



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

AUTISMIOPETUKSEN HENKILÖSTÖN KOKEMUKSIA PUHETTA TUKEVIEN JA KORVAAVIEN KEINOJEN KÄYTÖSTÄ

Heli Järvinen
Pro gradu -tutkielma
Logopedia
Helsingin yliopisto
Huhtikuu 2017

Ohjaaja: Kaisa Launonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Lääketieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution – Department -	
Tekijä - Författare - Author Järvinen Heli Marjukka			
Työn nimi - Arbetets titel Autismiopetuksen henkilöstön kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytöstä			
Oppiaine - Läroämne - Subject Logopedia			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare – Level/Instructor Pro gradu -tutkielma/ Kaisa Launonen		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89 s. + 4 liitettä
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Autismin kirjon häiriöillä viitataan eritasoisiin sosiaalisen vuorovaikutuksen, viestinnän ja käyttäytymisen poikkeavuuksiin. Koska tehokkaan viestinnän ja vuorovaikutuksen toteutumista pidetään oppimisen edellytyksenä, voidaan myös puhetta tukevien ja korvaavien keinojen hyödyntäminen opiskeluympäristöissä nähdä tarkoituksenmukaisena. Opetushenkilöstön työntekijöiden puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön liittyvien kokemusten ja asenteiden on nähty olevan yhteydessä siihen, miten hyvin he tukevat viestinnän apuvälineitä käyttävien oppilaidensa viestintätaitojen kehitystä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata autismiopetuksen henkilöstön kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytöstä. Aihetta tarkastellaan opetushenkilöstön keinojen käyttöön liittämiä hyötyjen ja haasteiden pohjalta sekä kuvataan erilaisia keinojen onnistuneen käytön ja oppilaiden viestintätaitojen kehityksen taustalla olevia tekijöitä.</p> <p>Tutkimuksessa haastateltiin yhdeksää eri opetusalan ammattilaista, jotka työskentelivät helsinkiläisten peruskoulujen autismiopetuksen luokissa ja iltapäivätoiminnassa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna yksilöhaastatteluina, joissa keskusteltiin puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytöstä autismin kirjon häiriöiden oppilaiden parissa. Haastattelut nauhoitettiin, litteroitiin ja analysoitiin aineistolähtöisesti teemoitellen. Lopuksi kunkin tutkimuskysymyksen teemoja verrattiin toisiinsa.</p> <p>Tutkimuksen tulosten perusteella puhetta tukevat ja korvaavat keinot koetaan erityisen hyödyllisiksi paitsi oppilaiden ja opetushenkilöstön välisen viestinnän myös oppilaiden ilmaisumahdollisuuksien, sosiaalisten taitojen ja itsenäistymiseen liittyvien taitojen lisääntymisen kannalta. Keinojen käytön haasteet käsiteltiin usein keinojen käytettävyyteen, oppilaiden kehityksen poikkeavuuteen, opetushenkilöstön toimintatapoihin sekä erilaisiin resurssitekijöihin liittyviksi. Keinojen onnistuneen käytön ja oppilaiden viestintätaitojen kehityksen taustalla tärkeimmiksi vaikuttimiksi nähtiin ammatillisen yhteistyön toteutuminen, motivaatio, keinojen myönteiset käyttöominaisuudet ja –tavat sekä opetushenkilöstön toimintaan ja rooleihin liittyvät tekijät. Lisäksi haastateltavat nostivat vahvasti esille oppilaidensa spontaanin viestinnän ja puheilmaisuuden kehityksen merkityksen opetushenkilöstön motivaation ja työn palkitsevuuden kannalta.</p> <p>Autismiopetuksen henkilöstön kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytöstä korostavat viestinnän apuvälineiden käytön ja viestintätaitojen kehityksen tukemiseen liittyvien koulutusten ja moniammatillisen yhteistyön merkitystä. Tämän tutkimuksen havaintojen perusteella erityisesti puheterapeuttien ohjaustoimintaa voidaan pitää autismiopetuksen henkilöstön puhetta tukevan ja korvaavan viestinnän taitojen kehittämisen ja ylläpitämisen sekä keinojen käyttöön liittyvien myönteisten asenteiden syntymisen kannalta tärkeänä. Jatkotutkimusten tulisi tämän tutkimuksen valossa kohdentua entistä tarkemmin erityisesti autismiopetuksen puhetta tukevan ja korvaavan viestinnän haasteisiin.</p>			
Avainsanat – Nyckelord - Keywords Viestintä, puhetta tukevat ja korvaavat keinot, AAC, viestinnän apuvälineet, autismin kirjon häiriöt, autismlperusopetus, opetushenkilöstö, kokemukset			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda /E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>			



Faculty Faculty of Medicine	Department -	
Author Järvinen Heli Marjukka		
Title Autism education professionals' experiences in the use of augmentative and alternative communication methods		
Subject Logopedics		
Level/Instructor Master's Thesis / Kaisa Launonen	Month and year April 2017	Number of pages 89 pp. + 4 appendices
Abstract <p>Autism spectrum disorder (ASD) is a condition that affects social interaction, communication and behavior. Since effective communication and interaction is a prerequisite for learning, the use of augmentative and alternative communication (AAC) methods has been considered necessary in study environments. The education professionals' perspectives and attitudes towards the use of AAC methods have been linked to the extent to which they support the development of communication skills of their pupils using communication aids. The purpose of this study is to describe the experiences of autism classroom teachers and classroom assistants in the use of AAC methods. This topic is examined based on the benefits and challenges that autism education professionals associate with the use of communication aids, the number of factors contributing to the successful use of the AAC methods as well as the development of the students' communication skills.</p> <p>In this study nine education professionals who worked in autism education classrooms and school's afternoon activities in Helsinki were interviewed. The interviews were conducted as semi-structured individual interviews, which discussed the use of AAC methods for students with ASD. The interviews were recorded, transcribed and analyzed by using inductive thematic analysis approach. Finally, the themes of each research question were compared with each other.</p> <p>Based on the results of this study, AAC methods are particularly useful not only for communication between students and education professionals, but also for the students' ability to express themselves, to develop better social skills and to become more independent in their everyday lives. The challenges of using AAC methods related to usability factors, students' developmental abnormalities, education professionals' practices and various resource issues. Professional co-operation, motivation, favorable usability factors of the AAC methods, and factors related to the activities and roles of education professionals were seen to influence the successful use of the AAC methods and to improve the students' communication skills. In addition, the interviewees strongly emphasized the importance of students' spontaneous communication and speech development in the motivation and work satisfaction of education professionals.</p> <p>The autism classroom teachers' and classroom assistants' experiences in the use of AAC methods emphasize the importance of training and multiprofessional co-operation in support of the use of communication aids and development of students' communication skills. Based on the results of this study, the speech therapists' counseling activities can be regarded as significant for the development and maintenance of the education professionals' AAC skills and for constituting positive attitudes related to the use of AAC methods. This study highlights the importance of further research focusing particularly on more specific identification of challenges related to the use of AAC methods in autism classroom education.</p>		
Keywords Communication, augmentative and alternative communication (AAC) methods, communication aids, autism spectrum disorders, autism classroom education, education professionals, experiences		
Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis <i>ethesis.helsinki.fi</i>		



