

Tukiviittomien käyttö ja niiden merkitys oppilaille osana vuorovaikutusta ja opetustyötä - opettajien kokemuksia

Anne Reinikainen

Erityispedagogiikan proseminarityö
Kevätlukukausi 2022
Jyväskylän avoin yliopisto

TIIVISTELMÄ

Reinikainen, Anne. 2022. Tukiviittomien käyttö ja niiden merkitys oppilaille osana vuorovaikutusta ja opetustyötä - opettajien kokemuksia. Erityispedagogiikan proseminaariryö. Jyväskylän avoin yliopisto. 40 sivua.

Tämä tutkimus käsitteli opettajien kokemuksia tukiviittomien käytöstä opetustyössä. Tavoitteena oli selvittää, kuinka opettajat käyttivät tukiviittomia työssään ja millaisia merkityksiä heidän mukaansa tukiviittomien käytöstä oli oppilaille.

Tutkimuksessa haastateltiin neljää opettajaa, jotka käyttivät tukiviittomia työssään. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun avulla, yksilöhaastatteluina. Kolme opettajista toimi erityisluokanopettajina ja yksi yleisopetuksen opettajana. Haastatteluista saatu aineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajat käyttävät tukiviittomia hyvin kattavasti kouluarjessa, sisältäen siirtymätilanteet, opetustilanteet, toiminnanohjaustilanteet ja kouluarjen rutiinit. Tukiviittomia käytettiin hahmottamisen ja havainnollistamisen tukena. Tukiviittomat olivat osa monikanavaista viestintää. Niiden käyttö edellytti opettajilta tietoista ja tavoitteellista toimintaa.

Tukiviittomien käytöllä oli oppilaille sisäisiä ja ulkoisia merkityksiä. Sisäiset merkitykset heijastuivat oppilaan keskittymiseen, motivaatioon, muistamiseen, hahmottamiseen, ennakointiin, tunneilmaisuuksiin, itsetuntoon, minäpystyvyyteen ja yksilöllisiin oppimistarpeisiin. Ulkoiset merkitykset näkyivät mielekkäänä toimintana, joka osallistaa ja luo yhteisöllisyyttä.

Asiasanat: vuorovaikutus, tukiviittomat, monikanavaisuus, puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO	5
2 VUOROVAIKUTUS JA OPETUKSEN MONIKANAVAISUUS.....	6
2.1 Vuorovaikutus ja sen haasteet	6
2.2 Opetuksen ja vuorovaikutuksen monikanavaisuus	8
3 TUKIVIITTOMAT PUHETTA TUKEVANA JA KORVAAVANA KOMMUNIKAATIOMENETELMÄNÄ	11
3.1 AAC - Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät	11
3.2 Tukiviittomat.....	13
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	16
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	16
4.2 Tutkimukseen osallistujat	16
4.3 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusaineiston keruu	17
4.4 Aineiston analyysi	19
4.5 Eettiset ratkaisut.....	21
5 TULOKSET	23
5.1 Tukiviittomien käyttö.....	23
5.1.1 Tukiviittomat kokonaisvaltaisesti mukana kouluarjessa	23
5.1.2 Tukiviittomat viestinnän keinona	24
5.1.3 Tukiviittomat yhteyden luojana	25
5.1.4 Tietoinen ja tavoitteellinen työ tukiviittomien käytössä	25
5.1.5 Tukiviittomat monikanavaisuuden työkaluna	26
5.2 Tukiviittomien merkitykset oppilaille	27
5.2.1 Tukiviittomien käytön sisäiset merkitykset oppilaille	27

5.2.2	Tukiviittomien käytön ulkoiset merkitykset oppilaille	28
6	POHDINTA	30
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	30
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	33
	LÄHTEET	36
	LIITTEET	40

1 JOHDANTO

Tutkimus käsittelee opettajien tukiviittomien käyttöä. Tukiviittomia käytetään yleisesti kaikkien oppilaiden kanssa sekä yksilöllisen tarpeen mukaan. Tukiviittomat ovat yksi ei-avustein puhetta tukeva ja korvaava kommunikointimenetelmä eli AAC-menetelmä (Huuhtanen, 2014a). AAC-menetelmien on tutkittu lisäävän puheen tuottoa, edistävän vuorovaikutustaitojen kehitystä sekä vastaavan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin (Calculator, 2009; Light & McNaughton, 2012; Schlosser & Wendt, 2008). Tukiviittomat ovat viittomakielen viittomia, mutta niiden käytössä jätetään pois perinteisen viittomakielen kielelliset säännöt ja rakenteet (Huuhtanen, 2014a). Tukiviittomissa yhdistyy puhe tai puheen tapailu sekä puheen pääkohtien viittominen tukiviittomin.

Huuhtasen (2014a) mukaan, tukiviittomien käytöllä voidaan edistää puheen kehitystä sekä lisätä molemminpuolista ymmärrystä vuorovaikutuksessa. Tukiviittomien käytössä yhdistyy eri aistien hyödyntäminen viestinnässä. Moniaistisuuden hyödyntäminen opetuksessa lisää muistijälkiä opetettavasta asiasta (Lappalainen, 2016). Lisäksi esimerkiksi visuaalisen tai kinesteettisen tuen hyödyntämisen on tutkittu vaikuttavan positiivisella tavalla useisiin oppimisen osa-alueisiin ja erilaisiin tuen tarpeisiin (Haughland & Derby, 2021; Cohen & Demchak, 2018; Dettmer ym., 2000; Ganz ym., 2008; Jamie & Knowlton, 2007; Kosmas ym., 2018; Goffredo ym., 2016).

Tutkimuksen aiheen valintaan vaikutti henkilökohtaisten kokemusten lisäksi se, että tukiviittomia käsittelevää tutkimusta on tehty varsin vähän. Tutkimustietoa löytyi paljon puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käytöstä sekä esimerkiksi erilaisten visuaalisten tukikeinojen käytöstä opetuksen tukena. Tukiviittomien käyttöä käsittelevät tutkimukset kohdentuivat tukiviittomien käyttöön varhaislapsuudessa, en löytänyt yhtään tutkimusta, joka olisi käsitellyt tukiviittomien käyttöä opetuksessa (Goodwyn ym., 2000; Góngora & Farkas, 2009). Tutkimuksen tavoitteena on tutkia opettajien kokemuksia tukiviittomien käytöstä opetustyössä.

2 VUOROVAIKUTUS JA OPETUKSEN MONIKANAVAISUUS

2.1 Vuorovaikutus ja sen haasteet

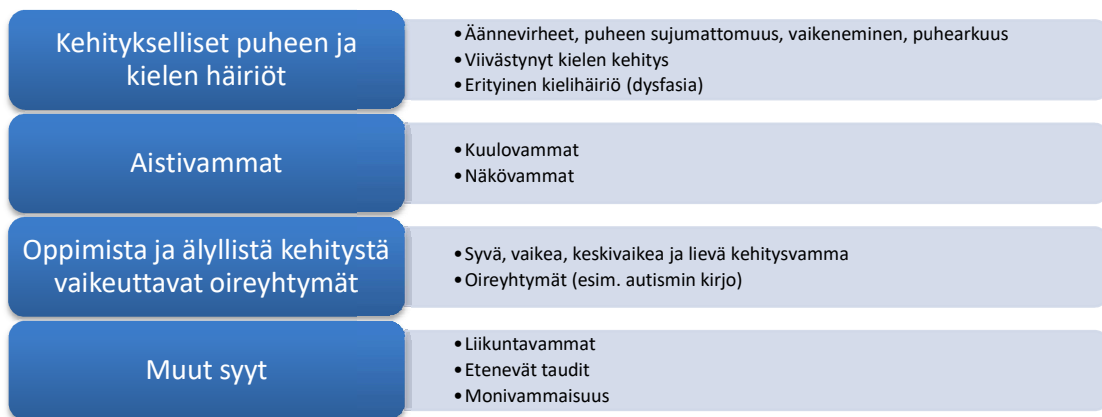
Ihmisellä on luontainen halu olla yhteydessä toisiin ihmisiin. Tätä voidaan kuvata erilaisilla termeillä, kuten vuorovaikutus, kommunikointi ja viestintä. Käytettävästä termistä riippumatta, näiden kaikkien taustalla on tarve jakaa omia kokemuksia, ilmaista tunteita, tarpeita, ympäristön tapahtumia sekä kuvata niitä muille (Lyytinen, 2014). Vuorovaikutuksella tarkoitetaan paljon muutakin kuin pelkästään puhetta, jonka tuotamme. Se on Laakson (2014) mukaan osa laajaa vuorovaikutustapahtumaa, joka sisältää eleitä, ilmeitä, havainnointia ja ajattelua. Myös kehonkieli, katse ja etäisyys toiseen ihmiseen ovat osa vuorovaikutusta. Osa näistä toiminnoista on tietoisia ja osa tiedostamattomia (Huuhtanen, 2014b). Gabbatore ym. (2015), toteavat tutkimuksessaan, että kyky kommunikoida muiden kanssa on olennainen osa yhteiskuntaan kuulumista.

Vaikka puhe on ihmisille keskeisin kommunikoinnin muoto, ei se kuitenkaan ole yksinkertainen prosessi. Huuhtasen (2014b) mukaan kehittyminen alkaa esikielellisestä kommunikaatiosta, edeten kielelliseen kommunikaatioon ja lopulta puhekommunikointiin. Hän toteaa, että nämä prosessit luovat aina pohjaa seuraavalle kommunikoinnin tasolle ja tasolta toiselle siirtyminen edellyttää erilaisia kognitiivisia taitoja, kuten jäsenyneyttä havaintoja, muistia ja loogista päättelyä. Huuhtasen mukaan seuraava taso ei suinkaan syrjäytä edellistä, vaan nämä tasot toimivat yhteistyössä. Korkein kommunikoinnin tasoista, eli puhekommunikointi, on Huuhtasen mukaan monen tekijän yhteistulosta ja edellyttää hienovaraista, nopeaa ja tarkkaa työskentelyä aivoilta sekä lihaksistolta.

