

Kallen
viittoma?

Kallen sam-
lainen viesti
VASTAA
TOISTAA

AIKUINEN
ANTAA ALUN

AIKUINEN
KANNUSTAA

AIKUINEN
AVITAA
PYYSISESTI

toista jalkaa lattiaan: "Sinulla on jo ne", jatkaa Katja. Kalle nostaa jal-
kaa ja meinaa ottaa kengän pois, johon Katja: "Ei oo dafot jalassa" ja
pudistaa päättään. Kalle laskee jalan alas. Katja sanoo: "Anna olla ne.
Mitäs sinä sitte tarttet?" Kalle näyttää pikaisesti kädellä rintaansa ja
kurottautuu sitten vasemmalle kohti lattiaa ja sanoo: "aaaatti" ja ottaa
takin lattialta ja ojentaa sen Katjalle, jolloin Katja kysyy: "Mikä se
on?". Kalle: "Tatti." Katja toistaa heti (vähän Kallen puheen päälle):
"Takki" ja alkaa laittaa takkia Kallen päälle. "No ni", Katja ohjailee
Kallea: "Työnnäpäs sieltä käsi... sitte pitäs saada sinne hihaan se
toinen käsi... Kalle, sinne sinne". Kalle on ihan ajatuksissaan, johon
Katja: "Mitä sinä jäit miettimään...mitä". Kalle toistaa: "Mitä" ja
Katja perässä: "Niin mitä jäit miettimään". Molemmat ovat
katsekontaktissa ja hymyilevät. Kalle sanoo vauvasti: "Ni" Katja
jatkaa: "Ihan ajatuksiis vaivuit" ja jatkaa takin pukemista: "Työnnäpäs
sitä kättä sieltä" ja heiluttaa hihaa: "Työnnä". [Kalle yrittää vähän
työntää kättä ulos hihasta] ja sanoo hiljaa: "Ni". Katja: "Just, hyvä".
Katja laittaa takin vetoketjun alkuun: "Sitte voit vetää vetoketjun".
[Kalle laittaa käden ketjulle, yrittää vetää, ei oikein onnistu, yrittää
vielä, ei saa] jolloin Katja: "Sie käännät sen sillai, että...". Kalle
ähkäisee vähän kovempaa. Katja vielä vähän auttaa ja Kalle saa
vedettyä vetoketjun ylös asti kiinni. Katja kannustaa: "No ni, menihän
se" ja jatkaa ottaen pipon käteen: "Mitäs sit, laitetaaks pipo". Kalle
repäisee pipon Katjan kädestä ja sanoo kuuluvasti: "Pipo". Katja: "Joo
pipo". Kalle yrittää laittaa pipoa päähän. Katjan pitäessä vielä kiinni
pipoista: "Joo se tulee sinne päähän, saanko minä vähän ensin kääntää
sitä", ja ottaa pipon vielä käteensä. Kalle irrottaa otteensa ja Katja

LIITE 3 Haastattelukysymykset

- Kuinka kauan olet tehnyt töitä kehitysvammaisten kanssa?
- Kuinka kauan olet tuntenut Miran / Kallen?

- Tunteeko Mira / Kalle oman nimensä?
- Ymmärtääkö Mira / Kalle puhetta? Millaista puhetta: tilannesidonnaista, mitä puhetta tahansa jne.
- Ilmaiseeko Mira / Kalle tunteita ja miten?
- Onko sinusta helppo tulkita, mistä tunteesta on kysymys? Kerro esimerkki.
- Osoittaako Mira / Kalle haluamista / tarvetta? Kerro esimerkki.

- Mitä sinä ymmärrät käsitteellä kommunikaatio? Mitä se sinun mielestäsi on? Kerro esimerkki.
- Mitä sinä ymmärrät käsitteellä vuorovaikutus? Mitä se sinun mielestäsi on? Kerro esimerkki.

- Onko vuorovaikutus Miran / Kallen kanssa erilaista kuin vuorovaikutus yleensä?
- Miten Mira / Kalle on vuorovaikutuksessa aikuisen (työntekijän) kanssa? Kerro esimerkki.
- Onko siinä (siis Miran / Kallen vuorovaikutuksessa) eroa eri aikuisten kesken? Suhtautuuko Mira / Kalle kaikkiin samalla tavalla?
- Milloin / Minkälaisessa tilanteessa Mira / Kalle on vuorovaikutuksen aloitteentekijä?
- Onko näitä aloitteita helppo huomata?