Sisällys

1.	Johdanto	1
2.	Kieli kehittyy vuorovaikutuksessa	3
2.1.	Lapsi ja ympäristö vuorovaikutuksessa	3
2.2.	Kielen ja viestinnän taitojen kehitys vuorovaikutuksessa	5
3.	Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja viestinnän toimivuuden sekä vaikeuksien taustatekijöitä. 8	
3.1.	Autismin kirjon häiriöt	10
4.	Puhetta tukevat ja korvaavat keinot.....	13
4.1.	Viestinnän tukeminen ja oikeus viestintään.....	13
4.2.	Avusteisen ja ei-avusteisen viestinnän keinot	14
4.3.	Puhetta tukevan ja korvaavan keinon valinnan perusteita	16
4.4.	Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen vahvuuksia ja haasteita	17
4.5.	Opetushenkilöstön kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytöstä..	20
5.	Autismin kirjon oppilaiden opetus ja kuntoutus.....	25
6.	Tutkimuksen tarkoitus.....	27
6.	Menetelmä	28
6.1.	Haastateltavat.....	28
6.2.	Tutkimuksen toteutus.....	30
6.3.	Aineiston käsittely ja analyysi	31
7.	Viestinnän apuvälineiden hyödyt, haasteet ja käyttöä tukevat tekijät	33
7.1.	Keinojen käyttöominaisuudet	33
7.2.	Keinojen merkitys oppilaiden viestintä-, vuorovaikutus-, ja arjentaitojen kehitykselle	37
7.3.	Keinojen käyttöön ja käyttäjiin kohdistuvat asenteet	43
7.4.	Opetushenkilöstön ja oppilaiden viestintätaidot	46
7.5.	Opetushenkilöstön keskeiset tehtävät	49
7.6.	Ammatillinen tuki ja yhteistyö oppilaiden lähiympäristöjen ihmisten kanssa	50
7.7.	Resurssitekijöiden vaikutus puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön.....	54
8.	Pohdinta.....	56
8.1.	Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen hyödyt	56
8.1.	Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen haasteet	58
8.2.	Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöä tukevat tekijät.....	61
8.3.	Menetelmän pohdinta	63
8.4.	Päätäntö ja jatkotutkimusaiheet	68



9. Lähteet.....	71
Liitteet.....	90
Liite 1. Kommunikoinnin perustuslaissa määritellyt kommunikoinnin oikeudet.....	90
Liite 2. Tiedote tutkittaville ja suostumuslomake.....	91
Liite 3. Haastattelurunko	94
Liite 4. Analyysissä muodostetut teemat	96

1. JOHDANTO

Lapsen viestintä- ja vuorovaikutustaidot alkavat kehittyä nopeasti syntymän jälkeen (Paavola, 2000: 48; Matthews, 2014: 16). Tämä kehitys voi kuitenkin joissain tapauksissa häiriintyä niin, että lapsen sosiaalisen viestinnän ja vuorovaikutuksen taidot eivät vastaa ympäristön asettamia vaatimuksia. Tällöin ilmenee tavallisesti myös kielen pragmaattisia vaikeuksia, joilla viitataan esimerkiksi ei-kielellisen viestinnän poikkeavuuksiin ja kielen käytön haasteisiin tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen viestinnän näkökulmasta (Kanner, 1943; Asperger, 1944). Autismin kirjon häiriöt muodostavat sosiaalisen vuorovaikutuksen viestinnän ja käyttäytymisen poikkeavuuksien laajan kirjon (esim. Hill & Frith, 2003; Ganz, 2014, 3), ja ne edustavat yhtä yleisimmistä viestinnän ja vuorovaikutuksen häiriöiden diagnosoiryhmistä (Baird et al., 2006).

Yhdistyneiden kansakuntien (YK) kehitysvammaisten oikeuksia koskevassa julistuksessa ja *The National Joint Committee for the Communication Needs of Persons of Severe Disabilities* -yhdistyksen kommunikoinnin perustuslaissa painotetaan kehitysvammaisten ihmisten osallistumisen, yhdenvertaisuuden, syrjimättömyyden ja itsemääräämisen oikeuksia sekä oikeutta ilmaista itseään, ymmärtää toisia ja tulla ymmärretyksi kaikissa olosuhteissa (The National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons with Severe Disabilities, 1992; Suomen YK-liitto, 2015: 17–19). Niin ikään Maailman terveysjärjestön laatima toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus korostaa sairaudesta tai vammasta johtuvien, yksilön osallistumismahdollisuuksiin mahdollisesti kielteisesti vaikuttavien tekijöiden huomioimista (ICF, 2004; Paltamaa & Perttinen, 2015: 16).

Kaikki puhutun kielen oppimisen haasteet rajoittavat lähes poikkeuksetta esimerkiksi yksilön itseilmaisun mahdollisuuksia (Ronski, Sevcik, Barton-Hulsey & Whitmore, 2015). Siksi pidetään tärkeänä, että ihmisellä on mahdollisuus viestiä jollain vaihtoehtoisella viestinnän keinolla (esim. ASHA, 1991: 9-10; Lund & Light, 2006). Puhetta tu-

kevien ja korvaavien keinojen¹ voidaan nähdä muodostavan joukon erilaisia viestinnän järjestelmiä, joita yksilöt hyödyntävät viestinnän tukena. Myös autismin kirjon häiriöiden yhteydessä puhetta tukevilla ja korvaavilla keinoilla, kuten graafisilla viestintäjärjestelmillä ja tukiviittomilla, on todettu olevan merkittävä asema yksilöiden kielellisten ja viestinnällisten taitojen tukemisessa (esim. Buffington et al., 1998; Frost & Bondy, 2002; Ganz, 2014).

Kielellisten, viestinnällisten ja sosiaalisten taitojen oppimisen lisäksi puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön voidaan nähdä tukevan lasten akateemisten taitojen kehitystä, ja tehokasta viestintää pidetäänkin oppimisen edellytyksenä (Cumley & Beukelman, 1992; Beukelman & Mirenda, 1998; Kent-Walsh & Light, 2003). Aiempien tutkimusten tulosten perusteella erityis- ja integraatio-opetushenkilöstön työntekijöiden näkemykset viestinnän apuvälineiden käytön hyödyllisyydestä vaikuttavat merkittävästi siihen, miten he asennoituvat oppilaidensa viestinnän tukemiseen (esim. Soto, 1997; Dada & Alant, 2003), jolla voidaan perustellusti nähdä olevan tärkeä merkitys oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Tästä syystä opetushenkilöstön ammattilaisten puhetta tukevaan ja korvaavaan viestintään kohdistuvien asenteiden kartoittamista voidaan pitää tarkoituksenmukaisena myös autismiperusopetuksen ryhmissä, joita toimii pelkästään Helsingin alueella viidessä eri peruskoulussa (Helsingin opetusvirasto, 2014).

Tässä tutkimuksessa tutkitaan Helsingin autismiperusopetuksen opetushenkilöstön kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytöstä. Aihepiiriä lähestytään keinojen käytön hyötyjen ja haasteiden näkökulmasta, sekä kartoitetaan niiden tehokkaan ja tarkoituksen käytön taustalla olevia tekijöitä. Tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on tiedon lisäämisen kautta tarjota mahdollisuuksia kehittää viestinnän apuvälineiden käyttöä autismiopetuksen ryhmissä. Opetushenkilöstön ammattilaisten lisäksi tutkimuksen tulokset voivat tarjota tärkeää tietoa myös muille autismiopetuksen parissa toimiville ammattilaisille.