Prosessien monimutkaisuus tekee niistä alttiin erilaisille häiriöille (Huuhtanen, 2014b). Kommunikaation vastavuoroisuuden vuoksi

kommunikaation haasteet ovat molempien vuorovaikutuksessa olevien osapuolien yhteinen pulma. Erilaisista syistä johtuen, kommunikaation kehitys ei aina etene tavanomaiseen, vaan henkilö voi kommunikoida esimerkiksi koko ikänsä esikielellisellä kommunikaatiolla. Gabbatore ym. (2015) tuovat esille, että vuorovaikutuksen häiriöt eivät ole vain kielellinen puute vaan ne lisäävät haasteita kokonaisvaltaisesti sosiaalisessa kommunikaatiossa, esimerkiksi vuorovaikutuksen yksityiskohtien havaitseminen voi olla vaikeaa.

Kun vuorovaikutuksessa ilmenee haasteita, syynä voi olla Launosen (2007, s.49-50) mukaan kehitykselliset tai hankitut tekijät. Launonen kertoo, että sisäiset tekijät ovat tekijöitä, jotka ilmenevät normaalista kehityksestä poikkeavasti (kuvio 1). Näitä ovat erilaiset puheen ja kielen häiriöt, vaikeat aisti- ja liikuntavammat, kehitysvammaisuus ja autismi. Ulkoisilla vuorovaikutuksen riskitekijöillä tarkoitetaan sellaisia syitä, joissa puhe- ja kielenkehitys on edennyt normaalisti, mutta heikentynyt sitten merkittävästi jonkin sairauden tai vamman vuoksi. Tällaisia syitä ovat esimerkiksi erilaiset verenkierron häiriöt, vammat ja kasvaimet. Jako ei kuitenkaan Launosen mukaan ole mitenkään yksinkertainen, sillä usein taustalla voi olla useampia ja päällekkäisiäkin tekijöitä.



KUVIO 1. Vuorovaikutuksen kehitykselliset riskitekijät (Launonen, 2007)

Ahonen ym. (2014) tuovat esille, että vuorovaikutuksen haasteista huolimatta keskeistä on saada yhteys toiseen ihmiseen ja ylläpitää vuorovaikutusta. He

perehtyvät erityisesti lapsen kommunikaatioon ja tuovat esille, että yhteyden luomista ja ylläpitämistä tukee kiinnostuksen osoittaminen, vuorovaikutukseen kannustava ilmapiiri sekä lapsen kommunikaatioyritysten huomioonottaminen. Kommunikaatiovaikeudet voivat aiheuttaa vuorovaikutuksen passivoitumista, joten kaikki vuorovaikutuksen myönteisyyden tukeminen on tarpeellista. Vuorovaikutuksen myönteisyydellä tarkoitetaan myös sellaisen ympäristön luomista, missä lapsella on turvallista tehdä virheitä. Näin voidaan ehkäistä tilanteita, joissa lapselle muodostuu psykologinen pelko kommunikointiin.

2.2 Opetuksen ja vuorovaikutuksen monikanavaisuus

Tiippana (2012) toteaa, että eri aistitietojen yhdistäminen tarkemmaksi kokonaisuudeksi on tärkeä osa havaitsemista, toimintaa ja vuorovaikutusta. Hän käyttää käsitettä multimodaalinen vuorovaikutus, mikä tarkoittaa sitä, että jokainen aisti sisältää useita eri tiedonvälitystapoja. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä monikanavaisuus kuvaamaan eri aistien kautta tapahtuvaa tiedonvälitystä, jonka tavoitteena on tukea viestin lähettäjän ja vastaanottajan välistä vuorovaikutusprosessia ja mahdollisimman kattavaa molemminpuolista ymmärrystä.

Monikanavaisuus tukee viestin lähettäjän tarvetta tulla ymmärretyksi ja viestin vastaanottajan tarvetta ymmärtää viestin sisältö ja sen voidaan ajatella kiinnittävän parhaassa tapauksessa mahdollisimman monen oppilaan mielenkiinnon opiskeltavaan asiaan. Monikanavaisuus tukee oppilaiden yksilöllisiä tarpeita, sillä jokainen ihminen on erilainen ja myös oppii eri tavalla sekä jokainen meistä ilmaisee asiat erilailla. Tukiviittomien hyödyntämisessä yhdistyy usean aistin samanaikainen käyttö: auditiivinen (puhe tukiviittomien yhteydessä), visuaalinen (katse puhujaan ja liikkeeseen), taktilinen (käsien käyttäminen) ja kinesteettinen (tekeminen).

Sekä Takala (2016b) että Lappalainen (2016) tuovat esille, että useiden aistien samanaikainen käyttö parantaa muistijälkien syntymistä ja siksi myös oppimista. Takala toteaa, että kun lapsi samanaikaisesti sormittaa ja tuottaa

artikulaatioelimillä sanan äänne äänneeltä, sanasta jää enemmän jälkiä työmuistiin. Samoilla linjoilla on myös Ahonen ym. (2014), joiden mukaan on tärkeää, että sanan merkitys kytkeytyy sen äänneasuun. Kuulemisen lisäksi he tuovat esille näköaistin, motorisen toiminnan ja kehosta saadun palautteen vaikutukset fonologiselle eli äänneitä käsittelevälle työmuistille. Sanojen merkitysten mieleenpainumista helpottaa mielikuvat, jotka aktivoituvat kun etsimme työmuististamme yhteyttä puhutun kielen ja merkitysten välille.

Haugland ja Derby (2021) tutkivat kinestettisyyden yhdistämistä kielen opiskeluun. Heidän tutkimuksessaan seurattiin viittä opettajaa, jotka toteuttivat kinesteettisiä interventioita osana kielen opetusta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että interventiot vaikuttivat positiivisesti muistamiseen, oppimisympäristöön, esenanaston oppimiseen, osallistumiseen, luovuuteen ja opitun ymmärtämiseen. Kaikki tutkittavat toivat esille, että opiskelijoiden sitoutuminen opiskeluun kasvoi interventioiden aikana, verrattuna aikaan ennen kinesteettisten interventioiden toteuttamista.

Varsinkin visuaalisuuden hyödyntämistä opetuksen ja vuorovaikutuksen tukena koulussa, on tutkittu paljon. Osa tutkimuksista tarkastelee aistitoimintoihin keskittyvän tuen vaikutusta oppimiseen, osa kommunikointiin ja osa käyttäytymiseen. Cohen ja Demchak (2018) seurasivat tutkimuksessaan yhden lukuvuoden ajan kolmea oppilasta, jotka olivat iältään 8, 10 ja 11-vuotiaita. Oppilaille oli vaikea tai keskivaikea kehitysvamma. Tutkimus osoitti, että visuaalinen tuki (kuvat ja symbolit) lisäsi näiden oppilaiden riippumattomuutta muista, mahdollisti itsenäisemmän toiminnan, vähensi häiriökäyttäytymistä ja mahdollisti paremmin osallistumisen yleisopetukseen. Tutkimuksessaan he totesivat, että visuaalisen tuen käyttö on helppo tuen muoto, mutta se toimii vain, jos käyttö on systemaattista. Pelkkä visuaalisen tuen satunnainen hyödyntäminen ei ollut oppilaille hyödyksi.

Dettmer ym. (2000) tutkivat kahta autistista poikaa (7 ja 5-vuotiaat), joiden haasteina oli siirtymätilanteista selviäminen. Siirtymätilanteilla tarkoitetaan toiminnosta toiseen siirtymistä, esimerkiksi ruokailuun tai ulkoiluun siirtymistä. Heidän tutkimuksensa osoitti, että visuaalisen tuen avulla

pystyttiin helpottamaan lapsien siirtymätilanteita. Ganz ym. (2008) taas tutkivat kolmea autismikirjon lasta, jotka olivat iältään 7, 8 ja 12-vuotiaita. He toteuttivat lasten kanssa visuaalisia interventioita ja tutkimus osoitti, että näiden lasten häiritsevä kommunikointi väheni interventioiden avulla. Lasten puhe muuttui kommunikatiivisemmaksi, aikaisemman runsaasti toistoja sisältävän puheen, keskeyttämisen ja aiheesta poikkeavan puheen sijasta.

Visuaalisen tuen käyttöä tarkasteltiin Jamie ja Knowltonin (2007) artikkelissa. He totesivat, että ne joilla on kognitiivista viivästymää sekä haastavaa käyttäytymistä, hyötyivät visuaalisen ärsykkeen käytöstä. Sen avulla pystytään lisäämään ymmärrystä ja viestinnän tehostaminen vähentää lapsen turhautumista sekä sopimatonta käytöstä. Lisäksi he totesivat, että visuaalisen tuen käyttäminen hyödyttää ihan kaikkia, sillä visuaalisen tuen yhdistäminen puheeseen helpottaa ymmärtämistä huolimatta siitä, kykeneekö henkilö puhekommunikaatioon vai ei.

Kinestettisestä oppimisesta löytyi tutkimusta eleohjattujen tietokonepohjaisten pelien ja harjoitusten hyödyntämisen näkökulmasta opetuksessa. Kosmas ym. (2018) tutkivat kinesteettisyyttä hyödyntämällä pelejä opetuksessa. Heidän tutkimuksensa osoitti, että liikepohjaisella tuella opetuksessa oli myönteinen vaikutus lasten oppimiseen. Sen todettiin parantavan lasten huomion saamista, muistamista ja keskittymiskykyä opeteltavaan asiaan. Tutkimuksessa opettaja toi esille, että lasten aistien aktivoiminen lisäsi rauhallisuutta ja osallistumisen motivaatiota sekä kasvatti oppilaiden itseluottamusta. Goffredo ym. (2016) tutkivat kinesteettistä harjoitusmenetelmää fonologisten taitojen harjoittelussa esikouluikäisillä lapsilla. Myös heidän tutkimuksessaan käytettävä menetelmä oli teknologinen alusta. Tutkimuksessa todettiin, että verrokkiryhmään verrattuna kinesteettisen tuen hyödyntäminen paransi lasten fonologista tietoisuutta ja lisäsi taitojen soveltamista muihin tehtäviin. Fonologinen tietoisuus tarkoittaa taitoa hahmottaa puhe sanoiksi, tavuiksi ja äänneiksi sekä taitoa muodostaa sanoja edellä mainituista (Lukimat).