- Mitä vuorovaikutuksen keinoja käytät pulmatilanteissa? Mitä kokeilet ensin? Kerro esimerkki.
- Onko Miran ja Kallen vuorovaikutuksessa eroja, ja jos on, niin mitä? Kerro esimerkki.

- Onko sinulla jotain, mitä haluaisit kertoa edellisten vastausten lisäksi? Ideoita tms.

KIITOS!

| Brodin, J. 1991. Att tolka barns signaler. Gravyt utvecklingsstörda flerhändikappade barns lek och kommunikation | | | | |
|--|--|--|---|---|
| Aihe / Tutkimusote | Osallistujat | Tutkimustilanne | Löydöt / Tulokset | |
| Tutkimuksessa kuvataan syvästi kehitysvammaisten monivammaisten lasten ja heidän äitiensä vuorovaikutusta. Kuvataan myös leikin merkitystä vuorovaikutuksessa. Pääosin laadullinen | 6 1,3-10 -vuotiasta syvästi kehitysvammaista monivammaista lasta ja heidän äitinsä. Termi äiti sisältää Brodinin mukaan myös isät, opettajat ja hoitajat. Lapsilla ei ole puhuttua kieltä. He kommunikoiivat refleksiivillä ja signaaleilla. | Ruokailu ja leikki kotona ja esikoulussa tai koulussa. Nämä tilanteet videoitu. Tutkimuksen aiheistona myös vanhempien haastattelut ja keskusteluissa saatu tieto. | Leikin tärkeimmät tehtävät ovat kommunikointi ja oppiminen. Lasten kommunikointi on ei-sanallista. Se koostuu katseesta, ilmeistä, eleistä ja liikkeistä. Brodin löysi lasten vuorovaikutukselle mallin: 1) viestin vastaanottaminen suuntautumalla, 2) viestin lähettäminen toimimalla, 3) tauko, jonka aikana lapsi käsittelee tietoa ja valmistautuu vastaamaan ja 4) reaktio. Äidin tulkinta lapsen kommunikaatiosta on hyvin tilannesidonnaista. Äidit sopeuttavat omaa kommunikointiaan lapsen tärpeiden mukaan ja he pottavat lapsen kommunikointia. | |
| Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. 1998. Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age | | | | |
| Aihe / Tutkimusote | Osallistujat | Tutkimustilanne | Tutkimus 1 | Tutkimus 2 |
| Sosiaaliset taidot, jaettu tarkkaavaisuus ja kommunikaatiotaidot 6-15 kk ikäisillä lapsilla. Määrällinen | 24 9-15 kk ikäistä lasta ja heidän äitinsä. Lapsot normaalisti kehittyneitä, keskiluokkaisia, amerikkalaisia. | Tapaamiset 1 krt / kk. Klimikka-olosuhteet. Alussa lapsen ja äidin vapaata leikkiä määrättyillä leikkikaluilla n. 10 min. Tämän jälkeen huoneeseen saapui 2 naispuolista tutkijaa. Toinen (E1) alkoi leikkiä lapsen kanssa ja jatkoi sitä, kunnes lapsi tottui häneen. Tämän jälkeen E1 järjesti strukturoituja tehtäviä lapselle 30-60 min. ajan. Toinen tutkija toimi havainnoijana. Koko tilanne videoitiin. Kun E1 alkoi leikkiä lapsen kanssa, alkoi äiti täyttää sanalistaan lapsen sanavarastoa koskien. Tutkimuksessa mitattu sosiaaliskognitiivisia taitoja. Myös muita taitoja mitattiin vertailun vuoksi. Mitatut sos.-kog. taidot: 1) jaettuun tarkkaavaisuuteen sitoutuminen, 2) katseen ja osoittamisen seuraaminen, 3) kahden esinetoiminnon matkiminen, 4) imperatiiviset (osoittavat tai käskävät) ja deklarativiset (selittävät tai huomion jakavat) eleet sekä 5) puheen ymmärtäminen ja kielten tuottaminen. | TUTKIMUSTEHTÄVÄ: Tutkittu sos.-kog. taitojen ilmenemistä ja sitä, missä järjestyksessä nämä taidot ilmaantuvat. Tutkimuksessa käytetty strukturoituja tehtäviä. TULOAKSET / LÖYDÖT: Kehitys eteni seuraavassa järjestyksessä: 1) jakaminen, 2) seuraaminen ja 3) muiden käyttäytymisen ja huomion ohjaaminen. | TUTKIMUSTEHTÄVÄ: Tutkittu lasten ja heidän äitiensä vuorovaikutusta vapaan leikin aikana. Erityistä huomiota kiinnitetty jaettuun tarkkaavaisuuteen ja siihen, miten tätä taito on suhteessa lapsen varhaiseen kommunikointiin. Jaettu tarkkaavaisuus pitää tässä sisällään myös äidin kielellisen ohjauksen lapsen huomion suuntaamiseksi. TULOAKSET / LÖYDÖT: Lapsen varhaista ele- ja kielellistä kommunikaatiota ennusti kaksi tekijää: 1) lapsen äitinsä kanssa jaetussa tarkkaavaisuudessa vietetyn ajan määrä ja 2) kuinka paljon äidit kommentoivat kielellisesti lapsen tarkkaavaisuuden kohdetta. |