¹ Tässä tutkimuksessa puhetta tukeviin ja korvaaviin keinoihin viitataan tekstin elävöittämiseksi myös käsitteellä *AAC-keinot* ja suppeammassa merkityksessä *viestinnän apuvälineet*.

2. KIELI KEHITTYY VUOROVAIKUTUKSESSA

2.1. Lapsi ja ympäristö vuorovaikutuksessa

Vuorovaikutus voidaan lyhyesti määritellä vähintään kahden osapuolen vastavuoroiseksi kohtaamiseksi, jossa kunkin toimintaan vaikuttavat vuorovaikutuskumppanin toiminnot (Turner, 1988: 13-13). Vuorovaikutus mielletään usein tietoiseksi viestinnäksi, vaikka ihmiset ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa aina ollessaan toistensa seurassa (Launonen, 2007: 17). Vuorovaikutus on siis usein myös tiedostamatonta, mutta sekä kielellisellä että ei-kielellisellä viestinnällä voidaan viitata vuorovaikutuksen tiedostettuun, tarkoituksenmukaiseen muotoon.

Vuorovaikutuksen syntymisen ja näin ollen myös oppimisen kannalta turvallisen kiintymyssuhteen muodostumista hoitavan aikuisen ja lapsen välille pidetään tärkeänä (kiintymyssuhdeteoriasta ks. Bowlby, 1969). Lapsen ja hoitavan aikuisen välisen vuorovaikutussuhteen laadulla ja tunnesiteillä on nähty olevan vaikutus siihen, millaiseksi lapsen minäkuva, tunteidensäätelytaidot ja psyykinen tasapaino muotoutuvat kehityksen myötä. Kiintymyssuhteen ja siten myös vuorovaikutuksen laatuun vaikuttavat erityisesti hoitavan aikuisen sensitiivisyys ja tavoitettavuus sekä hänen käyttäytymisensä ennustettavuus, mutta myös lapsen temperamentilla ja persoonallisuudella on todettu olevan merkitystä vanhemman ja lapsen välisen tunnesiteen rakentumisessa (Cassidy, 2008; Keltikangas-Järvinen, Räikkönen & Puttonen, 2001, viitattu teoksessa Haanpää & Roos, 2014).

Kiintymyssuhteen laatu voidaan määritellä Mary Ainsworthin (1978) vierastilannetutkimuksen pohjalta muodostuneiden kiintymysmallien perusteella, joissa eritellään turvallisesti ja turvattomasti huoltajiinsa kiintyneet lapset ja niitä kuvailevat kiintymyssuhdekäyttäytymiset. Turvallinen kiintymyssuhde vanhempaan on omiaan lisäämään lapsen rohkeutta tutkia ympäröivää maailmaa, kun lapsen sisäinen malli vanhemman tavoitettavuudesta ja turvallisuudesta on vakiintunut. Turvattomasti kiintyneiden lasten pelkoa ylläpitävä järjestelmä on taas aktivoituneena suuren osan ajasta, minkä vuoksi lapsen voi olla vaikea poistua kiintymyshahmon välittömästä läheisyydestä, koska syvää luottamusta ”turvasataman” olemassaoloon tai pysyvyyteen ei ole voinut rakentua

(Cassidy, 2008). Näin ollen voidaan olettaa turvallisesti kiintyneiden lasten kokemusmaailman olevan usein turvattomasti kiintyneiden vertaistensa kokemusmaailmaa laajempi, jolloin myös esimerkiksi kielen oppimiselle on olemassa paremmat lähtökohdat.

Myös Lev Vygotskyn (1978) teoria korkeampien aivotoimintojen kehityksestä painottaa vuorovaikutuksen merkitystä taitojen oppimisessa. Teorian keskeisen käsitteen, *lähikehityksen vyöhykkeen*, mukaan lapsi oppii korkeimpia aivotoimintoja vaativan taidon, kuten kielen, sosiaalisessa ympäristössä osaavampien yksilöiden tukemana, ja vasta tämän jälkeen se sisäistyy yksilölliseksi taidoksi.

Niin ikään Bronfenbrennerin (1989) ekologisen järjestelmäteorian mukaan lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, joka voidaan jakaa neljään eri sisäkkäiseen järjestelmään: mikro-, meso-, ekso- ja makrojärjestelmään. Nämä järjestelmät käsittävät lapsen välittömät toimintaympäristöt, esimerkiksi kodin tai päiväkodin, joissa lapsi nähdään ympäristöönsä vaikuttavana aktiivisena toimijana (mikrojärjestelmä), välittömien toimintaympäristöjen väliset suhteet ja yhteistyön (mesojärjestelmä) sekä laajemmat toimintaympäristökontekstit, joissa lasta ei nähdä niiden merkityksellisyydestä huolimatta enää aktiivisena toimijana (ekso- ja makrojärjestelmät) (Bronfenbrenner, 1994; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala, 1998). Esimerkkejä kahdesta viimeiseksi mainitusta järjestelmästä ovat muun muassa yhteiskunnan tukijärjestelmät, vanhempien työolot sekä lait ja poliittiset järjestelmät. Sittemmin teoriaan on lisätty myös ajan aikaansaamiin muutoksiin liittyvä kronosysteemi ja korostettu lapsen biologiaa ensisijaisena mikroympäristönä (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Lapsen fyysisten ja kognitiivisten rakenteiden kehittyessä myös vuorovaikutus ympäristöjen välillä muuttuu vähitellen kompleksisemmaksi (Paquette & Ryan, 2001).

2.2. Kielen ja viestinnän taitojen kehitys vuorovaikutuksessa

Vuorovaikutus luo siis myös kielellisten taitojen oppimisen perustan. Biologisen ja neurologisen kypsymisen lisäksi lapsi tarvitsee puheen, kielen ja viestinnän taitojen omaksumiseksi läheisiä ihmisiä, jotka muodostavat hänen vuorovaikutusympäristönsä (Kunnari & Paavola, 2012: 57). Kielelliset taidot muodostuvat *sisällöstä, käytöstä ja muodosta* (Bloom & Lahey, 1978). *Sisältö* syntyy viestinnällisestä tarpeesta, jossa motiivina on välittää tietoa kanssaihmisille itselle merkittävästä asiasta. Kielen *käyttö* muodostuu sosiaalisissa tilanteissa syntyneiden kokemusten kautta. Ihmiset tarvitsevan ympärilleen toisia ihmisiä, joiden kanssa syntyy kielellisen vuorovaikutuksen tarve, ja joiden avulla kielellisten taitojen käyttömuotoja ja yhteyksiä on mahdollista omaksua. Kielen *muoto* viittaa erilaisiin keinoihin viestiä muiden ihmisten kanssa. Kielen muodolla tarkoitetaan yleensä puhuttua ja kirjoitettua kieltä mutta myös muita kielellisen viestinnän järjestelmiä, esimerkiksi viittomia ja kuvia (Launonen, 2007: 19). Palvellakseen tarkoitustaan näiden keinojen tulee olla kyseisen yhteisön hyväksymiä ja hallittavia (Bloom & Lahey, 1978). Jotta keskustelijoiden välille voi muodostua tavoitteellinen, toimiva vuorovaikutuksellinen yhteys, tulee sekä kielen sisällön että muodon olla kaikkien keskustelukumppaneiden näkökulmasta tulkittavissa.

