

# HUVIN VUOKSI — VUOROTTELU JA JAETTU TARKKAUVUUS PUHETTA KORVAAVAN KOMMUNIKOINNIN KEHITYKSEN POHJANA

**Kaisa Launonen**

Fonetiikan laitos, Helsingin yliopisto

kaisa.launonen@helsinki.fi

*Interpersoonallista virittymistä, vuorottelua ja jaettua tarkkaavuutta pidetään varhaisen, puhetta edeltävän kommunikoinnin keskeisinä elementteinä. Jos lapsi tarvitsee puhetta korvaavia kommunikointikeinoja, hänellä ei useinkaan ole ollut riittävästi toiminnan jakamisen kokemuksia ja hänelle kehittyy helposti passiivisen kommunikoijan rooli. Kolmen kouluikäisen, vaikeasti kehitysvammaisen lapsen kanssa tehdyt kokeilut osoittivat, että aktiivisen kommunikoijan roolin edistäminen on mahdollista vielä myöhemmälläkin iällä, jos vuorovaikutustilanteet luodaan lasten yksilöllisten kiinnostuksen kohteiden mukaan ja jos keskustelukumppanit ovat herkkiä heidän aloitteilleen ja reaktioilleen. Jatkossa tulee tehdä lisää kokeiluja, joissa tarkastellaan puhetta korvaavia kommunikointikeinoja tarvitsevien lasten varhaista vuorovaikutusta. Näin päästään ehkä vähitellen lähemmäksi sellaisia teorioita, jotka selittäisivät erilaisia kehityskulkuja sekä puheen että puhetta korvaavan kommunikoinnin oppimiseen.*

**Avainsanat:** vuorottelu, jaettu tarkkaavuus, puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi

*Interpersoonallinen virittyminen, vuorottelu ja jaettu tarkkaavuus* ovat varhaisen, puhetta edeltävän kommunikoinnin keskeisiä elementtejä (esim. Nelson, 1996; Tomasello, 1999). Pienten lasten vanhemmat ovat näyttäneet aina tietäneen tämän vaistomaisesti ja he ovat luoneet *vuorovaikutusrutiineja*, joiden avulla lasten on ollut mahdollista harjoitella noita vuorovaikutuksen keskeisiä elementtejä ihanteellisissa tilanteissa. Samantyyppisinä toistuvat tilanteet alkavat hahmottua lapsen mielessä ja muodostaa varhaisia muistikuvia, toimintaedustumia (mental event representations). Kun lapsi oppii näin hahmottamaan maailmaa jaetun tarkkaavuuden tilanteessa sensitiivisen ja välittömiä vastauksia antavan aikuisen kanssa, johon hän on turvallisesti kiinnittynyt

(Bowlby, 1969), hän oppii samalla, että havainnot, tieto ja tunteet ovat yhteisiä ja että niistä voidaan kommunikoida (ks. esim. Laakso ym., 1999; Tomasello, 1999). Aikuinen muokkaa näitä vuorovaikutustilanteita niin, että molemmilla osapuolilla on varhaisissa keskusteluissa oma vuoronsa. Ensin aikuinen virittyy vauvan rytmiin ja saa sillä tavoin lapsen ottamaan vuoronsa. Vähitellen lapsi oppii ennakoimaan aikuisen käyttäytymistä ja alkaa reagoida aktiivisesti saadakseen mukavia, hassuja tai muuten mielenkiintoisia asioita toistumaan. Aikuinen kontrolloi myös jaetun toiminnan sisältöjä kiinnittämällä lapsen huomiota tiettyihin asioihin enemmän kuin muihin ja siirtämällä näin lapselleen oman kulttuurinsa tietoperinnettä. Hoitajan puhe kuuluu

erottamattomasti näihin varhaisiin vuorovaikutustilanteisiin, ja näin lapsi saa tehokkaita malleja myös puhuttujen ilmausten käytöstä. Hän voi itse osallistua vuorovaikutukseen omilla, puhetta edeltävillä taidoillaan ja harjoitella puheen käyttöä leikinomaisesti, äänтелеillä ja joteltelemalla. Näissä varhaisissa vuorovaikutustilanteissa ovat siis kiinteästi mukana kehittyvän kielen peruselementit: käyttö, sisältö ja muoto (Bloom & Lahey, 1978). Jokainen, joka on viettänyt aikaa tässä kehitysvaiheessa olevien lasten kanssa, tietää, että jos lapsi saisi päättää, näitä tilanteita olisi määrättömästi ja ne kestäisivät lähes loputtomiin. Pienet lapset keskittyvät näihin vuorovaikutustilanteisiin usein hämmästyttävän pitkiäkin aikoja, joten on syytä olettaa, että niillä on tärkeä tehtävä kommunikoinnin ja kielen kehityksessä.