| Light, J., Collier, B. & Parnes, P. 1985a. Communicative Interaction between Young Nonspeaking Physically Disabled Children and Their Primary Caregivers | | | |
|--|---|--|---|
| Aihe / Tutkimusote | Osallistujat | Tutkimustilanne | Tutkimustehtävä / t |
| Kommunikatiivinen vuorovaikutus nuorien, puhumattomien, liikuntavammaisten lasten ja heidän hoitajansa välillä | 8 4-6 -vuotiasta fyysisesti vammaista (eivät kehitysvammaisia), puhumatonta lasta ja heidän hoitajansa. Lapset ymmärsivät puhetta normaalisti, heillä oli vaihtoehtoinen kommunikointimenetelmä käytössä (useimmiten Bliss), ei aistivammoja. Kommunikaatiomerkkejä he hallitsivat vähintään 100. Hoitaja yhdessä tapauksessa sisar, muissa äiti. | Vapaa leikki klinikalla. Tilannetta videoitu 20 min. Koko video litteroitu. Leikkikalut kaikilla samat. Hoitajille korostettu tilanteen pitämistä mahdollisimman normaalina. Samaa videointia käytetty kaikissa tutkimuksen osissa. Tutkimuksen 2. osassa vapaan leikin lisäksi strukturoitu leikki klinikan työntekijän kanssa. Myös tämä videoitu. | 1. osassa tutkimusta selvitettiin keskustelun tapaa (tarkoittaa keskustelun etenemistä). |
| Määrällinen | | | Vuorovaikutus selkeästi molemminpuolista. Tästä huolimatta vuorovaikutus oli hyvin epäsymmetristä. Hoitajat hallitsivat ja kontrolloivat vuorovaikutusta kommunikoinnilla enemmän. Hoitajat tarjosivat kommunikoinnin aiheet. Hoitajat vaativat lapsilta tietynlaisia vastauksia tai reaktioita. Lapset menettivät usein vuoronsa ja osallistuivat kommunikointiin vain vaadittaessa. |
| Light, J., Collier, B. & Parnes, P. 1985b. Communicative Interaction between Young Nonspeaking Physically Disabled Children and Their Primary Caregivers | | | |
| Aihe / Tutkimusote | Osallistujat | Tutkimustilanne | Tutkimustehtävä / t |
| Kommunikatiivinen vuorovaikutus nuorien, puhumattomien, liikuntavammaisten lasten ja heidän hoitajansa välillä | 8 4-6 -vuotiasta fyysisesti vammaista (eivät kehitysvammaisia), puhumatonta lasta ja heidän hoitajansa. Lapset ymmärsivät puhetta normaalisti, heillä oli vaihtoehtoinen kommunikointimenetelmä käytössä (useimmiten Bliss), ei aistivammoja. Kommunikaatiomerkkejä he hallitsivat vähintään 100. Hoitaja yhdessä tapauksessa sisar, muissa äiti. | Vapaa leikki klinikalla. Tilannetta videoitu 20 min. Koko video litteroitu. Leikkikalut kaikilla samat. Hoitajille korostettu tilanteen pitämistä mahdollisimman normaalina. Samaa videointia käytetty kaikissa tutkimuksen osissa. Tutkimuksen 2. osassa vapaan leikin lisäksi strukturoitu leikki klinikan työntekijän kanssa. Myös tämä videoitu. | 2. osassa tutkimusta selvitettiin kommunikoinnin tehtävää (tarkoittaa kommunikoinnin tarkoitusta). |
| Määrällinen | | | Vapaassa leikissä lasten kommunikoinnin tehtävät eivät vaihdelleet. Suurin osa oli kyllä / ei - vastauksia tai vastauksia hoitajan kysymyksiin. Lapset pyysivät vain harvoin informaatiota tai selvennystä tai kommunikoinnin sosiaalisesti (tervehdminen...). Strukturoidussa tilanteessa kommunikoinnin muotojen käyttö oli laajempaa. |
| Light, J., Collier, B. & Parnes, P. 1985c. Communicative Interaction between Young Nonspeaking Physically Disabled Children and Their Primary Caregivers | | | |
| Aihe / Tutkimusote | Osallistujat | Tutkimustilanne | Tutkimustehtävä / t |
| Kommunikatiivinen vuorovaikutus nuorien, puhumattomien, liikuntavammaisten lasten ja heidän hoitajansa välillä | 8 4-6 -vuotiasta fyysisesti vammaista (eivät kehitysvammaisia), puhumatonta lasta ja heidän hoitajansa. Lapset ymmärsivät puhetta normaalisti, heillä oli vaihtoehtoinen kommunikointimenetelmä käytössä (useimmiten Bliss), ei aistivammoja. Kommunikaatiomerkkejä he hallitsivat vähintään 100. Hoitaja yhdessä tapauksessa sisar, muissa äiti. | Vapaa leikki klinikalla. Tilannetta videoitu 20 min. Koko video litteroitu. Leikkikalut kaikilla samat. Hoitajille korostettu tilanteen pitämistä mahdollisimman normaalina. Samaa videointia käytetty kaikissa tutkimuksen osissa. Tutkimuksen 2. osassa vapaan leikin lisäksi strukturoitu leikki klinikan työntekijän kanssa. Myös tämä videoitu. | 3. osassa tutkimusta selvitettiin kommunikoinnin muotoa (tarkoittaa viestinnän keinoa). |
| Määrällinen | | | 81.8% lasten kommunikaatiosta tapahtui ääntelyllä, ilmeillä, katseella tai näiden yhdistelmillä. 18.2% tapahtui kommunikaatiotaulua käyttämällä. Keskustelun muoto ja kommunikointia tehtävä vaikuttivat viestinnän keinoon. Tiedon jakaminen ja asioiden selventäminen tapahtuivat kommunikaatiotaulun avulla. Vahvistamiset ja kieltäytyminen tapahtuivat ääntelyllä tai eleillä. |