Kielen hallinta vaatii kolmen eri osatekijän omaksumisen: 1. kieliopin eli syntaksin, 2. kielen merkitysten eli semantiikan ja 3. kielen ja ei-kielellisten keinojen (esim. eleet ja ilmeet) käytön tarkoituksellisen viestinnän keinona, joista viimeisin perustuu *pragmaattisten taitojen kehitykseen* (Stephens & Matthews, 2014; Westby, 2014). Pragmaattiset taidot viittaavat yksinkertaistetusti kykyihin ja taitoihin käyttää kieltä tehokkaasti vuorovaikutuksen välineenä kulttuurisesti ja sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla eri tilanteissa (Stephens & Matthews, 2014). Puhutusta kielestä on osattava päätellä puhujan ilmaisevia sanomattomia tilannemerkityksiä ja erottaa ne ilmauksen konkreettisesta kielellisestä rakenteesta (Grigoroglou & Papafragou; Loukusa, Paavola & Leiwo, 2000: 14). Ilman näitä viestinnällisiä taitoja kielen muiden osatekijöiden hallitseminen jää merkityksettömäksi: onhan kielen perimmäinen tarkoitus toimia ihmisten välisten suhteiden luomisessa ja emotionaalisten yhteyksien ylläpidossa (Westby, 2014: 119). Näin ollen pragmaattiset taidot ovat kielellisen järjestelmän hallinnan edellytys, ja ne alkavatkin kehittyä jo ennen varsinaisen ilmaisevan puheen ilmaantumista.

Kielen pragmatiikkaa tutkineen Gricen (1975) teorian mukaan keskusteluja ohjailee neljä periaatetta, jotka hän on nimittänyt **keskustelumaksiimeiksi**. Puhujan noudattaessa näitä periaatteita on kuulijan Gricen (mt.) mukaan mahdollista tulkita viestin keskeinen sisältö. Ensimmäinen on *määrän periaate*, joka viittaa tiedon tarpeelliseen riittävyteen suhteessa keskusteltavaan aiheeseen. Toisena on *laadun periaate*, jolla tarkoitetaan puhujan totuudenmukaisuutta; puhuja ei esitä vääriä tai perusteettomia väitteitä. Kolmas on *yhtenäisyyden periaate*, jonka mukaan puhuja pysyy aiheessa eikä syrjähtelee kerronnassaan sen ulkopuolelle, ja neljäntenä on *tavan periaate*, joka merkitsee puhujan selkeyttä. Gricen (mt.) teoriaa on kritisoitu muun muassa siitä, että sen periaatteiden noudattaminen vaatii puhujilta hyvin kehittyneitä kognitiivisia taitoja. Tämän vuoksi sen nähdään soveltuvan huonosti etenkin esikielellisessä vaiheessa toimivien lasten pragmaattisten taitojen arviointiin (Moore, 2014: 87). Päätelmien tekeminen keskustelukumppanin ilmausten tarkoituksista perustuu joidenkin näkemysten mukaan pikemminkin tiedostamattomiin, intuitiivisiin prosesseihin kuin tietoiseen reflektioon. Erityisesti relevanssiteoria korostaa puhujan merkitystä kognitiivisten vaatimusten vähentämisessä siten, että puhuja muotoilee ilmauksensa kuulijalle vaivattomasti tulkittavaksi (ks. esim. Sperber & Wilson, 2004).

Kielen ja puheen omaksumisen kannalta tärkeät pragmaattiset taidot kehittyvät **dyadisesti** lapsen ja hoitajan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa he omissa vuoroissaan vastaavat toistensa aloitteisiin ja vastauksiin (Stephens & Matthews, 2014: 16). Hoitaja on ihanteellisessa tapauksessa virittynyt lapsen vireys- ja tunnetilaan sekä muokkaa puheensa prosodisia piirteitä lapsen kiinnostusta herättäviksi. Myös liioitellut ilmeet ja tiivis katsekontakti houkuttelevat lasta tiiviiseen vuorovaikutukseen keskustelukumppaninsa kanssa. Hoitaja vastaa lapsen tiedostamattomastikin aiheuttamiin ilmeisiin, eleisiin ja ääntelyihin ikään kuin ne olisivat tarkoituksellisia vuorovaikutusaloitteita ja -vastauksia (Launonen, 2007: 20). Viestintä noudattaa siis hyvin identtisiä lainalaisuuksia, kuten vuorottelua, aikuisten välisen, usein kielellisen viestinnän kanssa (Matthews, 2014: 16). Vaikka lapsi aikuisen vuorovaikutuskumppanina vaikuttaa omalla toiminnallaan vuorovaikutustilanteiden laatuun ja kulkuun, on vuorovaikutuksen syntyminen ja jatkuminen aina aikuisen toiminnasta riippuvaista (Launonen, 2007: 20).

Vauvan vuorovaikutustaidot kehittyvät nopeasti syntymän jälkeen (Paavola, 2000: 48). Yksi tärkeä tekijä tämän taustalla vaikuttaa olevan se, että vauvat ovat jo syntymästään kiinnostuneita ihmisistä ja suuntautuvat näin mielellään vuorovaikutteiseen toimintaan (Laakso, 2003). Alun *perlokutionaarisisessa vaiheessa* (ks. Bates, 1976) vauva ilmaisee tiedostamattomasti tuotetuin ääntelyin lähinnä biologisia tarpeitansa, mutta pian hän alkaa osoittaa katseella ja hymyllänsä nauttivansa sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ikään kuin itseisarvona. Tässä vaiheessa vauva viestii yhä enemmän esimerkiksi mielihyvää ääntelyllä. Hän saa myös kokemuksia omien tunnetilojensa viestimisestä ja ympäristön ihmisten reaktioista niihin. Ilmeitä, ääniä ja kehon liikkeitä tarkastelemalla vauvan on mahdollista myös tehdä alkeellisia havaintoja muiden ihmisten mielialoista, tunnetiloista ja aikomuksista. Tämä varhaisen sosiaalisen havaitsemisen taito toimii myös perustana mielen teorian kehitykselle, jolla tarkoitetaan yksilön kykyä ymmärtää esimerkiksi toisten ihmisten ajatuksia, tunteita ja uskomuksia sekä taitoa tehdä niiden pohjalta muiden käyttäytymistä koskevia päätelmiä (Leslie, 1987; Frith & Frith, 2005).

Kielen omaksumisen kannalta tärkeimmät lapsen vuorovaikutustaitojen muutokset ilmenevät hieman ennen ensimmäistä ikävuotta, kun lapsi suuntautuu entistä vahvemmin ympäristönsä ihmisiin ja esineisiin (Paavola, 2000: 48). Myös katseen, eleiden ja ääntelyn käyttö tarkoituksellisina viestinnän keinoina alkaa tässä *illokutionaarisisessa* kehitysvaiheessa (Bates, 1976; Westby, 2014). Lisäksi Bates (1976) eritteli illokutionaariseen kehitysvaiheeseen kuuluvat, lapsen toimintaa kuvaavat protodeklaratiivit ja protoimperatiivit, joista ensimmäinen viittaa esineiden käyttöön aikuisen huomion säätelyssä ja jälkimmäinen aikuisen käyttöön esineiden tavoittelussa.