Jos lapsi tarvitsee puhetta korvaavia kommunikointikeinoja, hänellä ei useinkaan ole ollut riittävästi tällaisia varhaisia kokemuksia. Erityisesti tämä koskee sellaisia lapsia, jotka kuuluvat Martinsenin ja von Tetzchnerin (1996; ks. myös von Tetzchner & Martinsen, 1999: 82–83) kuvaamaan *korvaavan kielen ryhmään*. Nämä ihmiset tarvitsevat puhetta korvaavaa keinoja sekä omaan ilmaisuunsa että muiden ilmausten ymmärtämiseen. Monet näistä lapsista ovat sekä fyysisesti että älyllisesti vaikeavammaisia, ja heidän vanhemmistaan tuntuu usein hyvin vaikealta luoda luontevia ja innostavia vastavuoroisen leikin tilanteita. Heidän saattaa olla vaikea tulkita vauvansa varhaisia ilmauksia (Yoder, 1987), eivätkä he ehkä tiedä, miten kannustaisivat lastaan olemaan aktiivisesti mukana vuorovaikutuksessa, jos lapsi ei pysty osallistumaan tavanomaisiin varhaisiin vuorovaikutusleikkeihin. Koska monet näistä lapsista ovat vaikeasti monivammaisia, he saattavat viettää vauvaiässään viikkoja tai jopa kuukausia tehohoidossa tai

sairaalassa muuten. Näin heillä on vähemmän tilaisuuksia varhaisen vuorovaikutustaitojensa harjoitteluun kuin muilla lapsilla, vaikka he tarvitsivat niitä todennäköisesti paljon enemmän kuin muut. Niinpä nämä lapset omaksuvat *passiivisen kommunikoidijan roolin* (ks. esim. von Tetzchner & Martinsen, 1999: 107–108), josta heitä on myöhemmin vaikea opettaa pois – sitä vaikeampi, mitä pitempään he saavat olla passiivisia. Jos heidän ympäristönsä ihmisillä ei ole keinoja, joilla olla heidän kanssaan vastavuoroisessa kontaktissa, aktivoivien tilanteiden luominenkin on hyvin vaikeaa. Koska vanhemmat ja muut lähi-ihmiset haluavat yleensä kuitenkin tehdä kaikkensa lapsen hyväksi, he saattavat omaksua itselleen vähitellen direktiivisen, ohjailevan vuorovaikutusroolin. Tästä roolista saattaa ajan myötä tulla tapa heidän vastavuoroisessa toiminnassaan, vaikka lapsen kommunikointitaidot kasvaisivatkin niin, että hän kykenisi ottamaan aktiivisen roolin. Vaikeasti liikunta- ja puhehäiriöisten lasten vuorovaikutusympäristön ihmisten kanssa “fossiilistuu” helposti eli muuttuu hyvin vähän lapsuusvuosien aikana (Pennington & McConachie, 1999). Monet tutkimukset osoittavat toisaalta myös, että vaikeasti kommunikointihäiriöisten lasten vanhemmat osaavat muokata vuorovaikutuskäyttäytymistään lasta aktivoivaan ja lapsen kehitystä tukevaan suuntaan varsinkin, jos he saavat siihen ammatti-ihmisten tukea (ks. esim. Fischer, 1987; Pine, 1992; Launonen, 1998).

Puhetta korvaavan kommunikointikeinon opettaminen alkaa parhaimmillaan yleensä pohdinnalla siitä, mitä ilmaisuuden tarpeita näitä kommunikoinnin muotoja tarvitsevilla ihmisillä olisi, jos heillä olisi keinoja niiden ilmaisemiseen. Saattaa kuitenkin olla syytä pohtia, voivatko he pystyä tunnistamaan, saati sitten ilmaisemaan tarpeitaan, jos he eivät ole oppineet vielä kommuni-

koinnin kehityksen peruselementtejä: vuorottelua ja huomion kohteen jakamista. Samoin heidän tulisi pystyä hahmottamaan jokapäiväisen elämän tilanteita mielessään riittävästi niin, että niistä voisi muodostua heidän mielessään jonkinlaisia mentaalisia representaatioita ja he voisivat oppia tunnistamaan sellaisia toistuvia tilanteita, joissa voi ja kannattaa käyttäytyä tietyllä tavalla. Puhetta korvaavaa kommunikointia käyttävien lasten kommunikoinnin kehityksestä tiedetään edelleen hyvin vähän (ks. esim. Oxley & von Tetzchner, 1999). On kuitenkin syytä olettaa, että myös ne lapset, jotka tulevat myöhemmin käyttämään jotakin puhetta korvaavaa keinoa, tarvitsevat kommunikoinnin kehityksen alkuvaiheessa vahvoja ja toistuvia kokemuksia vuorottelusta ja huomion kohteen jakamisesta voidakseen omaksua aktiivisen kommunikoijan roolin. Emme osaa selittää tarkasti, mikä merkitys jokittelulla ja muulla varhaisella ääntelyllä on normaalisti kehittyvän lapsen puhumaan oppimiselle. On silti syytä olettaa, että tulevan kommunikointimuodon tulee liittyä kiinteästi lasten varhaisiin vuorovaikutusrutiineihin myös niillä lapsilla, jotka tulevat käyttämään kommunikoinnissaan jotakin muuta keinoa kuin puhetta. Tämän artikkelin kolmen tapausesimerkin avulla pohditaan, voidaanko vaikeasti kommunikointihäiriöisen lapsen vuorovaikutuksen ja puhetta korvaavan kommunikoinnin mahdollisuuksia vahvistaa aktiivisen roolin tukemisen avulla siinä vaiheessa, kun lapsi on jo tottunut passiivisen kommunikoijan rooliinsa.