3 TUKIVIITTOMAT PUHETTA TUKEVANA JA KORVAAVANA KOMMUNIKAATIOMENETELMÄNÄ

3.1 AAC - Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät

Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät (eng. Augmentative and Alternative Communication eli AAC) ovat käytössä sellaisilla henkilöillä, joilla on haasteita kommunikoinnissa. David Mitchellin (2018) mukaan näiden menetelmien tavoitteena on tasoittaa oppimisen kielellisiä esteitä. Niiden avulla voidaan lisätä oppilaiden osallisuutta, vuorovaikutteista keskustelua, sosiaalisten taitojen kehittymistä ja kielen oppimista. Lisäksi ne Mitchellin mukaan parhaimmillaan tukevat oppilaan omanarvon tunnetta, itsekunnioitusta ja riippumattomuutta muista ihmisistä.

Von Tetzcherin ja Martinsenin (2000) mukaan puhetta tukevat kommunikaatiomenetelmät täydentävät henkilöllä käytössä olevaa kommunikaatiota ja puhetta korvaavat menetelmät taas ovat puuttuvan kommunikaation tilalla. He kirjoittavat, että menetelmät voidaan jakaa avusteisiin ja ei-avusteisiin. Avusteisilla menetelmillä tarkoitetaan sellaisia kielellisiä keinoja, jotka ovat käyttäjästään erillisiä. Näitä ovat esimerkiksi kuvat ja muut kommunikoinnin apuvälineet, osoitustaulut, puhelaitteet, graafiset merkkijärjestelmät ja erilaiset digitaaliset apuvälineet. Ei-avusteiset kommunikaatiomenetelmät ovat sellaisia, jossa henkilö itse muodostaa kommunikoinnin, esimerkiksi elein, viittoen, morsettaen, osoittaen tai silmiä räpäyttäen.

Tutkimustulokset ovat osoittaneet hiukan ristiriitaista käsitystä Mitchellin esittämistä ajatuksista, koskien erityisesti vuorovaikutustaitoja. Chung ym. (2012) tutkivat yhteensä 16 oppilasta ja heidän luokkaympäristöissä tapahtuvaa

vuorovaikutusta ja totesivat, että AAC-keinoja käyttävät oppilaat ovat eristäytyneempiä muista luokkalaisistaan. Heidän havaintonsa toivat esille, että puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä käyttävät olivat pääosin vuorovaikutuksessa vain luokkansa aikuisten kanssa. Tutkimuksessa tuli esille, että erityisesti vaikeasti vammaiset oppilaat olivat luokkahuoneessaan passiivisessa roolissa.

Toisaalta Calculator (2009) toi omassa artikkelissaan esille, kuinka puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät ovat hyvä keino lisätä oppilaiden osallisuutta yleissivistävässä koulutuksessa ja näiden keinojen avulla voidaan tukea oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Light ja McNaughton (2012) totesivat useita tutkimustuloksia kokoavassa tutkimuksessaan, että AAC-keinot vaikuttavat positiivisella tavalla vuorovaikutustaitojen kehitykseen. Heidän mukaansa puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät edesauttoivat myös fonologisen tietoisuuden kehittymistä sekä luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä.

David Mitchell (2018, s.268) tuo omassa teoksessaan esille, kuinka oppilaan kannalta parhaan kommunikaatiomenetelmän valinta edellyttää yhteistyötä eri toimijoiden kesken. Näitä toimijoita ovat oppilaan itsensä lisäksi hänen perheensä, opettajansa ja muut mahdolliset toimijat (terapeutit, terveydenhuollon henkilökunta, avustajat, sosiaalityöntekijät). Mitchell (2018, s.274) korostaa kommunikaatiomenetelmän valinnassa oppijan oman motivaation merkitystä. Von Tetzchner ja Martinsen (2000, s. 107-108) tuovat esille opitun passiivisuuden ja riippuvuuden riskin, silloin kun henkilöllä on kommunikaation haasteita. Opittu passiivisuus voi heikentää lapsen kommunikointia ympäristön kanssa, vaikka hänen taidot alkaisivatkin kehittyä. Lapsen oma motivoituminen vastavuoroiseen kommunikaatioon nousee näiden tekijöiden kannalta keskeiseen rooliin.

Light ja McNaughton (2012) toivat esille omassa tutkimuksessaan, kuinka AAC-menetelmien käytöllä ei todettu olevan puheen kehitystä hidastavaa vaikutusta. Schlosser ja Wendt (2008) saivat omassa tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. He tarkastelivat yhdeksää puhetta tukevaa ja

korvaavaa kommunikaatiomenetelmää käsittelevää tutkimusta sekä kahta ryhmätutkimusta. Mikään näistä tutkimuksista ei osoittanut puheen tuotannon vähentyneen. Puheen kehityksen edistymisen suhteen heidän läpikäymisissä tutkimuksissa todettiin ilmenneen ristiriitaisia tuloksia, mutta puheen tuotannon katsottiin kuitenkin maltillisesti kehittyvän positiiviseen suuntaan AAC-keinoja hyödyntämällä. Schlosser ja Wendt (2008) totesivat tutkimuksessaan myös, että puheen jäljittelytaidot AAC-keinojen yhteydessä ennustivat vahvasti puheen kehityksen myöhempää edistymistä.

Schlosser ja Lee (2000) vertailivat 50 eri kokeellista tutkimusta koskien puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä. Heidän tutkimuksensa osoitti, että AAC interventiot olivat tehokkaita keinoja käyttäytymisen muutoksen ja yleistymisen tukemisessa. Ne eivät kuitenkaan olleet riittävä keino ylläpitää käyttäytymisen muutosta. Heidän tutkimuksensa mukaan AAC-keinot toimivat myös muissa ympäristöissä kuin koulussa. Avustamattomat tekniikat, joita myös tukiviittomat ovat, todettiin käyttäytymisen muutoksen kannalta tehokkaimmaksi keinoiksi kuin avusteiset tekniikat.

3.2 Tukiviittomat

Tukiviittomat ovat yksi puhetta ja kommunikaatiota tukeva menetelmä. Niistä voidaan käyttää myös nimitystä avainviittoma tai selkoviittoma. Kyseessä on apukeino, jossa puheen keskeisimmät sanat viitotaan kommunikaation tueksi (Takala, 2016a). Huuhtanen (2014a) kertoo, että tukiviittomat ovat viittomakielen viittomia, mutta niiden käytössä jätetään pois perinteisen viittomakielen kielelliset säännöt ja rakenteet. Tukiviittomat eivät siis koskaan ole yksistään kommunikaation keino, vaan ne kulkevat aina puheen rinnalla. Huuhtasen mukaan käytettäessä tukiviittomia puheen tukena, viittomista hyötyvän henkilön huomio kiinnittyy paremmin kommunikointiin, puhujan puherytmi hidastuu ja sanoma yksinkertaistuu. Tällöin myös puheviestin ymmärtäminen helpottuu. Sekä Takala että Huhtanen tuovat esille, että

tukiviittomat soveltuvat käytettäväksi muun muassa huonokuuloisilla, autistisilla ja kehitysvammaisilla henkilöillä sekä henkilöillä, joilla on kielenkehityksen haasteita. Tukiviittomista voivat hyötyä myös lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista kärsivät.

Tukiviittomat ovat parhaimmillaan positiivinen keino houkutellessa vuorovaikutukseen niitä lapsia, joilla on vaikeuksia kommunikoinnissaan. Juuri nämä lapset tarvitsevat usein tehostetusti sellaisia ärsykejä, jotka tukevat kommunikaatiota (Launonen, 2014). Erilaiset visuaaliset ja kinesteettiset keinot lisäävät vuorovaikutuksen mielekkyyttä ja parhaillaan houkuttelevat lasta kommunikoimaan. Ketonen ym. (2014) tuovat esille, kuinka edellä mainittujen seikkojen lisäksi tukiviittomien käyttö tukee lapsen itseilmaisua, ymmärrystä ja innostaa lasta kommunikoimaan. Heidän mukaansa tukiviittomat auttavat jäsentämään esimerkiksi paikkaa, aikaa ja toimintoja. Niiden avulla voidaan vahvistaa kielellisiä sekä sosiaalisia taitoja, luoda turvalisuuden tunnetta, kehittää toiminnanohjausta sekä kohdentaa lapsen huomiota haluttuun asiaan.

Aina tukiviittomien käyttö ei ole lapsen kommunikoinnin kannalta paras tukikeino. Sekä Rautakoski (2014) että Manninen (2014), tuovat esille omissa artikkeleissaan, kuinka joissakin tilanteissa tukiviittomien käyttö voi olla lapselle liian haastavaa, esimerkiksi jos lapsella on vaikea liikesarjojen suorittamisen häiriö (apraksia), hahmotuskyvyn vaikeuksia tai näkökenttäpuutoksia. Myös avaruudelliseen hahmottamiseen liittyvä motoristen toimintojen koordinaatihäiriö (spatiaalinen dyspraksia) aiheuttaa vaikeutta hahmottaa ja tuottaa viittomia. HUUHTASEN JA HARJUN (2014) MUKAAN TÄLLÖIN vaihtoehtona voi olla, että tukiviittomien rinnalla käytetään myös kuvakommunikaatiota.

Viittomien käyttö ei hyödytä vain niitä lapsia, joilla on erityisen tuen tarpeita. GÓNGORA JA FARKAS (2009) tutkivat viittomien vaikutusta äiti-lapsi vuorovaikutukseen varhaislapsuudessa. Heidän tutkimuksensa mukaan varhaislapsuuden vuorovaikutuskäyttäytyminen lisääntyi merkittävästi, kun vuorovaikutuksessa oli mukana visuaalinen tuki. Viittomat edellyttävät toisen ihmisen näkemistä, jolloin tutkimuksen mukaan luonnollinen toiseen ihmiseen

kohdistuva huomion kiinnittäminen lisääntyi molemmin puolin äiti-lapsi vuorovaikutussuhteessa. Tutkimuksen tulokset siis viittaavat siihen, että viittomien käyttö tukee positiivisen vuorovaikutussuhteen muodostumista. Myös Goodwyn ym. (2000) saivat omassa varhaislapsuuden tutkimuksessa samankaltaiset tulokset symbolisen eleen vaikutuksesta vuorovaikutukseen. Heidän mukaansa symbolisen eleen lisääminen vuorovaikutukseen helpotti merkittävästi sanallisen kielen kehittymistä. Myös tässä tutkimuksessa todettiin, että hoitaja-lapsi vuorovaikutus oli valppaampaa, mikä vaikutti positiivisella tavalla kommunikaatioon.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella tukiviittomien käyttöä vuorovaikutuksen ja opetuksen tukena. Tutkimus kohdentui koulumaailmaan, tarkemmin tukiviittomia käyttävien opettajien kokemuksiin tukiviittomien käytöstä. Tutkimukseen osallistuvista opettajista kolme käyttivät tukiviittomia erityisoppilaiden kanssa ja yksi yleisopetuksen oppilaille. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opettajat käyttävät tukiviittomia vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa?
2. Millaisia merkityksiä opettajien kokemusten mukaan oppilaille on opettajien tukiviittomien käytöstä?