Yksi merkittävimmistä ensimmäisen ikävuoden loppupuoliskon kehityksessä saavutetuista taidoista on *jaettu tarkkaavuus*, joka ilmenee muun muassa lapsen pyrkimyksinä ohjata aikuisen huomiota esimerkiksi osoittamalla lelua samalla katsekontaktiin hakeutuen (ks. esim. Bruner & Watson, 1983; Westby, 2014). Jaetussa tarkkaavuudessa korostuvat toiminnan tarkoituksellisuus sekä tarkkaavuuden ja huomion keskittäminen nimenomaan vuorovaikutukselliseen, viestinnälliseen toimintaan. Tomasello ja Todd (1983; viitattu teoksessa Tomasello & Farrar, 1986: 1454 - 1455) havaitsivat tutkimuksessaan yhteyden äiti-lapsi-dyadissa muodostetun jaetun tarkkaavuuden ja kielen kehityksen välillä. Jaetun tarkkaavuuden piirissä vietettyjen hetkien määrän todettiin vai-

kuttavan myönteisesti sanaston kasvuun. Lisäksi tutkijat (mt.) päättelivät aikuislähtöisen tarkkaavuuden ohjauksen vaikuttavan kielteisesti jaetun tarkkaavuuden muodostamiseen ja sitä kautta kielellisten taitojen omaksumiseen, kun taas lapsen kiinnostuksen kohteiden seuraamisella ja niiden jakamisella tämän kanssa todettiin olevan päinvastaisia vaikutuksia. Tätä vastoin Nelson (1981) päätteli tutkimushavaintojensa pohjalta aikuislähtöisen tarkkaavuuden ohjailun vaikuttavan ensisijaisesti lapsen käsityksiin kielen merkityksestä sen käyttöyhteyksien, esimerkiksi nimeämisen tai toiminnan ohjauksen, perusteella. Jos kielen käyttö painottuu enimmäkseen lapsen toiminnan ohjaukseen esimerkiksi kieltojen ja kehotusten muodossa, voivat lapsen mahdollisuudet omaksua objektinimiä olla rajallisemmat kuin aikuisen käyttäessä kieltä pääsääntöisesti esineiden nimeämiseen.

3. SOSIAALISEN VUOROVAIKUTUKSEN JA VIESTINNÄN TOIMIVUUDEN SEKÄ VAIKEUKSIEN TAUSTATEKIJÖITÄ

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja viestinnän vaikeudet ennustavat usein kielen pragmaattisia ongelmia ja ovat toisinaan havaittavissa jo ennen kuin lapsi alkaa tuottaa ensimmäisiä sanojansa (Loukusa, Paavola & Leivo, 2011). Vaikeudet voivat näyttäytyä esimerkiksi katsekontaktin vähäisyytenä, ei-kielellisen viestinnän puutteellisuutena sekä vaikeuksina toimia jaetun tarkkaavuuden tilanteissa. Monet kielen ja viestinnän häiriöistä vaikeuttavat myös yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta (Launonen, 2007: 49).

Lapsen kehitystä voivat häiritä useat biologiset ja ympäristöistä lähtöisin olevat seikat, mutta erityisesti pragmaattisten taitojen taustalla olevat tekijöiden voidaan määrittellä tarkemmin sensorisiin tekijöihin, kielen osajärjestelmiin, muistiin, yleistietoon ja kokemuksiin, päättelytaitoihin, mielen teoriaan, tarkkaavuuteen sekä toiminnanohjaukseen liittyviksi (Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011). *Sensorisista tekijöistä* keskeisimmät ovat puheen, kielen ja viestinnän kehityksen kannalta näkö- ja kuuloaistit. *Kielen*

osajärjestelmillä viitataan kielen äännejärjestelmään (fonologia), sanavarastoon (leksikko), sanojen muodostumiseen pienemmistä merkitysyksiköistä (morfologia) ja lauseiden rakenteeseen (syntaksi). Usein myös merkitys (semantiikka) liitetään osaksi kielen osajärjestelmää (ks. esim. Westby, 2014), mutta on huomattava, että se on tulkinnanvaraisuudessaan ja tilannesidonnaisuudessaan vaikeammin kuvattavissa kuin kielen muut osajärjestelmät (Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011).

Kaiken oppimisen edellytyksenä on *muisti*, jossa säilömuisti vastaa nimensä mukaisesti opittujen ja koettujen asioiden pitkäkestoisesta säilytyksestä ja työmuisti vastaa tarkkaavaisuuden kohteeksi tulleen aineksen ja säilömuistista mieleen palautettujen asioiden lyhytkestoisesta työstämisestä (Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011). Työmuistiin sisältyy myös fonologinen työmuisti, jolla uskotaan olevan keskeinen merkitys kielten oppimisessa (esim. Gathercole, Willis, Baddeley & Emslie, 1994). *Yleistieto ja kokemukset* puolestaan viittaavat säilömuistiin tallentuneisiin sisäisiin malleihin eli skeemoihin, jotka muodostuvat yksilön kokemusten myötä. Sisäiset mallit helpottavat erilaisten vuorovaikutustilanteiden tulkintaa ja niiden ennustamista sekä oman viestin ja aikomusten välittämistä (Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011).

Päätelytaidot liittyvät olennaisesti tehokkaaseen viestintään, sillä ne mahdollistavat kuultujen viestien kokonaisvaltaisen ymmärtämisen niin sanotusti rivien välistä yhdistelemällä eri lähteistä saatua tietoa (ks. myös *relevanssiteoria* Sperber & Wilson, 2004; Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011). Niin ikään *mielen teoria* eli omien ja toisen ihmisen aikomusten, uskomusten ja ajatusten ymmärtäminen on tärkeää sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja viestinnässä. Mielen teoria kehittyy vuorovaikutustilanteissa, joissa lapsen sosiaalinen ymmärtäminen kehittyy kokemusten myötä. Pragmaattisilla taidoilla, kuten ilmausten todellisten merkitysten ymmärtämisellä ja kielen tarkoituksenmukaisella ja sosiaalisesti hyväksyttävällä käytöllä, on tiivis yhteys mielen teorian hallintaan (Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011; Westby, 2014).

Myös *tarkkaavuus ja toiminnanohjaus* vaikuttavat kiinteästi osallistumiseen vuorovaikutus- ja viestintätilanteissa (Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011). Tarkkaavuutta vaaditaan huomion ylläpitoon, suuntaamiseen ja vaihtamiseen sulavasti muuttuvien tilanteiden keskellä. Tarkkaavuus mahdollistaa olennaisiin asioihin suuntautumisen, jol-

loin myös kussakin tilanteessa vähemmän merkitykselliset asiat suodattuvat tarkkaavuuden ulkopuolelle. Toiminnanohjauksella tarkoitetaan tavoitteiden saavuttamiseen liittyvää toiminnan suunnittelua ja ohjaamista erilaisissa monimutkaisissa tehtävissä. Ne vastaavat useiden eri kognitiivisten perusprosessien, esimerkiksi muistin, havaitsemisen ja tarkkaavuuden, integraatiosta (Connor et al., 2000; Kodituwakku, Kalberg & May, 2001).