## TAPAUSESIMERKIT

Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen lapsen kanssa pyrittiin luomaan rentoja ja hauskoja jaetun toiminnan tilanteita, jotka roh-

kaisivat heitä osallistumaan ja ottamaan aktiivisesti osaa vuorovaikutusleikkiin. Lapset (nimet muutettu) olivat kouluikäisiä, ja heidän kommunikointitaitonsa olivat hyvin vähäiset. Heidän kanssaan oli kokeiltu eri kommunikointikeinoja (ks. alla), mutta he kommunikoivat hyvin vähän aktiivisesti ja tekivät harvoin kommunikointialoitteita jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissaan. Kaikki olivat psykologisten testien mukaan vaikeasti kehitysvammaisia, mutta lasten passiivisen kommunikoijan roolin syyt olivat joissakin suhteissa keskenään erilaiset.

### *Elisa*

Kymmenenvuotiaalla Elisalla oli Downin oireyhtymä, hän oli vaikeasti kehitysvammainen, ja hänellä oli lisäksi autistisia piirteitä. Elisa oli asunut laitoksessa pienestä pitäen ja hänellä oli sydänvika, jota ei voitu leikata. Hänelle oli opetettu viittomia muutamana vuoden ajan arkipäivän tilanteissa käsistä ohjaten, mutta hän ei käyttänyt viittomia aktiivisesti. Tyttö osoitti osaavansa joitakin viittomia tuottamalla joskus tietyn pyydetyn viittoman. Hänen tavallisin aktiivisen ilmaisuuden keinonsa oli se, että hän otti aikuista kädestä ja vei tämän haluamansa kohteen luo. Hän nautti saadessaan olla hyvin läheisessä fyysisessä kontaktissa aikuisiin ja pyrki sylissä ollessaan jopa takertumaan heihin, mutta hänen vuorovaikutustaitonsa olivat hyvin vähäiset.

Esimerkkitalanteessa Elisa istui puheterapeutin sylissä ja heidän jaettu toimintansa oli ”viittomislaulu”. Tytön tehtävänä oli (1) ehdottaa laulettava laulu joko viittomalla tai panemalla terapeutin kädet laulun ensimmäisen viittoman alkuasentoon, (2) muodostaa kontaktiviittomien toinen puoli, niin että terapeutti voi viittoa hänen käsiinsä, (3) taputtaa käsiään laulun tietyissä kohdissa, jotta terapeutti olisi jatkanut laulamistaan ja (4) päättää, kuinka pitkään terapeut-

ti lauloi, taputtamalla käsiään niin kauan kuin halusi laulun jatkuvan. Toivottavaa oli tietysti myös, että tyttö viittoisi mukana mahdollisimman paljon.

Tyttö oppi helposti useita tällaisia jaettuina toimintoja, ja hänelle kehittyi suosikkeja, joita hän halusi toistettavan loputtomiin ja joita hän oppi myös pyytämään viittomalla. Elisa oppi ennakoimaan laulun eri vaiheita: hän alkoi taputtaa käsiään oikeassa kohdassa ja teki oman osansa kontaktiviittomista. Aluksi aikuisen tarvitsi ohjata häntä kädestä pitäen, sitten antaa pienempiä fyysisiä vihjeitä. Toiminnan tultua tutuksi riitti se, että terapeutti piti laulussaan tauon jolla osoitti odottavansa Elisan osuutta, ja lopulta tämä osasi aloittaa osuutensa itsenäisesti ilman terapeutin vihjeitä (ks. transkriptio, Taulukko 1). Harjoittelujakson kuluessa Elisa ja terapeutti kehittivät myös muunnelmia, joissa Elisan toiminnalla oli tilannetta hallitseva rooli. Tämä toteutui esimerkiksi siten, että Elisa pitkitti yhdessä tehtävän viittoman aloittamista viemällä kättään ”karkuun” (ks. transkriptio). Työskentely Elisan kanssa päättyi pian tämän esimerkin toimintatilanteen kehittämisen jälkeen. Emme siis tiedä, miten nämä vuorovaikutustaidot olisivat yleistyneet, jos niitä olisi ollut mahdollista tukea pitempään.

### **Jaakko**

Kaksitoistavuotiaalla Jaakolla oli CP-vamma, hän oli vaikeasti kehitysvammainen, ja hänen näkökykynsä oli hyvin rajoittunut (mahdollisesti putkinäkö). Hän äänteli jonkin verran ja käytti jopa jonkinlaisia *kyllä-* ja *ei-*ilmauksia. Vaikka hän ymmärsi selvästi jonkin verran puhuttua kieltä jokapäiväisissä tilanteissa, hänen ääntelynsä kommunikatiivinen merkitys oli harvoin selvä. Oli myös hyvin vaikea löytää keinoja, joilla hänen kommunikointitaitojaan olisi voitu arvioida luotettavasti. Hänelle oli opetettu

viittomia kädestä pitäen, ja hän käyttikin muutamia viittomia (alle kymmentä), mutta niidenkin kommunikatiivinen merkitys oli usein epäselvä. Jaakon oli hyvin vaikea oppia tuottamaan uusia viittomia, mikä saattoi johtua hänen visuo-spatiaalisen havaitsemisen ongelmistaan. Hänellä saattoi myös olla dyspraktisia vaikeuksia, joiden vuoksi hän ei pystynyt käyttämään käsiään riittävän tarkasti erilaisten viittomien tuottamiseen.