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui neljä opettajaa, jotka käyttävät työssään tukiviittomia. Kaikki haastateltavista olivat naisopettajia. Kaksi opettajista toimi erityisluokanopettajina alakoulussa, yksi erityisluokanopettajana yläkoulussa ja yksi yleisopetuksen opettajana alakoulussa. Erityisluokanopettajien opetusryhmissä on ollut sekä sellaisia oppilaita, joilla on kommunikaatiovaikeuksia, että sellaisia, joilla ei ole. Kaikki kolme erityisluokanopettajaa kertoivat käyttävänsä tukiviittomia koko opetusryhmän kanssa sekä yksilöohjauksessa. Yleisopetuksen luokanopettajan oppilaat kykenevät kaikki kommunikoimaan verbaalisesti ja hän kertoi käyttävänsä tukiviittomia koko opetusryhmän kanssa, vain harvoin yksilöohjauksessa. Tarkemmat taustatiedot opettajista löytyy taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Opettajien taustatiedot (N=4)

	Opettaja 1 Erityisluokan- opettaja	Opettaja 2 Erityisluokan- opettaja	Opettaja 3 Yleisopetuksen luokanopettaja	Opettaja 4 Erityisluokan- opettaja
Työkokemus opetusalla	35 vuotta	13 vuotta	26 vuotta	22 vuotta
Tukiviittomien käyttö opetustyössä	8 vuotta	13 vuotta	2 vuotta	18 vuotta
Tukiviittomien käytön kohderyhmä	Alakouluikäiset	Varhaiskasvatus- ja alakouluikäiset	Alakouluikäiset	Varhaiskasvatus-, alakoulu- ja yläkouluikäiset

Yksi tutkittavista oli minulle ennestään tuttu henkilö ja kolme muuta entuudestaan tuntemattomia. Tutkittavat päätyivät tutkimukseeni lumipallo-otantaa hyödyntäen. Lumipallo-otannassa on kyse menetelmästä, jossa avainhenkilö johdattaa tutkijan varteenotettavan tutkimuskohteen luokse tai sellaisen henkilön luokse, joka voisi tietää varteenotettavia henkilöitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.99). Olin yhteydessä tuntemiini opetusalan henkilöihin, joiden kautta tiedustelin, tietävätkö he sellaisia henkilöitä, jotka käyttävät työssään tukiviittomia. Näin sain yhteyden sellaisiin opettajiin, jotka soveltuivat tutkimukseeni. Ennen haastatteluiden tekemistä yhteydenpito tutkittavien kanssa tapahtui sähköpostitse ja puhelimitse.

4.3 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Lähestymistapani tutkittavaan asiaan on fenomenologinen, sillä tutkin opettajien kokemuksia tukiviittomien käytöstä ja käytön merkityksestä oppilaille. Minä tutkijana tulkitsen keräämäni aineistoa ja tätä prosessia ohjaa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan se esiymmärrys, minkä olen luonut tutustuessani tutkimukseni aiheen aikaisempaan tutkimustietoon ja muuhun saatavilla olevaan teoriaan tutkittavasta asiasta. Tutkimuksessani on hermeneuttinen ulottuvuus, mikä tarkoittaa sitä, miten minä tutkijana ymmärrän ja tulkitsen opettajien kokemukset ja merkitykset

tehdessäni sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kyseessä on siis fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus.

Haastattelin tutkittavia puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 87-88) kirjoittavat, että teemahaastattelussa tutkija suunnittelee haastattelun teemarungon etukäteen, pohjautuen tutkimuksensa aihetta käsittelevään aikaisempaan tutkimustietoon ja teoriaan. Teemahaastattelussa on tärkeä suunnitella haastattelurunko niin, että haastattelun avulla saa vastauksia valitsemiinsa tutkimuskysymyksiin. Tuomi ja Sarajärven (2018, s. 85) mukaan haastattelutilanteessa tutkija voi esittää muita aiheesta esille tulevia kysymyksiä sekä täydentäviä ja tarkentavia kysymyksiä. Lähetin haastattelurungon tutkittaville ennen haastattelutilanteita, jotta heillä oli mahdollisuus tutustua teemoihin etukäteen (liite 1). Haastattelurungon lähettäminen etukäteen haastateltaville lisää todennäköisyyttä saada haastattelussa tietoa nimenomaan tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85).

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina joulukuun 2021 ja tammikuun 2022 aikana. Aineistonkeruumenetelmänä päädyin haastatteluun siksi, että se on joustava tapa kerätä tietoa nimenomaan tietyistä ilmiöstä (Hirsijärvi ym. 2009, s.204). Tämä edellyttää sitä, että haastateltaviksi löytyy sellaiset henkilöt, joilla on tietoa tutkimuskysymysten kannalta keskeisestä aiheesta. Haastatteluissa ollaan tutkittavan henkilön kanssa usein suorassa vuorovaikutuksessa, minkä ansiosta tutkijan on mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä ja varmistaa, että on käsittänyt haastateltavan kertomat asiat oikein (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Tutkimuksessani olin kiinnostunut opettajien kokemuksista tukiviittomien käyttöön liittyen ja edellä mainituista syistä johtuen, pidin haastatteluista parhaana tapana saada tietoa kyseisestä asiasta.

Etäisyyksien ja vallitsevan koronatilanteen vuoksi haastattelut toteutettiin etäyhteyksiä hyödyntäen. Etäyhteyksien käyttö haastoi osaltaan tutkimusaineiston keruuta, sillä teknologiariippuvainen haastattelumenetelmä oli riskialtis erilaisille häiriöille ja käytännön ongelmille. Toisen haastattelun alkuun ilmeni vaikeuksia avata lähettämäni zoom-linkki, minkä vuoksi jouduin

nopealla aikataululla vaihtamaan haastattelualustaksi meet-sovelluksen. Tämä kuitenkin onnistui niin, että samalla äänitin puhelimella käymäämme keskustelua. Myöhemmissä haastatteluissa olin jo lähtökohtaisesti varautunut paremmin siihen, jos zoom-yhteyden luominen ei onnistunut.

Etäyhteyksien käyttö haastattelussa voi vaikeuttaa haastattelutilanteen rentouden ja luotettavuuden tunteen luontia. Kasvokkain tapahtuvassa haastattelutilanteessa yhteyden luominen toiseen ihmiseen on luonnollisempaa ja erilaiset kommunikoinnin ulottuvuudet tulevat paremmin esille. Ikonen (2017) tuo esille, että etäyhteyden välityksellä tehdyssä haastattelussa luonnollisuutta ja luottamusta haastateltavaan voi parantaa keskustelevalle haastatteluotteella ja kuuntelemisen osoittamisella. Tähän pyrin omissa haastatteluissani esittämällä tarkentavia kysymyksiä haastateltavan kertomista asioista ja käymällä vastavuoroista keskustelua, pelkän kysymysten esittämisen sijaan. Ikonen toteaa myös, että esimerkiksi puhelimen välityksellä tehtävä haastattelu on riippumatonta maantieteellisistä sijainneista, on kustannustehokasta ja aikataulut on joustavasti sovittavissa. Tutkimuksen resursseista ja vallitsevasta pandemiatilanteesta johtuen etäyhteys oli paras tapa saada tutkimus toteutettua.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi alkaa jo ennen varsinaista tutkimusaineiston analysointia, sillä tutkimuksen suunnittelu, aineiston keruu ja muistiinpanojen tekeminen ovat osa aineiston analyysiä (Patton, 2002). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan.

Analysoin keräämäni aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysissä on tarkoituksena saada tiivistettyä kirjallisesta tutkimusaineistosta oman tutkimuksen kannalta keskeisiä teemoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Aineiston litteroinnin jälkeen pelkistin aineiston niin, että löysin sieltä tutkimuskysymysteni kannalta olennaisia asioita. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 28 sivua. Kaikki haastattelut kestivät 45 min - tunnin.

Haastatteluiden litteroinnit numeroin sen mukaan, monesko haastattelu oli kyseessä. Värikoodasin litteroidusta aineistosta kahdella eri värillä ne teemat, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini. Tutkimuskysymys kerrallaan loin näistä haastattelun kohdista pelkistetyt ilmaukset (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja alaluokan muodostumisesta ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
..elokuussa punaset posket ja omenat, käsi on niinku nyrkissä ja se on niinku hyödyllinen ja just se, että pääsee niinkö tekemään jotain. (Opettaja 3)	Tekeminen	Kehollisuus
..täähän on hyvä tapa tälleen, kun monet oppii just kineettisesti niin sehän sopii oikein hyvin. (Opettaja 3)	Kinesteettisyys	
Ainahan näihin viittomiin liittyy myös ilmeet ja eleet, koko keho. (Opettaja 4)	Koko keho, eleet, ilmeet	

Aineiston pelkistuksen jälkeen etsin ilmauksista alaluokkia ja sitä kautta pääluokkia, joista löysin vastauksia tutkimuskysymyksiini (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Esimerkki pääluokkien muodostumisesta ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä

Alaluokat	Pääluokat
Opetustilanteet	Kouluarki
Siirtymätilanteet	
Rutiinit	
Toiminnanohjaus	Viestin ymmärrys
Hahmottaminen	
Havainnollistaminen	
Kehollisuus	Viestinnän monikanavaisuus
Kuvakommunikaatio rinnalla	
Huomion kiinnittäminen	
Kommunikointi monin keinoin	

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä alaluokkia muodostui 16 kappaletta ja niistä muodostettuja pääluokkia viisi. Toisessa tutkimuskysymyksessä alaluokkia muodostui 10 kappaletta ja niistä muodostettuja pääluokkia kaksi kappaletta.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusaiheen valinta on yksi tutkimuksen eettisistä ratkaisuista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.154). Aihe nousi henkilökohtaisesta mielenkiinnostani sitä kohtaan, miten tukiviittomia hyödynnetään opetuksessa. Vaikka aihe nousi omasta mielenkiinnonkohteestani, koen, että minulla ei ollut aiheeseen liittyen suurempia olettamuksia. Tutkija ei kuitenkaan koskaan pysty täysin objektiiviseen tarkasteluun tutkittavaa asiaa kohtaan. Niinkuin Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 160) toteavat, tutkija on tutkimusasetelman luoja ja aineiston tulkitsija, joten keskeistä onkin, pystyykö tutkija tarkastelemaan tutkimusaineistoa puolueettomasti. Olennaista on, että tutkija on tietoinen omasta roolistaan suhteessa tutkimukseen, tunnistaa mahdolliset omat ennakkokäsityksensä ja pyrkii parhaalla mahdollisella tavalla tarkastelemaan tutkimusaineistoa mahdollisimman objektiivisesti.