| Light J., Dattilo J., English J., Gutierrez L. & Hartz J. 1992. Instructing facilitators to support the communication of people who use augmentative communication system | | | | |
|--|---|--|--|--|
| Aihe / Tutkimusote | Osallistujat | Tutkimustilanne | Hypoteesit | Löydöt |
| Interventiotutkimus, jossa vaihtoehtoisia kommunikaatiomuotoja käyttävän henkilön keskustelukumppania ohjeistettiin toimimaan niin, että he osaavat tukea vuoroaikutustilannetta. Ohjeistus tapahtui neljässä tunnin mittaisessa jaksossa. | 2 puhumatonta henkilöä, joilla oli vaikeita motorisia ongelmia, muttei kuulo- eikä näkövammaa ja välttävä sanavarasto. Heillä oli keskustelukumppaneina 3 henkilöä. | Kaksi havainnointikertaa (perustaso ja ohjeistuksen jälkeinen mittaus), jokaisen (3) keskustelukumppanin kanssa. Keskustelu tapahtui normaaleissa olosuhteissa ja ne videoitiin. | 1a) kumppanit antavat AAC:n käyttäjälle enemmän kommunikaatio mahdollisuuksia 1b) kumppanit vähentävät aloitteita 1c) kumppanit huomaavat paremmin toisen kommunikaatiivisen tarkoituksen. 2a) AAC:n käyttäjät ottavat paremmin vuoronsa 2b) he tekevät enemmän aloitteita 3a) vuorovaihto on tasapuolisempaa 3b) keskustelun kontrolli on tasaisemmin jakautunut. | Ohjeistuksen jälkeen kaikki kolme keskustelukumppania vähensivät vuoronottoa ja aloitteita ja lisäsivät vastausvuorojen osuutta. Vastavasti puhumattomat kumppanit lisäsivät aloitteidensa osuutta. Keskustelutilanteesta tuli vastavuoroinen. |
| Määrällinen tapaustutkimus Moni-perustaso mittaus | | | | |
| Launonen K. & Olkku S. 1997. Vaikeasti monivammaisen ihmisen ilmaisen arviointi | | | | |
| Aihe / Tutkimusote | Osallistuja / t | Tutkimustilanne | Tutkimustehtävä / t | Tulokset / Löydöt |
| Tutkimuksessa tarkasteltu monivammaisen, syvästi kehitysvammaisen henkilön ilmaisukeinoja tietokonepohjaisen videoanalyysin avulla. | 13-vuotias syvästi kehitysvammainen poika, joka ei liikkunut itsenäisesti eikä kommunikoinut aktiivisesti. Henkilö kommunikoi kokonaisvaltaisesti ja kommunikointi perustui häntä hyvin tuntevien henkilöiden tulkintoihin. | Tutkittavan ja puheterapeuttiharjoittelijan puheterapian vuoroaikutustilanne videoitiin neljän kuukauden aikana 7 kertaa. | Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä toimintoja tutkittavalla on vuoroaikutustilanteissa ja mitä tietoa niistä voi saada tietokonepohjaisen videoanalyysin avulla. Toimintojen tulkinta ei ollut tässä tutkimuksessa keskeistä. | Videoanalyysin tuloksena havaittiin, että suurimman osan ajasta tutkittavalla ei ollut tarkastelluissa vuoroaikutustilanteissa aktiivista toimintaa. Useimmin esiintyneitä aktiivisia toimintoja olivat yksittäiset käden ja pään liikkeet sekä ääntely. |
| Lisäksi haastateltiin vanhempia sekä neljää työntekijää. | | | | Videoanalyysissä esiin tulleet, tutkittavalle tyypilliset käyttäytymispiirteet olivat suurelta osaltaan yhteneväisiä sen kanssa, mitä lähi-ihmiset arvioivat kyselyvastauksissaan. |
| Määrällinen tapaustutkimus | | | | |