Pragmaattisten taitojen kehityksestä vastaavat osatekijät ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa, ja näin ollen yksittäisetkin viestinnän vaikeudet voivat aiheutua usean eri osatekijän puutteellisesta hallinnasta (Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2014). Sensoristen, kognitiivisten, kielellisten ja sosiaalisten taitojen vaikeudet voivat johtua useista erilaisista geneettisistä ja kehityksellisistä vaikeuksista, mutta niiden taustalla voi olla myös erilaisia eteneviä neurologisia sairauksia tai muita elimellisiä vaurioita (Westby, 2014). Vuorovaikutukseen, viestintään ja kieleen vaikuttavia kehityksellisiä häiriöitä ovat esimerkiksi kielellinen erityisvaikeus, autismin kirjon häiriöt ja vaikeat oppimishäiriöt (Launonen, 2007). On kuitenkin muistettava, että myös ympäristöillä on merkittävä vaikutus yksilön kehityskulkuun eikä selviä syy-seuraussuhteita ole siten mahdollista osoittaa.

3.1. Autismi kirjon häiriöt

Autismin kirjon häiriöillä tarkoitetaan kehityksellisiä, neurobiologisia häiriöitä, jotka muodostuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja viestinnän poikkeavuuksien laajasta kirjosta sekä rajoittuneista, joustavaa toimintakykyä vaikeuttavista käyttäytymismalleista (Hill & Frith, 2003; Ganz, 2014: 3). Autismi kirjoon tyypillisesti lukeutuvat sosiaalisen toimintakyvyn ja kommunikaation piirteet vaihtelevat kuitenkin merkittävästi yksilöiden välillä. Kansainvälisen DSM-5 diagnostisen luokituksen mukaan autismi kirjoon lukeutuva häiriö voidaan kuitenkin todeta, jos yksilön on vaikea tulkita toisen ihmisen tunteita, motiiveja ja ajatuksia, tulkita ja hyödyntää ei-kielellisen viestinnän elementtejä sekä ylläpitää merkityksellisiä sosiaalisia suhteita (American Psychiatric Association, 2013).

Diagnoosin asettamiseksi tulisi lisäksi esiintyä vähintään kaksi joustamattomaan, toistavaan käytökseen liittyvää piirrettä, joita ovat stereotyyppiset tai toistavat käytösmallit puheen tai motorisen toiminnan tasolla sekä taipuvaisuus kielellisen ja/tai ei-kielellisen käyttäytymisen erilaisiin rutiineihin tai erinäisten muutosten voimakkaaseen vastustamiseen (American Psychiatric Association, 2013). Lisäksi henkilöllä, jolla on todettu autismin kirjon häiriö, esiintyy tavallisesti aistihavaintoihin liittyviä erityispiirteitä, ympäristön ja asioiden mieltämistä poikkeavalla tavalla, erityisiä mielenkiinnonkohteita, toiminnanohjauksen vaikeuksia sekä oppimishäiriöitä (Autismi- ja Aspergerliitto ry).

Lapsilla, joilla on todettu autismin kirjon häiriö, on havaittu myös yleisesti kielen tuottoon ja ymmärtämiseen liittyviä haasteita (esim. Mitchell et al., 2006). Kielellisten taitojen kehitys on niin ikään erittäin yksilöllistä autismin kirjon häiriöissä (Kanner, 1943; Asperger, 1944). Tuottavan puheen taidot voivat toisilla jäädä kokonaan kehittymättä, tai ne voivat ilmetä esimerkiksi kuullun puheen toisteluna eli kaikupuheena, kun taas toisilla kielelliset taidot vaikuttavat kehittyneen kaikilta osin hyvin ilmausten ollessa jopa poikkeavan hienostuneita lapsen kulloiseenkin kehitystasoon nähden. Yhteistä autismin kirjon häiriöille on kuitenkin se, että sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeuksien lisäksi taito kielen käyttöön viestinnän välineenä on vaikeutunut (Kanner, 1943; Asperger, 1944; Young et al., 2005). Tämä ilmenee tavallisesti sosiaalisesti ja kulttuurisesti epäsovinnaisena käyttäytymisenä keskustelutilanteissa, kuten puheenvuorojen jakamisen ja ei-kielellisen viestinnän sekä kielen pragmaattisten taitojen hallinnan vaikeutena. Lisäksi jaettu tarkkaavuus, jonka nähdään toimivan viestinnän perusedellytyksenä, on usein puutteellisesti kehittynyt autismin kirjon häiriöissä (esim. Dawson et al., 2004).

Kognitiivisten tekijöiden uskotaan vaikuttavan autismin kirjon häiriöissä esiintyvien kielen, viestinnän ja vuorovaikutuksen häiriöiden taustalla (Hill & Frith, 2003). Oman ja toisen ihmisen uskomusten, tuntemusten ja aikeiden erottaminen ja tulkitseminen, joihin viitataan käsitteellä ”mielen teoria”, on yksi autismin kirjon häiriöiden oirekuvaaan johtavista kognitiivisista vaikeuksista (Baron & Cohen, Leslie & Frith, 1985; Hill & Frith, 2003; Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011). Mielen teorian vaikeuksien on todettu vaikeuttavan viestintää muun muassa syy-seuraussuhteiden ja toisen ihmisen toiminnan taustalla piilevien motiivien päättelyn haasteiden vuoksi (Happé et al., 1996; Hill & Frith, 2003).

Toisen, kokonaisuuksien hahmottamista vaikeuttavan tiedon prosessoinnin, häiriön on todettu selittävän autismin kirjon häiriöissä esiintyvää yksityiskohtiin juuttumista ja tiedon yhdistelyn vaikeutta (Sentraalinen koherenssiteoria, esim. Jolliffe & Baron-Cohen, 1999). Viestinnässä tiedon prosessoinnin vaikeus voi näyttäytyä eri tavoin kielellisen tiedon yhdistelyssä merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi. Myös toiminnanohjauksen vaikeuksien (ks. luku 2.2.) merkitys sosiaalisen vuorovaikutuksen ja viestinnän vaikeuksien taustalla on yleisesti tunnustettu lapsilla, joilla on todettu autismin kirjon häiriö (esim. Hughes et al., 1994; Ozonoff & Jensen, 1999). Ongelmia havaitaan erityisesti suunnittelussa, inhibitiossa ja toiminnan joustavassa jatkuvuudessa.

Autismin kirjon häiriöiden diagnostiikka on muuttunut merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana painopisteen oltua aiemmin tuottavan ja ymmärtävän kielen kehityksen vaikeuksissa pragmaattisten ongelmien sijaan (esim. Churchill, 1972; Bartak, Ruttel & Cox, 1975). Uusimman DSM-5 luokituksen mukaan kielen pragmaattiset vaikeudet ovat kuitenkin ensisijaisia autismin kirjon häiriöiden diagnostiikassa (American Psychiatric Association, 2013). Tämän vuoksi autismin kirjon häiriöt muodostavatkin yhden yleisimmistä viestinnän ja vuorovaikutuksen poikkeavuuksista, ja niiden esiintyvyyden arvioidaan olevan noin prosentin koko maailman väestöstä (Baird et al., 2006).