Keskeistä tutkimuksen tekemisessä on huolehtia tarvittavat asiakirjat kuntoon, koskien tutkimuksen tekemistä. Tätä proseminarityötä varten toimitin tutkittaville tiedotteen tutkimuksesta, tietosuojailmoituksen ja tutkittavan suostumuslomakkeen. Tarvittavat asiakirjat toimitin tutkimukseeni alustavasti suostumuksen antaneille henkilöille sähköpostitse. Pyysin viestissä, että tutkittavat ilmoittaisivat minulle sähköpostitse, kun ovat tutustuneet lähettämiini asiakirjoihin ja ovat suostuvaisia osallistumaan tutkimukseeni.

Tutkimukseni kohdentui opettajien henkilökohtaiseen ammatilliseen näkemykseen ja heidän kokemusien analysointiin. Heidän työorganisaationsa ei ollut osa tutkimustani. Eettisesti on tärkeää, että haastateltavat tietävät mistä haastattelussa tullaan puhumaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018,s.86). Tätä vahvistaakseni toimitin tarvittavien lupa-asiakirjojen ja tiedotteen lisäksi myös haastatteluiden rungon etukäteen haastateltaville tutustuttavaksi.

Tutkimusaineisto oli suojattuna henkilökohtaisella tietokoneellani salasanan takana. Lisäksi pidin huolen, etten käsitellyt tutkimustani koskevia luottamuksellisia asiakirjoja muilla laitteilla tai ladannut tiedostoja muistitikuille ja pilvipalveluihin. Sitouduin poistamaan tutkimustani koskevat henkilökohtaiset haastattelut ja henkilökohtaisia tietoja sisältävät tiedostot

kevään 2022 aikana. Haastattelutilanteet järjestin niin, että haastatteluiden aikana samassa tilassa ei ollut muita henkilöitä kuulemassa käymäämme keskustelua. Lisäksi litteroidessani haastatteluita anonymisoin aineiston niin, että poistin kaikki tutkittavien anonymiteettiä vaarantavat tiedot aineistoista.

5 TULOKSET

5.1 Tukiviittomien käyttö

Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdentui tarkastelemaan sitä, miten opettajat käyttävät tukiviittomia vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Analyysissä nousi esille viisi pääluokkaa, joiden ympärille tulokset määrittyivät.

5.1.1 Tukiviittomat kokonaisvaltaisesti mukana kouluarjessa

Tulokset osoittivat, että tukiviittomia käytetään kouluarjessa kokonaisvaltaisesti, sisältäen opetustilanteet, siirtymätilanteet ja kouluarjen rutiinit. Opettajat kuvasivat tukiviittomien käytön soveltuvan laajasti eri oppiaineisiin. Opettajan esimerkki kielen opiskelun ja tukiviittomien yhdistämisestä: "...me laulettiin paljon myös englanniksi ja samalla tehtiin niitä viittomia, mutta että suomeksi ja englanniksi ja viittomien kera." (Opettaja 3). Haasteellisena koettiin vain spesifimmän tiedon ilmaisu, esimerkiksi yläkoulun oppiaineissa. Useampi opettajista toi esille, että joskus tukiviittomien käyttö edellyttää hiukan soveltamista, sillä kaikille asioille ei löydy varsinaisia tukiviittomia. Muutoin tukiviittomien katsottiin sopivan laajasti eri oppiaineiden käyttöön. Opettajien kertoma esimerkki tukiviittomien käytöstä ympäristöopissa:

"Kyllä ne soveltuu kaikkeen, mutta ehkä ympäristöoppi, kun mä mietin, että mihin mä oon painottanut, niin ympäristöoppi on se on vähä semmosta käsitteellistä paljonki...Vaikkapa just joku kasvijuttu tai tämmösiä. Jos mä kysyn vaikka mikä eläin tuolla on, niin sitten kun siihen tulee se viittoma, siinä on se sana, mutta se sana ei kerro mitään, sitten on kuva ja sitte on vielä viittoma" (Opettaja 1)

Tukiviittomia käytetään siirtymätilanteissa ja niiden ennakoinnissa. Ne auttavat samalla myös hahmottamaan koulupäivän ja ajan kulkua. Tukiviittomien avulla pyritään varmistamaan, että lapsi käsittää mitä tapahtuu seuraavaksi ja mitä sitten sen jälkeen. Yksi opettajista totesi, että "...jos on alkamassa vaikka liikuntaa ja sanotaan, että sä pääset hiihtämään (näyttää samalla viittomat). Niin

tavallaan että se tietää niinkö ennakkoon sen, että nyt se kiva juttu tapahtuu.”(Opettaja 4).

Kaikki opettajat toivat esille aloittavansa koulupäivän aamupiirillä/aamurutiineilla ja näihin rutiineihin kuulu vahvasti tukiviittomien käyttö. Aamupiiriin kerrottiin kuuluvan tervehtimiset, ajanmääreiden käsittely, säätilan tarkastelua ja päivän kulun läpikäynti. Näiden jokapäiväisten rutiinien viittomien kerrottiin muodostuvan myös lapsille tutuimmiksi viittomiksi ja sitä kautta lasten kerrottiin osallistuvan tukiviittomien käyttöön eniten näissä tilanteissa. Tukiviittomat ovat osana myös muita kouluarjen rutiineja, kuten ruokailut ja ulkoilut.

5.1.2 Tukiviittomat viestinnän keinona

Analyysissä selvisi, että tukiviittomia käytetään viestinnän keinona, molemmin puolisen ymmärryksen lisääjänä vuorovaikutustilanteissa. Se näkyy toiminnanohjaustilanteissa sekä asioiden havainnollistamisen ja hahmottamisen tukemisessa. Tukiviittomia käytetään toiminnanohjauksen tukena esimerkiksi ulkoilemaan siirryttäessä:

”...tuli mieleen tää pukeminen, että lapsi ei vielä osaa pukea tai ei tiedä missä järjestyksessä puetaan tai mitä pitää pukea niin sitten meillä on kuvatuki ja sitten on näytetty näin, että ota nytte se takki tai laita kengät/saappaat jalkaan tai jotain tällästä.” (Opettaja 1).

Kaksi opettajista toi esille, että tukiviittomat ovat myös tehokas hiljaisen viestinnän keino, silloin kun ollaan sellaisessa tilanteessa, missä on tarpeen olla mahdollisimman hiljaa tai opettajan ääni ei tule kuuluviin esimerkiksi hälinästä johtuen. Tukiviittomien käytöllä tuetaan hahmottamista ja havainnollistamista: ”..aikuinen sanoo, että hae kirja ja sitte se aikuinen näyttää sitä kirjaa (tukiviittoma) niin silloin se toimii.” (Opettaja 1). Ne tukevat sekä aikuisen viestin välittämistä lapselle että lapsen viestin lähettämistä aikuiselle tai toisille lapsille:

”..harjoitellaan justiin, että miten voi pyytää apua tai miten voi pyytää leikkimään tai sitten jos ollaan ruokailussa, niin sitten mää voin kysyä että haluatko sää tätä ruokaa ottaa tai haluatko sää lisää ja siellä ne viittomat kulkee mukana ja sitten ne oppilaat pystyy että kun on ihan harjoteltu niitä eri tilanteita..” (Opettaja 2).

Yksi opettajista kuvasi tukiviittomien käytön selkeyttävän artikulaatiota, sillä silloin opettaja itse kommunikoi hitaammin ja rauhallisemmin. Hänen kertomansa mukaan se helpottaa ymmärretyksi tulemista ja helpottaa oppimista, sillä kommunikointi on jäsentyneempää.

5.1.3 Tukiviittomat yhteyden luojana

Opettajat kertoivat käyttävänsä tukiviittomia tilanteissa, joissa tavoitteena on luoda yhteys oppilaaseen/oppilaisiin. Tukiviittomia käytetään sekä koko luokan kanssa, että yksilöllisen tarpeen mukaan myös yksilöohjauksessa. Aineistossa korostui se, että tukiviittomat ovat koko luokan yhteinen juttu. Viittovan ympäristön merkitys nousi keskeiseksi teemaksi yhteyden luomisen kannalta:

”Tavallaan myös opetellaan porukalla ihan tietosesti sitten jotain, että se on myös, jotta he voi sitten myös keskenään kommunikoida.”, ”..tää on sillain niinku viittova ympäristö ja että se kun oppilas tulee tähän niin täällä viitotaan jo valmiiksi että mä aattelen että se on jotenki niin arkipäivää tässä..” (Opettaja 2).