Kokeilun jaetussa tilanteessa poika kontrolloi terapeutin laulamista viittomien avulla vähän samaan tapaan kuin kapellimestari johtaa orkesteriaan. Laulaminen alkoi, kun Jaakko alkoi viittoa, ja loppui, kun hän lopetti viittomisen. Terapeutti lauloi aina sen säkeen, sanan tai sanan osan, jota vastaavan viittoman Jaakko teki, riippumatta siitä, kuinka monta kertaa poika toisti sen, tai vaikka hän olisi hypännyt kesken kaiken takaisin laulun alkuun, kuten hän jatkuvasti tekikin (ks. transkriptio, Taulukko 2). Laulaminen saattoi välillä juuttua pitkiksi ajoiksi yhteen säkeeseen ja säkeen sisällä taas yhteen sanan osaan. Jossain vaiheessa Jaakko saattoi sitten siirtyäkin uuteen säkeeseen – palatakseen ehkä hetken päästä taas alkuun.

Jaakko nautti näistä tilanteista ja olisi usein jatkanut niitä loputtomiin. Hänen toimintansa oli kuitenkin hyvin toistelevaa ja rajoittui muutaman viittoman käyttöön. Pojalle oli hyvin vaikea luoda erilaisia toiminnan tilanteita, koska hänen oli ilmeisen vaikea tehdä eroa eri viittomien välillä, ja hänen oli myös hyvin vaikea oppia uusia viittomia. Kokeilun jälkeen Jaakko oppi vuosien kuluessa vähitellen kuitenkin joitakin uusia viittomia, ja myöhemmin hänen kanssaan otettiin käyttöön myös graafinen kommunikointi (piktogrammit), mutta hänen ilmaiseva kommunikointinsa oli silti edelleen varsin rajallista ja toistelevaa ja pe-

rustui parhaimmillaan pääasiassa muiden tekemiin kyllä/ei-kysymyksiin. Jaakon näihin kysymyksiin antamat vastaukset muuttuivat vähitellen hiukan tarkemmiksi ja luotettavammiksi.

### **Joni**

Yhdeksänvuotiaalla Jonilla oli CP-vamma, hän oli vaikeasti kehitysvammainen ja fyysisesti hyvin heikko; nuorempana hän oli viettänyt pitkiä aikoja sairaalassa tai vuodelevossa siinä laitoksessa, jossa hän asui. Jonin kommunikoinnin suurimpana ongelmana tuntui olevan opittu passiivisuus, ja monet hänen lähi-ihmisensä uskoivat, että Jonin kognitiiviset edellytykset olisivat paremmat kuin hänen käyttäytymisensä perusteella vaikutti. Joni seurasi kiinteästi ympäristönsä tapahtumia, mutta hän oli silti omaksunut eräänlaisen passiivisen maskotitiroolin. Hänelle oli opetettu jonkin verran kuvien käyttöä kommunikoinnissa, lähinnä seuraavaa toimintaa ennakoivina merkkeinä, ja häntä rohkaistiin tekemään valintoja. Hän ei kuitenkaan käyttänyt kuvia aktiivisesti eikä oma-aloitteisesti.

Kokeilun jaettu tilanne oli rakennettu yhdeksästä luukusta muodostuvan pelilaudan ympärille. Luukkujen alle oli kätkeytyneet Kultakutri-sadusta: yhdeksän piktogrammin tai niitä muistuttavan (mustavalkoisen) graafisen kuvan ”tilkkutäkki”. Kухunkin kuvaan liittyi joitakin jaettuja toimintoja, viittomista, laulamista, soittamista, puhetta ja muuta ääntelyä. Pojan tehtävänä oli poistaa luukut ja osoittaa sitä kuvaa, jonka toiminnot hän halusi jakaa opettajansa kanssa. Hän myös soitti joihinkin kuviin liittyviä instrumentteja.

Joni oppi pelin idean hyvin nopeasti ja löysi siitä lempikuvansa ja -toimintonsa, jotka ajan myötä vaihtelivat jonkin verran. Vuoden kestäneen kokeilun aikana jaetut toiminnot saivat monia uusia muotoja, jois-

ta jotkut esitti opettaja toimintojen valikoidun laajentamiseksi ja jotkut syntyivät spontaanisti jaetuissa tilanteissa. Saman kokeilujakson aikana pojan kommunikointikeinoksi otettiin piktogrammit, ja kokeilun jälkeen merkkien määrää lisättiin radikaalisti 18:sta useisiin kymmeniin. Viisi vuotta kokeilun jälkeen Jonilla oli kommunikointitulussaan noin 150 piktogrammia, joista hän pystyi helposti osoittamaan haluamiaan. Hänellä oli edelleen passiivisen kommunikoidijan rooli, mutta kommunikointikumppanien vahvalla kannustuksella ja patistelulla hän pystyi ilmaisemaan valintojaan ja päivittäisiä tarpeitaan onnistuneesti ja monipuolisesti.