Ydinoireiden määrittelyn muutokset ovat vaikuttaneet myös autismin kirjon häiriöiden kuntoutusfilosofisiin näkökulmiin, joiden keskiöissä nähdään nykyisin vuorovaikutteisen toiminnan ja viestinnällisten valmiuksien tukeminen (Potter & Whittaker, 2001: 14-21). Myös lähiympäristön osallisuuden on todettu yhdessä lapsen yksilöllisen potentiaalilin (esim. kognitiiviset taidot, autismin vaikeusaste) kanssa vaikuttavan kuntoutuksen tuloksellisuuteen (Sheuffgen et al., 2000; Szatmari et al., 2000; Rieber & Carlton, 2013), jota myös aiemmin käsitellyt teorit puheen, kielen ja vuorovaikutuksen kehityksestä tukevat (ks. luku 2.1.). Kompleksisen kielen mallintamisen sijaan puhutun kielen vähentämisen ja merkitysten ymmärtämisen tukemisen visuaalisin keinoin on havaittu olevan eduksi arkipäivän viestinnällisten valmiuksien kasvattamisessa (ks. ”minimal speech approach”; Potter & Whittaker, 2001: 35–58).

4. PUHETTA TUKEVAT JA KORVAAVAT KEINOT

4.1. Viestinnän tukeminen ja oikeus viestintään

Yksilön subjektiivisesta oikeudesta viestintään on säädetty useissa julistuksissa ja laeissa, mutta YK:n kehitysvammaisten oikeuksia koskeva julistus ja *National Joint Committee for the Communication Needs of Persons of Severe Disabilities* julkaisema Kommunoinnin perustuslaki (Communication Bill of Rights) on luotu juuri kehitysvammaisten ihmisten oikeuksia ajatellen (The National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons with Severe Disabilities, 1992; Suomen YK-liitto, 2015: 17–19). Näistä jälkimmäisessä painotetaan kehitysvammaisten ihmisten osallistumisen, yhdenvertaisuuden, syrjimättömyyden ja itsemääräämisen oikeuksia sekä oikeutta ilmaista itseään, ymmärtää toisia ja tulla ymmärretyksi kaikissa olosuhteissa (ks. liite 1). Myös Maailman Terveysjärjestön (WHO) toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus korostaa esimerkiksi sairauden tai vamman mahdollisia vaikutuksia yksilön osallistumismahdollisuuksiin (ICF, 2004; Paltamaa & Perttinä, 2015: 16). Puhutun kielen oppimisen vaikeudet hankaloittavat lähes poikkeuksetta perustarpeiden, toiveiden, tiedon ja tunteiden välittämistä muille ihmisille (Romski, Sevcik, Barton-Hulsey & Whitmore, 2015).

Kaikki kielen eri muodot, puhetta tukevat ja korvaavat keinot mukaan lukien, opitaan taitavampien vuorovaikutuskumppanien esimerkin kautta (von Tetzchner & Martinsen, 1999; Ala-Kihniä, 2012). Kuten pääasiassa puheella itseään ilmaisevalle lapselle, myös osittain tai kokonaan viestinnän apuvälinettä ilmaisukeinonaan käyttävälle lapselle tulee tarjota kielellistä kehitystä mahdollisimman hyvin tukeva vuorovaikutusympäristö. Tästä syystä nähdään tärkeänä, että mahdollisimman moni lapsen lähiympäristöissä sekä kotona, päiväkodissa, koulussa että harrastuksissa hallitsee lapsen käyttämän viestintäkeinoon (Kent-Walsh & McNaughton, 2005; Schlosser & Wendt, 2008; Ala-Kihniä, 2012). Puhetta tukevaa tai korvaavaa keinoa käyttävän yksilön keskustelukumppanien viestintä- ja vuorovaikutustaidoilla nähdäänkin olevan aivan erityisen suuri merkitys viestinnän onnistumisen kannalta (Kent-Walsh & McNaughton, 2005).

Puhetta tukevia ja korvaavia keinoja käyttävien, poikkeavasti kehittyvien lasten sosiaalisten verkostojen on todettu olevan usein huomattavasti rajallisempia puhuvien, tyyppillisesti kehittyvien lasten sosiaalisiin ympäristöihin verrattuna (Blackstone, Williams & Wilkins, 2007). Epätyypillisesti kehittyvien lasten vuorovaikutus- ja viestintäympäristöjen laatu on usein myös erilainen kuin tyyppillisesti kehittyvien lasten (Kent-Walsh, Binger & Hasham, 2010), ja puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttö rajoittuu usein lapsen ja aikuisen väliseen viestintään, kun taas keinojen käyttö on tavallisesti vähäistä lasten keskinäisessä spontaanissa viestinnässä (esim. Rebelowski, 2002; Blackstone, Williams & Wilkins, 2007).

Aikuisten on havaittu omaksuvan herkästi sellaisia vuorovaikutus- ja viestintätapoja, joilla voi olla jopa kielteinen vaikutus puhetta tukevaa tai korvaavaa keinoa hyödyntävän lapsen ilmaisevan kielen kehitykseen (Rosa-Lugo & Kent-Walsh, 2008). Aikuisten hallitessa puheenvuoroja lapset omaksuvat keskusteluissa tyyppillisesti kehittyneitä tovereitansa useammin passiivisen kuuntelijan roolin, ja heihin kohdistuvat kysymykset muotoillaan tavallisesti niin, etteivät ne vaadi vastaajaltaan kuvailevan kielen käyttöä. Lisäksi viestinnässä käytetty apuväline vie helposti tarpeettoman paljon huomiota pois varsinaisesta yksilöiden välisestä vuorovaikutuksesta. Siksi nähdään tärkeänä, että vaihtoehtoista viestintäkeinoa käyttävän yksilön lähi-ihmiset saavat puhetta tukevan ja korvaavan keinon käytön lisäksi ohjausta myös viestintä- ja vuorovaikutustaitojensa kehittämiseen (Kent-Walsh & McNaughton, 2005).

4.2. Avusteisen ja ei-avusteisen viestinnän keinot

Puhetta tukevia ja korvaavia keinoja (AAC; Augmentative and Alternative communication) on eri lähteissä määritelty jossain määrin eri tavoin, mutta yksi tunnetuimmista lienee *American Speech-Language-Hearing Association* -yhdistyksen määritelmä, jonka mukaan puhetta tukevat ja korvaavat keinot käsittävät yhtenäisen joukon erilaisia järjestelmiä, joita yksilöt hyödyntävät viestinnän tukena (ASHA, 1991: 9-10). Viestinnällä tarkoitetaan tässä yhteydessä eleiden ja ilmeiden sekä puhutun ja kirjoitetun kielen eri muotoja. Puhetta tukevat ja korvaavat keinot voidaan määritellä myös suppeammin si-

ten, että ne käsittävät erilaisia viestinnän järjestelmiä, jotka on tarkoitettu tukemaan tai korvaamaan yksilön puhutun kielen hallinnan puutteita (Romski & Sevcik, 1997).