Opettajat kuvasivat yhteyden luomista useammassa haastattelussa. Yksi haastateltavista nosti esille tukiviittomien käytön mahdollistavan ”aidon yhteyden” luomisen sellaisiin oppilaisiin, joilla ei ole puhuttua kieltä. Yksi opettajista taas kuvasi, kuinka puhuvat oppilaat pystyivät luomaan yhteyden sellaisiin oppilaisiin, joilla ei ollut puhuttua kieltä. Oppilaiden välisestä tukiviittomien käytöstä ilmeni aineiston perusteella kahdenlaisia tuloksia. Kaksi opettajista kertoi oppilaiden keskinäisen tukiviittomien käytön olevan hyvin niukkaa ja tukiviittomia käytetään pääosin oppilas-opettaja vuorovaikutuksessa. Kaksi opettajista taas kertoi, kuinka tukiviittomat ovat osana oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta.

5.1.4 Tietoinen ja tavoitteellinen työ tukiviittomien käytössä

Tukiviittomien käyttö näyttäytyi tuloksissa tietoisena ja tavoitteellisena toimintana, joka edellyttää opettajan aktiivisuutta. Vuorovaikutustilanteissa viitotaan pääkohdat, joiden kautta pyritään ilmaisemaan viestin sisällön ydintä. Tukiviittomien käyttö edellyttää aikuiselta ennakkointia, erityisesti

opetustilanteissa keskeisten tukiviittomien haltuunotolla. Aineistosta nousi esille se, että tukiviittomien käytöllä on tietty raja, mihin asti niitä pystyy käyttämään ja toisaalta esille nousi myös, että joskus tukiviittomia sovellettiin, kun valmiita viittomia jollekin asialle ei löytynyt.

Sen lisäksi, että opettaja ennakoi tukiviittomien opettelua aiheittain, täytyy käytettävät tukiviittomat opettaa myös lapsille, jotta niiden käytön tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Yksi opettajista kuvaa asiaa näin: ”Tässä me ollaan ihan harjoiteltu harjoittelemalla sitä, että oppilas oppii käyttämään tiettyjä viittomia..” (Opettaja 1). Tukiviittomien opetuksen merkitys nousee esille useammassa haastattelussa. Opettajat halusivat korostaa sitä, että tukiviittomat täytyy muistaa opettaa lapsille.

5.1.5 Tukiviittomat monikanavaisuuden työkaluna

Tukiviittomien käytössä tuli aineiston kautta esille viestinnän monikanavaisuuden näkökulma. Opettajat kertoivat käyttävänsä tukiviittomien tehostakseen viestintää ja kiinnittääkseen oppilaiden huomion. Tukiviittomien käytössä on vahvasti läsnä kehollisuus, sisältäen myös ilmeet ja eleet. Lisäksi kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä kuvakommunikaatiota sekä yhdessä tukiviittomien kanssa että myös erillisenä kommunikaation keinona:

”Ja täällä tarvitaan hyvin monikanavaista opettamista... käytetään mahdollisimman monikanavaista opetusmetodia eli kuvat ja viittomat ja kaikki mahdollinen, niin silloin se perille meno on varmempaa, elikkä joku oppii paremmin katsomalla, joku kuulemalla, joku tuntemalla. Silloin pitää ottaa kaikki käyttöön mitä voi.” (Opettaja 1)

Oppimistapojen yksilöllisyys ja tukiviittomien käyttö nimenomaan näihin yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisessa nähtiin haastatteluissa keskeisenä. Useampi opettajista kuvasi, kuinka kommunikaatio menee paremmin perille kun se tapahtuu ”useampaa kanavaa pitkin” ja kouluissa tarvitaan ”hyvin monikanavaista opettamista”. Yksi opettajista kertoi käyttävänsä viittoessa värikkäitä hansikkaita. Hänen mukaansa hanskojen pukeminen tehosti oppilaiden mielenkiinnon kohdistumista opettajaan ja tukiviittomien seuraamiseen.

5.2 Tukiviittomien merkitykset oppilaille

Toinen tutkimuskysymys keskittyi selvittämään, millaisia merkityksiä opettajien kertoman mukaan tukiviittomien käytöllä on oppilaille. Merkitykset jakautuivat sisällönanalyysissä kahteen selkeään pääluokkaan. Nämä ulottuvuudet ovat oppilaan sisäiset ja ulkoiset merkitykset.

5.2.1 Tukiviittomien käytön sisäiset merkitykset oppilaille

Opettajat kertoivat tukiviittomien käytöllä olevan useita sisäisiä merkityksiä oppilaille. Luvallisen ja hallitun liikehännän nähtiin rauhoittavan oppilaita, varsinkin niitä, joilla on luontaisesti tarve liikehtiä paljon oppituntien aikana. Opettajien mukaan tukiviittomien nähtiin helpottavan keskittymistä esillä olevaan asiaan, sillä tukiviittomat herättävät lasten mielenkiinnon ja niiden avulla mielenkiinnon kerrottiin pysyvän myös paremmin yllä. Tukiviittomat nähtiin muistamisen tukikeinona: ”..kaikki ei vielä osaa lukee niitä sanoja tai kerkeä lukea niin nopeasti kun ne menis, niin mulla on kuvia ja sitten mulla on niinku ne viittomat. Se auttaa niinku lapsia muistamaan.” (Opettaja 3).

Tukiviittomien kerrottiin lisäävän oppilaiden minäpystyvyyden tunnetta. Niiden avulla oppilas voi saada vahvistuksen siitä, mitä hänen pitää tehdä ja mitä häneltä odotetaan. Opettajien mukaan tukiviittomat voivat vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja itsevarmuutta. Lisäksi ne tukevat oppilaiden itseilmaisua.

Tukiviittomien avulla vahvistettiin oppilaiden tunneilmaisua. Opettajien mukaan, niiden avulla oppilaat voivat kertoa, millainen olo heillä on ja viittomat voivat toimia siinä sanoja helpompana keinona ilmaista itseään. Yksi opettajista kertoi tilanteesta, jossa tukiviittomat ovat toimineet konfliktin ennaltaehkäisijänä:

”...jos ei oo sitä puhetta ja haluaa sanoa jotakin, tai jos on turhautunut niin sitte niinku keksii kaikkea ikäviä juttuja, kuten heittelee tavaroita, puree, potkiä tai näin. Mutta sitten joskus on käynyt näin, että kun oppilasta on alkanut pikkuhiljaa hermostuttamaan ja se saa sen viitottua niin sehän on niinkö suuri hyppäys parempaan. Että sen avulla voi tälläisiä konflikteja välttää.” (Opettaja 4).

Tukiviittomien kerrottiin myös luovan turvallisuuden tunnetta, sillä ne olivat kouluarjessa toistuva rutiini. Opettajat toivat esille tukiviittomien luovan

kouluarkeen selkeyttä ja ennakoitavuutta. Niiden avulla oppilaiden on helpompi hahmottaa ajan ja asioiden hahmottamista.

Tukiviittomien kerrottiin vastaavan erilaisten oppijoiden tarpeisiin ja sopivan monille oppilaille. Kaikkien opettajien haastatteluissa tuli esille, ettei niistä ole kenellekään haittaa. Yksi opettajista kertoi, että tukiviittomien käytön seurauksena on virinnyt oppilaiden kanssa keskusteluja erilaisista tavoista oppia ja erilaisten oppimistarpeiden ymmärtäminen on hyödyksi oppilaille. Tukiviittomien merkitykset korostuivat niillä oppilailla, joilla on kielen kehityksen haasteita, kehitysvammaa, keskittymisvaikeuksia ja oppimisvaikeuksia. Niiden katsottiin olevan eduksi myös niille oppilaille, joilla on äidinkielenään jokin muu kieli kuin suomi.

5.2.2 Tukiviittomien käytön ulkoiset merkitykset oppilaille

Aineistosta nousi esille, että tukiviittomien käytön merkitykset näkyvät ennen kaikkea vastavuoroisen viestinnän tukikeinona. Tämä teema korostui kaikissa haastatteluissa useaan otteeseen. Lapsi nähtiin viestin vastaanottajana ja lisäksi myös viestin lähettäjänä. Tukiviittomien merkitys molemminpuolisen ymmärryksen lisääjänä oli keskeinen. Toisaalta tukiviittomat nähtiin osana laajempaa vuorovaikutuksen kokonaisuutta, jossa oli osana puhe, kuvat ja muut mahdolliset vuorovaikutuksen elementit. Opettajat kuvasivat kuinka haluavat "ottaa kaikki keinot käyttöön", jotta "joku niistä soittaisi kelloja". Tukiviittomien nähtiin motivoivan oppilaita vuorovaikutukseen ja lisääntyneen vuorovaikutuksen taas nähtiin motivoivan oppimaan lisää tukiviittomia.

Opettajat kuvasivat oppilaiden suhtautuvan pääosin positiivisesti ja innostuneesti tukiviittomien käyttöön. Niiden käytön nähtiin olevan oppilaille hyvin luontevaa, mahdollisesti siksi, että ne olivat suuressa osin läsnä koulupäivissä. Tukiviittomien kerrottiin olevan mielekästä oppilas-opettaja/opettaja-oppilas kommunikaatiota: "...täähän on viittoma (näyttää tukiviittoman), jos se saa jonkun lapsen ilostumaan ja se tekee sitä aina kun sen näkee tai kun se lähtee niin onhan siinä jotain saavutettu. Jos se olis vaan pelkkä naama, niin ei se välttämättä niin paljoa kiinnostas."(Opettaja 4).

Tukiviittomissa yhdistyy viestinnän lisäksi leikillisuus ja ohjaus ei tapahdu vain puheella ohjaten, toistaen tai puolesta tehden.

Tukiviittomien kerrottiin olevan ikäänkuin uusi opeteltava kieli lapsille. Yksi opettajista totesi, että kyseessä on taito, josta lapset voivat olla ylpeitä. Haastatteluista nousi lämpimällä tavalla esille, kuinka tukiviittomat antoivat lapsille keinon, jonka avulla he pystyivät olla yhteydessä muihin ilman puhuttua kieltä:

”Ne on ollu aivan mielettömän hienoja kokemuksia, vaikka jossain joulujuhlassa, kun joku down-poika viittoo jonkun laulun ja kun he eläytyy siihen ihan täysillä. Niin kyllä siellä ihmiset itkee, että voi kuinka ihanasti. Siinä niinkö näkee, että siinä tulee sellainen kontakti ja he voi niinkö osoittaa, kun ei oo niitä omia sanoja, mutta on ne laulun sanat.”(Opettaja 4)

Yksi opettajista myös kertoi, kuinka kaksi kaverusta olivat opetelleet omatoimisesti aakkos-viittomat ja kommunikoineet niiden avulla keskenään. Lasten kerrottiin kuitenkin vain harvoin opettelevan tukiviittomia omatoimisesti, pääosin ne olivat aikuisen mallista opeteltuja.