### **POHDINTA**

Edellä esitetyissä jaetun toiminnan tilanteissa nämä kolme lasta käyttäytyivät aktiivisemmin kuin jokapäiväisissä kommunikointitilanteissaan. He ottivat vuoronsa ja ymmärsivät sen merkityksen vuorovaikutuksen jatkumisen kannalta. Tämä oli mahdollista, koska vuorovaikutuskumppanit olivat sensitiivisiä lasten toiminnalle ja antoivat heidän johtaa niin paljon kuin mahdollista. Tilanteet eivät luonnollisestikaan syntyneet tyhjistä eivätkä perustuneet pelkästään lasten jo tunnettujen toimintojen vahvistamiseen. Lapsille pyrittiin näissä tilanteissa myös opettamaan tavoitellisesti puhetta korvaavia keinoja, joiden avulla he voisivat saada aiempaa vahvempia kokemuksia aktiivisen kommunikoinnin palkitsevuudesta. Jaetun toiminnan suunnittelun lähtökohdana olivat kunkin lapsen yksilölliset kiinnostuksen kohteet, jotta toiminta olisi motivoinut lasta mahdollisimman paljon. Elisan kohdalla tämä tarkoitti jotakin sellaista, mihin liittyi läheinen fyysinen kontakti aikuisen kanssa. Jaakon kanssa jaetun

## TAULUKKO 1. Transkriptioesimerkki Elisan ja terapeutin jaetun toiminnan tilanteesta

E istuu K:n sylissä, kasvoitusten tämän kanssa.

- E = Elisan toiminta;  
 K1 = *terapeutin puhutut tai "laulettut" ilmaukset; lihavoitu*=voimakas ääni  
 K2 = terapeutin toiminta ja VIITTOMAT  
 ---- = toiminnan jatkuminen  
 (.) = lyhyt tauko, (..) tai (...) = pitkä tauko  
 : = pidennetty ääntö  
 >aaa> = nopeampi tempo  
 (.hhh) = kuuluva sisäänhengitys

E: Ojentaa kätensä K:lle.

- K1: *No, mitä? Mitä?*  
 K2: Ottaa E:n kädet omiinsa ja taputtaa niitä yhteen. Taputtaa uudestaan.

E: Vapauttaa kätensä K:n otteesta ja venyttelee sormiaan omaan autistiseen tapansa.

- K1: *Laulettaisko pieni pilvi pehmainen. (..) Mistä pieni pilvi pehmainen alkaa (.)*  
 K2: Pitää käsiään edessään yhdessä.

E: Kietoo kätensä K:n kaulaan.

- K1: *Muistaksä? "Pie"*  
 K2: Alkaa viittoa PILVI mutta keskeyttää sen.

E: irrottaa kätensä kaulalta ja alkaa taputtaa

- K1: *Hei! Pieni pilvi pehmainen (.) mistä se alkaa?*

E: Taputtaa kääntää päätään oikealle

- K1: *Kuinka se alkaa?*  
 K2: seuraa E:n kasvoja palauttaakseen katsekontaktin

E: taputtaa hitaasti käsiään-----

- K1: *Joo, se laulu se on (..) mutta kuinka se alkaa*  
 K2: katsoo E:n taputtavia käsiä

E: kääntää kasvonsa takaisin, ottaa K:n kädet ja nostaa ne heidän päänsä päälle

- K1: *Sieltä. Just niin.*  
 K2: Nostaa E:tä hiukan kauemmaksi itsestään tehdäkseen tilaa viittomiselle

E: Taputtaa käsiään hitaasti-----

- K1: *Sieltä se alko, joo. "Pieni pilvi pehmainen, pimpeli pompeli pom"*  
 K2: Nostaa kätensä ylös. PILVI PEHMEÄ

E: katsoo K:n käsiä taputtaa-----

- K1: *"Heitti lumihiihtaleen, pimpeli pompeli pom"*  
 K2: HEITTTÄÄ LUMI

E: ojentaa kätensä kämmen ylöspäin, jotta K voi viittoa siihen MAA

- K1: *"Alas (..) maahan lähtemään, aivan aivan yksinään"*  
 K2: ALAS MAA YKSIN

E: ojentaa kätensä kämmen ylöspäin, jotta K voi viittoa siihen taputtaa-----

- K1: *"pi::tkä matka (.) maahan on, pimpeli pompeli pom"*



## TAULUKKO 2. Transkriptioesimerkki Jaakon (J) ja terapeutin (K) jaetun toiminnan tilanteesta

K: *Jos sä halut et me lauletaan ni mistä se laulu alkaa?*

J: Ottaa oikealla kädellään kiinni vasemman käden sormista ja nostaa kädet ylös.

J: laskee hitaasti käsiään alaspäin, pysähtyy ja nostaa ne takaisin ylös

K: *No sieltä. Ylhäältä. Sataa sataa:.....*

J: Laskee käsiä alaspäin kasvojen korkeudelle (..) pudottaa kädet syliinsä

K: *Sataa sataa* (..) *ropisee:::*

J: nostaa käsiä hiukan ylöspäin ja pudottaa ne takaisin syliin

K: (..) *ropisee*

J: nostaa käsiä hiukan ylöspäin ja pudottaa ne takaisin syliin, heiluttaa ylös-alas useita kertoja

K: (..) *ropisee, ropisee, rop-rop-rop-rop*

→ ropisee ja rop-rop-rop -liike jatkuu noin puolen minuutin ajan, minkä jälkeen J nostaa kädet taas ylös ja K laulaa *Sataa sataa*. Sataa sataa ropisee -jakson elementit vaihtelevat tämän jälkeen erilaisina yhdistelminä, vaihtelevalla tempolla ja intensiteetillä, kunnes noin puoleentoista minuutin kuluttua laulun alusta J taputtaa käsiään yhteen ja K laulaa *pilipilipom, pilipilipom*. Laulu jatkuu nyt näitä elementtejä vaihdellen jne.

tilanteen piti rakentua niiden rajallisten motoristen ja äänellisten toimintojen varaan, joita hän pystyi kontrolloimaan; vuorotelusta sinänsä hänen tiedettiin nauttivan. Joni taas nautti toisten ihmisten hauskojen ja mielenkiintoisten tekemisten katselemisesta. Hänen kanssaan leikin piti rakentua niin, että Jonin täytyi osoittaa tai muuten ilmaista, mitä hän halusi toisen tekävän.