| MacDonald, J. D. & Carrol, J. Y. 1992. A Social Partnership Model for Assessing Early Communication Development: An Intervention Model for Preconversational Children | | | | |
|---|--|---|--|---|
| Aihe / Tutkimusote | Osallistujat | Tutkimustilanne | Tutkimustehtävä / t | Löydöt / Tulokset |
| Ekologisen kommunikoinnin mallin esittely vuorovaikutuksen "opetusohjelmalla". Tapaustutkimus, mutta ei kerrota, onko kyseessä määrällinen vai laadullinen ote | Viisi poikaa, iältään 2,5-6 v. Yhdessä tapaustutkimuksessa mukana oli molemmat vanhemmista, muissa tilanteissa lapsen äiti. Yhteistä kaikille lapsille oli se, että he kommunikoivat vähemmän kuin osasivat. Lasten kommunikoinnin taso vaihteli reagoimattomasta lapseen, joka kommunikoivat lauseilla. | Vuorovaikutuksen ongelma määriteltäviksi aikaisemmin. Määrittelyjä vanhempain, opettajien jne. Lasta ja aikuista havainnointi tutkimuksen alussa. Sen jälkeen tavoitteet aikuiselle ja lapselle. Tilanteen muuttaminen tapahtui aikuisen käyttäytymisen muuttamisen kautta. Aikuista koulutettiin uuteen rooliin. Uudelleen havainnointi koulutuksen jälkeen. | Kiinnostuksen kohteena viisi vuorovaikutuksen tapaa: 1) sosiaalinen leikki, 2) vuorottelu, 3) sanaton kommunikointi, 4) kieli ja 5) keskustelu. Jokaisesta tavasta tehty tapaustutkimus. Tutkimuksessa esitellyt arviointi ja väliin tuleva ohjelma / opetusohjelma on kehitetty aikaisempien kliinisten tutkimusten pohjalta. Näissä tutkimuksissa tutkittu kehityksessään viivästyneiden lasten ja heidän vanhempiensa / opettajien / muiden hoitajien suhteita. Tutkimuksen lähestymistapa on osa ekologisen kommunikoinnin mallia. | Kaikkien oppilaiden vuorovaikutustaidot kehittivät havainnoidulla alueella. Joissakin tapauksissa aikuisen koulutus ja muutoksen syntyminen kesti kauemmin, joissakin muutos tapahtui nopeammin (2-9 kk). |
| McLean, J. E., McLean, L. K. S., Brady, N. C. & Etter, R. 1991. Communication Profiles of Two Types of Gesture Using Nonverbal Persons With Severe to Profound Mental Retardation | | | | |
| Aihe / Tutkimusote | Osallistujat | Tutkimustilanne | Tutkimustehtävä / t | Löydöt |
| Tutkimuksessa esitellään vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisten eleitä käyttävien aikuisten kaksi erilaista kommunikaatioprofiilia. Määrällinen | 8 n. 23-35 v. vaikeasti tai syvästi kehitysvammaista henkilöä. Kaikilla toiminnallinen näkö, kuulo ja motoriikka hyvä. Kenelläkään ei vaikeita käyttäytymishäiriöitä. Kaikki kommunikoivat tarkoituksellisesti ainakin joissain tilanteissa, mutta kenelläkään ei toimivaa tuottavan kielen systeemiä (ei sanallista eikä sanatonta). Neljä henkilöistä käytti vain kontaktieleitä, neljä sekä kontakti- että distaaleleitä. | Klimikka olosuhteet. Videointi vierisestä huoneesta käsin. Kaksi videointikertaa eri päivinä. Kumpikin n. 20 min. Tutkija esitti koehenkilöille 10 tehtävää. Tehtävät sellaisia, jotka saavat aikaisempien testien mukaan aikaan kommunikaatiivista käyttäytymistä aikuisilla kehitysvammaisilla. | Tutkimuksen tarkoituksena analysoida käyttäytymisen muoto, jolla vaikeasti ja syvästi kehitysvammaiset aikuiset ilmaisevat tarkoituksellista kommunikointiaan. 1) Eroavatko distaaleleiden käyttäjät pelkkien kontakti- ja kontakti-distaaleleiden käyttäjät? 2) Eroavatko kontakti- ja kontakti-distaaleleiden käyttäjät muilta osin kommunikaatiivisessa käytöksessään? Ts. kommunikaation tuottamisen määrässä, aloitteissa vs. vastauksissa, ääntelyssä jne. | Kaikilla oli aloitteita sekä protoimperatiivista käyttäytymistä. Kontaktieleiden käyttäjät eivät elehtineet protodeklaratiivisesti, kun taas kontakti-distaaleleiden käyttäjät elehtivät jossakin määrin myös protodeklaratiivisesti. Kontakti-distaaleleiden käyttäjät korjasivat tarvittaessa kommunikointiaan huomattavasti enemmän kuin kontaktieleiden käyttäjät. Kontakti-distaaleleiden käyttäjän kommunikoivat enemmän, tekivät enemmän aloitteita, tuottivat eleitä tukevia sanankaltaisia ääntäviä. |