Tukiviittomien käytöllä nähtiin olevan osallistava ja yhteisöllisyyttä luova vaikutus. Niiden avulla oppilaat pystyivät esimerkiksi tervehtiä toisiaan, vaikka toisella tai molemmilla ei olisi ollut käytössä puhuttua kieltä. Tukiviittomien kerrottiin olleen läsnä yhteisöllisissä tilanteissa, missä oli mukana myös useita muita opetusryhmiä ja kaikki osallistuivat viittomien käyttöön. Yksi opettajista toi esille sen hetken merkityksellisyyttä, kun oppilas pystyy ilmaisemaan oman kognitionsa, tai hänen kehonsa saadaan edes vähän toimimaan. Nämä hetket nähtiin todella merkityksellisinä yksittäisinä edistysaskeleina, jotka lisäsivät oppilaan osallisuuden tunnetta.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia tukiviittomien käytöstä opetustyössä. Tavoitteena oli tutkia, kuinka haastateltavat opettajat käyttävät tukiviittomia ja millaisia merkityksiä he näkevät niiden käytöstä olevan oppilaille.

Tukiviittomia käytettiin hyvin laajasti kouluarjessa. Niiden käyttö ilmeni opetustilanteissa, siirtymätilanteissa ja erilaisissa kouluarjen rutiineissa, kuten aamupiirissä. Dettmer ym. (2007) totesivat tutkimuksessaan, että visuaalinen tuki helpotti siirtymätilanteiden sujuvuutta. Tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat käyttävänsä tukiviittomia siirtymätilanteissa, esimerkiksi pukemisen ohjauksessa ja toiminnosta toiseen siirtyessä. Opettajat toivat keskeisenä näissä tilanteissa esille ymmärryksen lisääntymisen tukiviittomien käytön avulla, minkä voidaan ajatella sujuvoittavan siirtymätilanteita, joten saamani tulokset olivat samansuuntaiset Dettmerin ym. kanssa.

Opettajat kertoivat käyttävänsä tukiviittomia viestinnän välineenä ja yhteyden luojana oppilaisiin. Koski (2014) sai tutkimuksessaan selville, että syvistä oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden kohdalla molemminpuoliset jakamisen hetket nähtiin yhtä merkityksellisinä, kuin erilaisten tehtävien suorittaminen. Tämä tutkimustulos tukee haastattelemini opettajien tapaa käyttää tukiviittomia työkaluna, jonka avulla voidaan luoda yhteys oppilaisiin. Mitchell (2018) toi esille, että puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä käytetään osana vuorovaikutteista keskustelua, kielen oppimista, sosiaalisten taitojen kehittymistä ja osallisuuden lisäämistä. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat käyttivät tukiviittomia päästäkseen näihin samoihin tavoitteisiin.

Chung ym. (2012) tekivät tutkimuksessaan havainnon, että puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä käyttävät oppilaat olivat

vuorovaikutuksessa pääosin vain luokkansa aikuisten kanssa. Tähän liittyen tutkimuksessa tuli esille poikkeavia tutkimustuloksia, sillä opettajat toivat esille, että tukiviittomia käytettiin myös lasten keskenäisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa selvisi, että tukiviittomien käyttö tarjosi kommunikaatiokeinoja myös sellaisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa toisella osapuolella ei ollut käytössään puhuttua kieltä.

Opettajat kertoivat käyttävänsä tukiviittomia opetuksen ja vuorovaikutustilanteiden ydinkohtien viittomiseen, mihin myös Takala (2016a) ja Huuhtanen (2014a) viittasivat. Tutkimuksen tulokset osoittivat samansuuntaisia näkemyksiä aikaisempaan tietoon liittyen, sillä opettajat kertoivat huomion kiinnittyvän paremmin puhujaan, puhujan artikulaation selkeytyvän ja puheviestin ymmärtämisen helpottuvan. Tutkimuksen tulokset vastasivat aikaisempaa käsitystä siitä, että vuorovaikutuksen mielekkyys lisääntyi ja lapsen itseilmaisu kasvoi tukiviittomia käyttämällä (Launonen, 2014; Ketonen ym., 2014). Opettajat olivat samoilla linjoilla Ketosen ym. kanssa myös ajan, paikan ja toimintojen jäsentämisen helpottumisesta, turvallisuuden tunteen lisääntymisestä sekä toiminnanohjauksen vahvistumisesta.

Aikaisemmassa teoria- ja tutkimustiedossa ei tuotu esille tukiviittomien käyttöön valmistautumisen ja perehtymisen näkökulmaa. Nämä teemat nousivat vahvasti esille tutkimuksessa, sillä opettajat korostivat, että tukiviittomien käyttö edellyttää suunnitelmallisuutta, perehtymistä keskeisiin tukiviittomiin sekä tukiviittomien opettamista oppilaille.

Opettajat toivat esille moninaisia merkityksiä, joita tukiviittomien käytöllä nähtiin olevan oppilaille. Nämä merkitykset jakautuivat tulosten tarkastelussa oppilaan sisäisiin ja ulkoisiin merkityksiin. Aineistossa korostui tukiviittomien merkitys muistamisen tukikeinona. Lappalainen (2016) ja Ahonen ym. (2014) toivat esille, kuinka usean aistin samanaikainen käyttö vaikuttaa positiivisella tavalla muistijäljen syntymiseen ja työmuistiin. Douglan ja Derby (2021) osoittivat tutkimuksessaan, kuinka kinesteettiset interventiot paransivat opittavan asian muistamista. Opettajien kertomat kokemukset tukiviittomien käytöstä tukivat näitä väitteitä.

Opettajat kertoivat tukiviittomien käytön helpottavan oppilaiden tunneilmaisua ja parhaassa tapauksessa niiden avulla voidaan ennaltaehkäistä tilanteita, jotka voisivat johtaa konfliktiin. Tulokset olivat samansuuntaisia kuin aikaisempi tutkimustieto ja teoria osoitti. Cohen ja Demchak (2018) toivat esille tutkimuksessaan, kuinka visuaalinen tuki vähensi oppilaiden häiriökäyttäytymistä. Myös Jamie ja Knowlton (2007) toivat artikkelissaan esille, että visuaalisen tuen avulla pystyttiin lisäämään molemminpuolista ymmärrystä ja sitä kautta lasten turhautuminen ja sopimaton käytös väheni.

Ganz ym. (2008) kertoivat tutkimuksessaan lasten häiritsevän kommunikoinnin vähentyneet visuaalisten harjoitteiden avulla. Tässä tutkimuksessa ei ilmennyt häiritsevän kommunikoinnin vähentymistä, mutta tutkimus osoitti, että tukiviittomien käytön avulla oppilaiden levoton liikehdintä väheni, sillä heidän kouluarkensa sisälsi runsaasti luvallista liikehdintää tukiviittomien muodossa.

Aikaisempi tutkimustieto osoitti, että kinesteettisillä harjoitteilla pystyttiin parantamaan lasten fonologista tietoisuutta, muistamista, keskittymiskykyä, rauhallisuutta ja lasten huomion saamista (Kosmas ym., 2018; Goffredo ym., 2016). Tässä tutkimuksessa tuli esille, että tukiviittomien käytön merkitykset näkyivät muistamisen, keskittymiskyvyn, oppilaiden rauhoittumisen ja lasten huomion saamisen näkökulmasta. Opettajat eivät tuoneet esille haastatteluissa fonologisen tietoisuuden paranemista. Tämän tutkimuksen tulokset tukivat Kosmoksen ym. (2018) saamia tuloksia, joiden mukaan kinesteettiset toiminnot osana opetusta kasvattivat oppilaiden itseluottamusta.

Aikaisemmasta tutkimustiedosta poiketen, tässä tutkimuksessa ei tullut esille, että visuaalinen elementti tukiviittomien muodossa olisi mahdollistanut parempaa osallistumista yleisopetukseen (Cohen & Demchak, 2018). Tutkimuksessani tukiviittomien käytöllä ei ilmennyt olevan merkitystä oppilaiden luku- tai kirjoitustaidon kehittymiselle, mihin Light ja McNaughton (2012) viittasivat AAC-menetelmien tutkimuksessaan. Opettajat eivät tässä tutkimuksessa ilmaisseet tukiviittomien käytön heijastuvan oppilaiden puheen kehitykseen. Sekä Light ja McNaughton (2012) että Schlosser ja Wendt (2008)

toivat esille, että AAC-menetelmät eivät hidastaneet puheen kehitystä, vaan maltillisesti lisäsivät sitä.

Tutkimuksessa opettajat kertoivat, että tukiviittomien käyttö soveltuu hyvin kaikille ja vastaa oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Aineistosta nousi useaan kertaan esille, että tukiviittomien käytön ei nähty olevan millään tavalla haitaksi oppilaille. Nämä olivat sellaisia tutkimustuloksia, joita aikaisemmissa tutkimuksissa ja teoriassa ei juuri tullut esille.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden, siirrettävyyden, riippuvuuden ja vahvistettavuuden kriteerien kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven mukaan tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan sitä, vastaako tutkimuksen kohde tutkittavaa ilmiötä. Halusin tutkia tukiviittomien käyttöä opetuksessa, joten opettajien haastattelu tukee tutkimuksen uskottavuutta. Uskottavuutta pyrin vahvistamaan perehtymällä kattavasti tutkittavaa ilmiötä käsittelevään ja sivuavaan tutkimukseen sekä teoriaan. Pyrin tutkimuksessani luomaan sellaiset tutkimuskysymykset, jotka olisi helposti ymmärrettävät ja kertoisivat tutkittavasta ilmiöstä eli tukiviittomien käytöstä opetustyössä. Tutkimuskysymysten pohjalta loin teorian tietoon kehystetyn haastattelurungon. Haastatteluiden aikana, kehoitin haastateltavia rohkeasti kysymään, jos jokin haastattelukysymyksistäni olisi heille epäselvä. Lisäksi tarjosin opettajille mahdollisuuden vielä vapaasti kertoa tutkittavasta ilmiöstä lisää.