Alussa mikä tahansa sellainen lapsen toiminta, joka voitiin jakaa tai johon voitiin jollain tavoin reagoida, voitiin ottaa haastavana aloitteena tai mielenkiintoisena kommunikatiivisena tekona (vrt. Nind & Hewett, 1994; Nafstad & Rødbroe, 1999). Joskus tämä tarkoitti jopa lapsen käyttäytymisen varsin vahvaa ylitulkintaa. Elisalle ja Jaakolle näytettiin myös kädestä pitäen, mikä heidän osuutensa voisi olla tietystä leikin vaiheesta – jotkin näistä toiminnoista he omaksuivat, toiset he torjuivat tai eivät pysyneet oppimaan niitä. Elisalla niiden viittomien määrä, joihin hän osallistui, kasvoi jonkin verran ajan myötä, kun taas Jaakolla

viittomavalikoima pysyi pienenä. Jonia ei tarvinnut juurikaan ohjata kädestä pitäen, koska hänen kanssaan tähdättiin graafiseen kommunikointiin eikä osoittaminen ollut hänelle erityinen ongelma. Sen sijaan hänen vuorovaikutuskumppaninsa seurasi kiinteästi hänen katsettaan ja käden liikkeitään ja tulkitsi niitä osoittamisina, kommunikatiivisina tekoina ja aloitteina, joita tuli tulkita ja joihin piti reagoida.

Sensitiivisyys tarkoitti myös oikeita ajoituksia. Kommunikointikumppanin täytyi olla valmis reagoimaan mihin tahansa muutokseen lapsen käyttäytymisessä. Samalla hänen tuli olla herkkä lapsen persoonalliselle rytmille. Joskus lapsi tarvitsi vain hiukan lisää aikaa reagoidakseen, joskus taas odottaminen ei riittänyt, vaan lapsi tarvitsi jonkinlaista kannustusvihjettä voidakseen ottaa oman vuoronsa. Kun jaettu toiminta oli tullut lapselle tutuksi, usein vihjeeksi riitti se, että aikuinen pysäytti oman toimintansa. Tällä tavoin hän ilmaisi lapselle, että tämän tuli tehdä jotakin, jotta leikki jatkuisi.



Puhetta korvaavaa kommunikointia tarvitsevien ihmisten ongelmat ovat yksilöllisiä, heillä on yksilölliset kiinnostuksen kohteensa ja he käyttävät yksilöllisiä eri kommunikointimuotojen yhdistelmiä (ks. esim. Light ym., 1998; von Tetzchner & Martinsen, 1999, monin paikoin). Myös tässä artikkelissa kuvattujen lasten jaetun toiminnan tilanteiden funktio vaihteli heidän yksilöllisten ominaisuuksiensa mukaan.

Elisan kommunikoinnin perusongelmat liittyivät hänen kontaktikykyynsä; hänen käyttäytymisessään hän oli selviä autistisia piirteitä. Toisin kuin Jaakolla ja Jonilla, motoriset taidot eivät haitanneet Elisan puhetta korvaavan kommunikointikeinon käyttöä. Hänelle ei ollut kovinkaan vaikea opettaa jaetuissa viittomalauluissa käytettyjä viittomia. Kuntoutuksen haasteena oli pikemminkin sellaisten toimintatilanteiden luominen, jotka auttoivat Elisaa jakamaan huomion kohteen toisen ihmisen kanssa. Huomion kohteen jakamisen vaikeus on autististen ihmisten vuorovaikutuksen keskeinen ongelma (Kasari ym., 1990; Rollins ym., 1998; Tomasello 1999). Kuntoutuksen seuraavana haasteena olisikin ollut motivoivien aiheiden löytäminen hänen jokapäiväisistä vuorovaikutustilanteistaan, jotta hänet olisi saatu ymmärtämään viittomien ja muiden ilmaisukeinojen käyttökelpoisuus myös niissä. Erityisen tärkeää olisi ollut myös kannustaa laitoksen hoitajia luomaan hänen kanssaan erilaisia jaettuja kontaktileikkejä, jotta Elisa olisi voinut kokea, että monenlaiset jaetun toiminnan tilanteet voivat olla palkitsevia.