| Stone, W., Ousley, O., Yoder, P., Hogan, K. & Hepburn, S. 1997. Nonverbal Communication in Two- and Three-Year-Old Children with Autism | | | | |
|---|---|---|---|--|
| Aihe / Tutkimusote | Osallistujat | Tutkimustilanne | Hypoteesit | Löydöt |
| Tuokittin pienten autististen lasten sanafontia viestintää: muotoja, tarkoitusta ja monipuolisuutta. Määrällinen | Koeryhmä: 14 alle 3,5-vuotiaista autistista lasta. Kontrolliryhmä: 14 kehityksessään viivästynyttä ja/tai kielellisesti viivästynyttä lasta | Klinikkaolosuhteissa etukäteen suunniteltuja leikkilantteita (16 kpl), jotka videotiin. | a) Koe ja kontrolliryhmässä esiintyy erilaisia tapoja pyytämiseen ja kommentoimiseen b) Ryhmät käyttävät erilaisia sanantonta viestintää c) Autistiset lapset käyttävät yksinkertaisempia sanattoman viestinnän yhdistelmiä kommunikoidessaan | Autistiset lapset pysyivät esineitä tai asioita useammin ja kommentoivat vähemmän kuin kontrolliryhmä. Autistiset lapset käyttivät kommunikointiossa vähemmän osoittamista, esineiden näyttämistä ja katsetta, mutta manipuloivat useammin tutkijan kättä pyytääkseen jotain. |