Haastateltavani olivat opettajia, jotka käyttivät tukiviittomia työssään. Kolme opettajista toimi erityisluokanopettajina ja yksi yleisopetuksen opettajana. Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä se, että kaikki tutkittavat olisivat toimineet joko erityisluokanopettajina tai yleisopetuksen opettajina. Toisaalta Patton (2002) tuo ilmi, että tutkimuksen tulokset ovat yleispätevämpi, mikäli samat havainnot esiintyvät tutkimuaineistossa huolimatta tutkimuskohteiden erilaisuudesta. Tutkittava ilmiö eli

tukiviittomien käyttö on opettajia yhdistävä tekijä, riippumatta opettajien taustoista.

Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, ovatko tutkimuksen tulokset siirrettävissä käytäntöön tai sovellettavissa toiseen kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Saamani tutkimustulokset kertoivat siitä, kuinka opettajat käyttävät tukiviittomia työssään ja millaisia merkityksiä he näkevät tukiviittomien käytöllä olevan. Osa tutkimustuloksista on hyvin konkreettisia, joten tukiviittomia käyttävät voivat saada niistä käytännöllisiä vinkkejä, riippumatta siitä, missä ympäristössä he tukiviittomia käyttävät. Myös tukiviittomien merkitykset kattavat laajasti erilaiset toiminnot ja ympäristöt, kuten siirtymätilanteet, toiminnanohjauksen, opetustilanteet ja arjen rutiinit. Niitä voidaan siis soveltaa kattavasti riippumatta toimintaympäristöstä tai tukiviittomien käyttäjästä tai kohderyhmästä.

Tutkimuksen riippuvuutta arvioitaessa on hyvä huomioida tutkimusprosessin eteneminen, tutkimustilanne ja tutkijan rooli suhteessa tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Erilaisia tutkimustuloksia oli saatavilla hyvin vaihtelevasti. Mielestäni oli tärkeä tiedostaa teoria- ja tutkimustiedon epäsuhta, jottei se ohjaisi sisällöanalyysiäni.

Hirsjärvi ym. (2009) toteavat, että haastattelutilanteissa on huomioitava konteksti- ja tilannesidonnaisuus. Haastateltavat voivat esimerkiksi antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Hirsjärven ym. mukaan haastattelutilanteessa on keskeistä, millaisen suhteen haastattelijä pystyy luomaan haastateltavaan. Lisäksi on tiedostettava se tosiasia, että tutkimuksessa tutkijan rooli on keskeinen tutkimustulosten kannalta, sillä tutkija tulkitsee aineistoa oman ymmärryksensä pohjalta.

Tutkimuksen vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että miten tutkimustulokset käyttäytyvät suhteessa aikaisempaan tutkimustietoon ja teoriaan sekä miten ansiokkaasti tutkimus on toteutettu ja raportoitu. Tutkimuksessani saadut tulokset osaltaan antoivat samansuuntaisia tuloksia aikaisemman teoria- ja tutkimustiedon kanssa. Lisäksi tutkimuksessani tuli

esille uusia näkökulmia. Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin etenemistä kattavasti ja objektiivisesti.

Jatkotutkimusta voisi kohdentaa tukiviittomia käyttäviin lapsiin, esimerkiksi heidän kokemiin merkityksiin tukiviittomien käytöstä. Olisi mielenkiintoista tehdä havainnointitutkimusta tukiviittomien käytöstä opetuksessa.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, T., Siiskonen, T., & Ketonen, R. (2014). Kielen oppiminen ja oppimisvaikeudet – leikin asia? Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s.373-385). PS-kustannus.
- Calculator, S. N. (2009). Augmentative and Alternative Communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International 69 Journal of Inclusive Education*, 13, 93-113.
- Chung, Yun-Ching., Carter, Erik. W., & Sisco, Lynn. G. (2012). Social interactions of students with disabilities who use Augmentative and Alternative Communication in inclusive classrooms. *American Journal on Intellectual and Development Disabilities*, 349-367.
- Cohen, A., & Demchak, M. (2018). Use of visual supports to increase task independence in students with severe disabilities in inclusive educational settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 84-99.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Brenda, S. M., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3), 163.
- Gabbatore, I., Sacco, K., Angeleri, R., Zettin, M., Bara, B. G., & Bosco, F. M. (2015). Cognitive pragmatic treatment: a rehabilitative program for traumatic brain injury individuals. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 30(5), E14-E28.
- Ganz, J. B., Kaylor, M., Bourgeois, B., & Hadden, K. (2008). The impact of social scripts and visual cues on verbal communication in three children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(2), 79-94.
- Goffredo, M., Bernabucci, I., Lucarelli, C., Conforto, S., Schmid, M., Nera, M. M., Lopez, L., D'Alessio, T., & Graselli, B. (2016). Evaluation of a motion-

- based platform for practicing phonological awareness of preschool children. *Journal of educational computing research*, 54 (5), 595-618.
- Gongora, X., & Farkas C. (2009). Infant sign language program effects on synchronic mother-infant interactions. *Infant Behavior & Development*, 32, 216-225.
- Goodwyn, S., Arcedolo, L., & Brown C. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 81-103.
- Haugland, S. & Derby, B. (2021). Exploring language arts through a kinesthetic lens: Let's Get Moving! *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 87 (3), 48-53.
- Hirsjärvi, S. Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Huuhtanen, K. (2014a). Kommunikointi elein ja viittomin. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (s. 27-28). Oppimateriaalikeskus Opik.
- Huuhtanen, K. (2014b). Mitä kommunikaatio on? Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (s.12-25). Oppimateriaalikeskus Opik.
- Huuhtanen, S., & Harju, V. (2014). Tukiviittomien käyttö puhehäiriöisten lasten erityisryhmässä. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (s.119-121). Oppimateriaalikeskus Opik.
- Ikonen, H-M. 2017. Puhelinhaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 270-284). Vastapaino.
- Jaime, K., & Knowlton, E. (2007). Visual supports for students with behavior and cognitive challenges. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 259-270.
- Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M., & Mattinen, A. (2014). Kieli ja Viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s.201-225). PS-kustannus.
- Koski, K. (2014). Indirect speech and language therapy for individuals with profound and multiple learning disabilities : an ecological

- perspective. Väitöskirja. Studies of Finnish Association on Intellectual and Developmental Disabilities 8.
- Kosmas, P., Ioannou, A., & Retalis, S. (2018). Moving bodies to moving minds: a study of the use of motion-based games in special education. *TechTrends*, 62 (6), 594-601.
- Laakso, M-L. (2014). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 22-50). PS-kustannus.
- Lappalainen, M. (2016). Virikkeitä puheopetukseen. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* (s. 189-201). FinnLectura.
- Launonen, K. (2014). Viittomien käyttö kielen ja kommunikointitaitojen kehittämisessä. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (s. 32-39). Oppimateriaalikeskus Opike.
- Launonen, K. (2007). *Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Oppimateriaalikeskus Opike.
- Light, J., & McNaughton, D. (2012). Supporting the communication, language, and literacy development of children with complex communication needs: State of science and future research priorities. *Assistive Technology*, 24, 34-44.
- Lukimat. *Fonologinen tietoisuus*. Niilo Mäki Instituutti.
<http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukutaito-kehittyy/lukivalmiuksien-kehittyminen/fonologinen-tietoisuus>
- Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s.51-71). PS-kustannus.
- Manninen, P. (2014). Autistisilla henkilöillä on asiaa – spontaanikommunikoinnin kehittäminen ja tukeminen. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (s.108-112). Oppimateriaalikeskus Opike.

- Mitchell, David. (2018). *27 Tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. Otavan Kirjapaino Oy.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Rautakoski, P. (2014). AAC-keinojen käyttö henkilöiden kanssa, joilla on vaikea afasia. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (s.99-107).Oppimateriaalikeskus Opike.
- Schlosser, R., & Lee, D. (2000). *Promoting generalization and maintenance in augmentative and alternative communication: A meta-analysis of 20 years of effectiveness research*. *Augmentative and alternative communication* 2000, 16 (4), 208-226.
- Schlosser, R., & Wendt, O. (2008). Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: a systematic review. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 17(3), 212-30.
- Takala, M. (2016a). Kommunikointitapojen kirjo. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* (s. 38-55). FinnLectura.
- Takala, M. (2016b). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* (s. 148-170). FinnLectura.
- Tiippana, K. (2012). Kielelliset ja keholliset viestit vuorovaikutuksessa. *Puhe ja kieli*, 32:(3), 151-154.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Von Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Hakapaino Oy.

LIITTEET

Liite 1. Opettajille lähettämäni haastattelurunko.

Haastattelurunko, tukiviittomat:

Taustakysymyksiä:

- Millä luokkatasolla opetat?
- Työnkuva: yleisopetus, laaja-alainen erityisopettaja, erityisluokanopettaja?
- Työkokemus opetustehtävissä vuosina?
- Miten olet päätenyt käyttämään tukiviittomia työssäsi?
- Kuinka kauan olet käyttänyt tukiviittomia työssäsi?

Tukiviittomien käyttö:

- Miksi käytät tukiviittomia työssäsi?
- Miten käytät tukiviittomia opetuksessasi?
- Miten käytät tukiviittomia muussa vuorovaikutuksessa?
- Onko tukiviittomien käyttö vastavuoroista?
- Käytätkö tukiviittomia kaikkien oppilaiden kanssa vai yksilöllisen tarpeen mukaan?
- Onko sinulla työssäsi käytössä muita puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä?

Tukiviittomien käytön merkitys oppilaille:

- Millainen merkitys tukiviittomien käytöllä on oppimistilanteissa?
- Millainen merkitys tukiviittomien käytöllä on muissa tilanteissa?
- Miten oppilaat suhtautuvat tukiviittomien käyttöön?
- Miten tukiviittomien käyttö näkyy oppilaan käyttäytymisessä?
- Miten tukiviittomien käyttö näkyy oppilaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa?
- Miten tukiviittomien käyttö näkyy oppilaan motivaatiossa?

Tuleeko mieleen muuta, mitä haluaisit kertoa tukiviittomien käytöstä?