Jaakon ilmaisevan kommunikoinnin ongelmat olivat varsin monimutkaisia, ja niiden taustalla olivat hänen monivammaisuutensa kumuloituneet vaikutukset. Hänen kommunikoinnin kehityksensä suurimpina esteinä näyttivät olevan hänen heikko näkökykynsä ja heikot motoriset taitonsa. Kun

niihin vielä liittyi vaikea kehitysvammaisuus, nämä tekijät aiheuttivat yhdessä vakavia ongelmia hänen ilmaisevan kielensä kehitykseen ja sen seurannaisvaikutuksena kommunikoinnin ja kielen kehitykseen yleisemminkin. Niinpä hänen ongelmanaan ei ehkä ollut niinkään opittu passiivisuus, vaan pikemminkin eräänlainen ”opittu kyvyttömyys” tai ”opittu epätarkkuus”: hän halusi kommunikoida, mutta hänen oli hyvin vaikea tuottaa sekä puhuttuja sanoja että niitä korvaavia kommunikoinnin muotoja. Koska hänellä oli kuitenkin vahva tarve olla kontaktissa muiden ihmisten kanssa – eikä hän pystynyt kontrolloimaan tätä kontaktia heikon näkökykynsä vuoksi – hän takertui siihen, mikä oli hänelle helpointa. Sen vuoksi hänen ilmaisustaan tuli hyvin toistavaa ja perseveroivaa. Toisaalta juuri tuo loputtoman toistamisen luallisuus tuntui jaetun toiminnan kokeilutilanteissa huvittavan Jaakkoa erityisesti, joten se saattoi osaltaan innostaa häntä hakeutumaan aktiivisesti vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa myös muissa tilanteissa. Terapeutin näkökulmasta toiminnan laajentamisen vähäiset mahdollisuudet tuntuivat kuitenkin pulmallisilta.

Kuvatuiista kolmesta lapsesta Jonin kommunikoinnissa näkyi kaikkein selvimmin opittu passiivisuus, ja hänen aktiivinen kommunikointinsa myös laajeni kokeilun tuloksena selvemmin kuin kahdella muulla lapsella. Hänen fyysisen heikkoutensa aiheuttamat motoriset ongelmat olivat varsin suuret, mutta ne oli mahdollista vähitellen voittaa erilaisten kommunikoinnin apuvälineiden ja pyörätuoliin tehtyjen muutosten avulla. Esimerkissä kuvattu ”tilkkutäkipeli” oli yksi keino, jonka avulla graafista kommunikointia tehtiin hänelle tutuksi. Se ei ollut ainoa keino, sillä valokuvat ja graafiset merkit otettiin käyttöön myös muissa koulutilanteissa. Silti kesti kauan ennen

kuin hän alkoi osoitella merkkejä ja kuvia aktiivisesti. Kuvatussa jaetussa pelitilanteessa Joni taas teki sitä hyvin varhaisesta vaiheesta lähtien, minkä voidaan tulkita johtuneen siitä, että hän sai toiminnallaan aikaan aikuisen välittömiä ja mielenkiintoisia reaktioita.

Esimerkeissä kuvatut tilanteet eivät vain rohkaisseet lapsia aktiiviseen vuorotteluun, vaan ne antoivat myös koulun ammatti-ihmisille hyödyllistä ja arvokasta tietoa lasten kyvyistä ja persoonallisista vuorovaikutustyyleistä. Tätä tietoa voitiin käyttää edelleen kuntoutuksen suunnittelussa. Nämä kokemukset tuovat jälleen kerran esiin sen, kuinka tärkeää kuntoutuksessa on keskittyä myös kommunikointikumppaneihin (ks. myös Light ym., 1985a, 1985b ja 1985c; Widell, 1999; Herkman, 2000). Heitä tulee ohjata kehittämään vuorovaikutustaitojaan niin, että kommunikointi voi olla aitoa kumppanusten taitojen epätasapainosta huolimatta (ks. myös von Tetzchner & Jensen, 1998). Kun toinen osapuoli toimii kovin varhaisen taitojen varassa, kommunikointikumppanin on oltava valmis luopumaan aikuisen kielellisten taitojen säätelystä maailman jäsenyyksestään ja pyrittävä ymmärtämään, miten tilanne hahmottuu toiselle osapuolelle ja mikä tilanteessa innostaa tätä toimimaan. Erityisen haastavaa jaetun tilanteen jäsenyyksen löytäminen on toimitaessa autististen tai muiden sellaisten lasten kanssa, joiden perusongelmana on juuri huomion kohteen jakaminen (Kasari ym., 1990; Rollins ym., 1998). Tämän artikke-

lin esimerkeissä aikuisten täytyi ottaa vuorovaikutuksessa vahva rooli mutta ei niin, että vahva tarkoittaisi hallitsevaa tai direktiivistä (vrt. Pine, 1992). Heidän tuli näyttää lapsille hyvin selvästi, että se, mitä lapset olivat valmiit tekemään, oli kiinnostavaa ja jakamisen arvoista sellaisenaan. Samalla tavoin aikuiset vastaavat vauvaikäisten lasten toimintaan jaetun huomion tilanteissa ja muokkaavat niitä toimien lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978). Vaikka näiden esimerkkien aikuisilla oli selvät ja määritellyt kuntoutustavoitteet mielessään, heidän täytyi tehdä vuorovaikutuksesta niin aitoa kuin mahdollista, jotta lapset olisivat halunneet jakaa sen, ihan hivin vuoksi.

Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot ja alan tutkimus ovat kehittyneet nopeasti parin viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana. Kehittäminen on lähtenyt pitkälti käytännön kuntoutustyön tarpeista, ja tieteellisen tutkimuksen avulla on yritetty usein jälkikäteen ymmärtää, mihin kuntoutuksella saavutetut tulokset ovat perustuneet. Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin tutkimus on vasta etsimässä teoreettisia malleja, jotka selittäisivät myös tavallisesta poikkeavia kehityskulkuja (von Tetzchner ym., 1996; Oxley & von Tetzchner, 1999). Näiden kehityskulkujen kuvausten avulla saadaan käsitystä kehityksen vaihtelun mahdollisuuksista sekä lasten välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä. Näin opitaan vähitellen ymmärtämään entistä paremmin myös kehityksen yleisiä lainalaisuuksia.

## VIITTEET

- Bloom, M. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. Lontoo: Pimlico. (First published by The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis 1969; Pimlico edition 1997.)
- Fischer, M.A. (1987) Mother-child interaction in preverbal children with Down syndrome. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 179–190.
- Herkman, P. (2000). *Arvaa mitä? Tapaustutkimus puhelaitetta käyttävän lapsen ja viiden keskustelukumppanin välisestä vuorovaikutuksesta*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P. & Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 20, 87–100.
- Laakso, M.-L., Poikkeus, A.-M., Katajamäki, J. & Lyytinen, P. (1999). Early intentional communication as a predictor of language development in young toddlers. *First Language*, 19, 207–231.
- Launonen, K. (1998). *Eleistä sanoihin, viittomista kieleen. Varhaisviittomisohjelman kehittäminen, kokeilu ja pitkäaikaisvaikutukset Downin syndrooma -lasten varhaiskuntoutuksessa*. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 75. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Light, J., Collier, B. & Parnes, P. (1985a). Communicative interaction between young non-speaking 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 non-speaking 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 non-speaking physically disabled children and their primary caregivers: Part III – Modes of communication. *AAC Augmentative and Alternative Communication*, 1, 125–133.
- Light, J. C., Roberts, B., Dimarco, R. & Greiner, N. (1998). Augmentative and alternative communication to support receptive and expressive communication for people with autism. *Journal of Communication Disorders*, 31, 153–180.
- Martinsen, H. & von Tetzchner, S. (1996). Situating augmentative and alternative communication. Teoksessa S. von Tetzchner & M. H. Jensen (toim.), *Augmentative and Alternative Communication. European Perspectives*, (s. 37–48). Lontoo: Whurr.
- Nafstad, A. & Rødbroe, I. (1999). *Co-creating Communication*. Dronninglund: Basis-Tryk.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nind, M. & Hewett, D. (1994). *Access to Communication. Developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through Intensive Interaction*. Lontoo: David Fulton Publishers.
- Oxley, J. & von Tetzchner, S. (1999). Reflections on the development of alternative language forms. Teoksessa F. T. Loncke, J. Clibbens, H. H. Arvidson & L. L. Lloyd (toim.), *Augmentative and Alternative Communication: New Directions in Research and Practice*, (s. 62–74). Lontoo: Whurr.
- Pennington, L. & McConachie, H. (1999). Mother-child interaction revisited: communication with non-speaking physically disabled children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34, 391–416.
- Pine, J. M. (1992). Maternal style at the early one-word stage: re-evaluating the stereotype of the directive mother. *First Language*, 12, 169–186.
- Rollins, P. R., Wambacq, D. D., Mathews, L. & Reese, P. B. (1998). An intervention technique for children with autistic spectrum disorder: joint attentional routines. *Journal of Communication Disorders*, 31, 181–193.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- von Tetzchner, S., Grove, N., Loncke, P., Barnett,

- S., Woll, S. & Clibbens, J. (1996). Preliminaries to a comprehensive model of augmentative and alternative communication. Teoksessa S. von Tetzchner & M. H. Jensen (toim.), *Augmentative and Alternative Communication. European Perspectives*, (s. 19–36). Lontoo: Whurr.
- von Tetzchner, S. & Jensen, K. (1998). Eettisiä näkökulmia vuorovaikutukseen vaikeasti kommunikointihäiriöisten ihmisten kanssa. *Suomen logopedis-foniatriinen aikakauslehti*, 18, 107–116.
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (1999). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.), Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Widell, A.-L. (1999). *CP-vammaisen ihmisen ja hänen vuorovaikutuskumppaninsa kommunikatiiviset taidot avusteisen vuorovaikutuksen toimivuuden edellytyksenä*. Logopedian gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Yoder, P.J. (1987). Relationship between degree of infant handicap and clarity of infant cues. *American Journal of Mental Deficiency*, 91, 639–641.

## TURN-TAKING AND JOINT ATTENTION IN ALTERNATIVE COMMUNICATION DEVELOPMENT

**Kaisa Launonen**

*Department of Phonetics  
University of Helsinki*

Interpersonal tuning, turn-taking and joint attention are considered to be essential elements of early pre-speech communication, and important precursors of spoken communication. Children who will need alternative communication forms, often lack experiences of shared activities, and they develop a passive communicative role. Experiments with three school-aged children with severe learning disabilities showed that it is possible to promote the active communicative role of children even at this later stage of development, if the interaction situations are created according to the interests of each individual child and if the partner is sensitive to the child's initiatives and reactions. More experiments on early interaction of children in need of alternative communication forms are needed to develop theories which would explain different paths to spoken and alternative communication.

**Keywords:** turn-taking, joint attention, augmentative and alternative communication