Puhetta tukevat ja korvaavat keinot voidaan jaotella sen mukaan, vaatiiko niiden käyttö erillisen laitteen kuten viestintätaulun tai tietokoneen, jolloin kyse on *avusteisesta viestinnästä*, vai perustuvatko ne kehoilmaisuun, kuten ilmeisiin, eleisiin ja viittomiin eli *ei-avusteisen viestinnän* keinoihin (esim. Light, Roberts, Dimarco & Greiner, 1998). Avusteisen viestinnän puhetta tukevat ja korvaavat keinot voidaan erotella toisistaan myös laitteiden teknologisen kehittyneisyyden perusteella niin sanottuihin *high-tech-* ja *low-tech-*viestintäjärjestelmiin (McNaughton & Light, 2013).

*High-tech-*viestintäjärjestelmät hyödyntävät nimensä mukaisesti kehittyneitä teknologioita, ja niiden avulla yksilö viestii erilaisin graafisin symbolein ja kirjaimin esimerkiksi tietokoneen tai älypuhelimien välityksellä (McNaughton & Light, 2013). Puhetta tuottavissa laitteissa voidaan käyttää nauhoitettua tai syntetisoitua puhetta, ja ne tarjoavat käyttäjällensä parhaimmillaan rajattomat viestintämahdollisuudet itsenäisen sanaston hallinnan ansiosta (Wilkins & Ratajczak, 2009). Myös pelkällä kirjoituksella viestiminen on monilla laitteilla mahdollista, jolloin teksti ilmestyy laitteen näytölle keskustelukumppanin luettavaksi. Suomessa yksi käytetyimmistä teknologioita hyödyntävistä viestintäjärjestelmistä on kannettavassa tietokoneessa toimiva viestintäohjelma TAIKE, joka muodostaa yksilön tarpeiden mukaisen viestintätaulujen kokonaisuuden (Tietotekniikka- ja kommunikaatiokeskus Tikoteekki). TAIKE-taulustossa puhesynteesillä tuotettu viesti muodostetaan joko kokonaisten ilmausten avulla, kirjoittamalla tai sana sanalta. Sanojen taivuttamiseen tarkoitettu sovellus mahdollistaa kieliopillisesti oikeiden lauseiden muodostamisen. TAIKE-taulusto on tarkoitettu ensisijaisesti viestinnän apuvälineeksi, mutta sitä voidaan hyödyntää myös kielellisten taitojen harjoittelussa.

*Low-tech-*viestintäjärjestelmillä viestitään käyttäjästä riippuen kuvia, kirjaimia ja sanoja osoittamalla, tai vaihtamalla keskustelukumppanin kanssa erilaisia irrotettavia ikoneja ja kuvia (Ganz et al., 2014). Niin ikään nopea piirroskuvakommunikointi -menetelmä (lyhyemmin myös pikapiirtäminen) perustuu nimensä mukaisesti itse piirrettyihin kuviin, joita voidaan käyttää erityisesti ennalta suunnittelemattomissa keskustelutilanteissa (Merikoski, 2001: 73). Kuvaviestintätaitojen kehittyessä viestijän käyttämiä yksittäisiä

graafisia symboleja voidaan vähitellen koota viestintätauluiksi ja niitä laajemmiksi kuvakommunikaatiokansioiksi (American Speech-Language-Hearing Association; Huuh-tanen, 2001: 50). Kuvavaihtoon perustuvista viestinnän harjoitusmenetelmistä yksi tunnetuimmista on *Picture Exchange Communication System* eli PECS (Frost & Bondy, 2002), joka alun perin kehitettiin ihmisille, joilla on autismin kirjon häiriö, ja joiden kyky käyttää puhetta ensisijaisena viestinnän keinona on estynyt (Bondy, 2012). PECS-menetelmää hyödyntävä osapuoli valitsee kuvista haluamansa esineen tai asian, toimittaa sen vuorovaikutuskumppanilleen ja saa sitten kyseistä kuvaa vastaavan esineen tai asian itselleen (Charlop-Christy et al., 2002). Menetelmän harjoittelu etenee vaiheittain kohti oma-aloitteisempaa viestintää valintojen tekemisen, kysymyksiin vastaamisen ja sosiaalisen kommentoinnin muodossa.

4.3. Puhetta tukevan ja korvaavan keinon valinnan perusteita

Autismin kirjon häiriöissä usein ilmenevät puheen, kielen ja viestinnän ongelmat ovat monesti luonteeltaan vaikeita ja pysyviä, mistä johtuen yksilölle soveltuvan puhetta tukevan ja korvaavan keinon käyttö koetaan usein tarpeelliseksi (Howlin, 2006). Puhetta tukevaa ja korvaavaa keinoa valitessa lapsen yksilöllisten taitojen, haasteiden ja viestinnän tarpeiden tunnistamista pidetään merkityksellisenä, mutta myös lapsen lähiympäristön ihmisten viestinnällisten kykyjen ja tarpeiden huomioiminen nähdään tärkeänä. Valinnan olisi myös hyvä perustua jollain tavoin lapsen jo hallitsemiin ja toimiviin viestinnän keinoihin, jotta puhetta tukevasta ja korvaavasta keinosta voisi tulla hänelle mahdollisimman luonnollinen tapa viestiä toisten ihmisten kanssa.

Puhetta tukevan ja korvaavan keinon käytön harjoittelun kannalta on pidetty lisäksi tärkeänä tunnistaa lapsen ensisijaiset viestinnän motiivit (Howlin, 2006). Jos lapsi pyrkii viestimään pääasiassa tarpeistaan ja toiveistaan, olisi myös puhetta tukevan ja korvaavan keinon käytön harjoittelun hyvä rakentua aluksi erityisesti tällaisten toimintojen ympärille (esim. Schuler, Peck, Willard & Theimer, 1989). Näin voi olla myös mahdollista korvata lapsen vahingollista käyttäytymistä tarkoituksenmukaisella viestinnällä, kun käyttäytymisen tarkoitus, esimerkiksi ulospääsyn toive, on ensin määritelty (esim. Durand & Merges, 2001). Jotta lapsi voi ymmärtää harjoitellun keinon käytön viestin-

nän funktion, harjoittelun kannattaa kytkeytyä mahdollisimman konkreettisesti käyttötilanteeseen (Koegel & Koegel, 1995; Howlin, 2006). Tällä tuetaan myös harjoittelun taidon yleistymistä arjen luonnollisiin viestintätilanteisiin.

Puhetta tukevan ja korvaavan keinon valinnan ei tule perustua yleisiin näkemyksiin autismin kirjon häiriöihin kytkeytyvistä haasteista, vaan oirekuvan suuren vaihtelevuuden ja lasten haasteiden sekä taitojen heterogeenisyyden huomioiminen nähdään tärkeänä (esim. Howlin, 2006). Tutkimusten mukaan puhetta tukevan ja korvaavan keinon valinnan tulisi perustua lapsen ja hänen lähiympäristönsä ihmisten kykyihin ja tarpeisiin, koska puhetta tukevilla ja korvaavilla keinoilla ei ole todettu olevan vaikutusta puhutun kielen kehitykseen (Schlosser & Wendt, 2008). Lapsen yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi myös tehtävätyypillä (esim. aloitteiden teko vs. esineiden vaihto) voi olla merkitys puhetta tukevan ja korvaavan keinon valinnan kannalta (Yoder & Stone, 2006a). Niin ikään useamman kuin yhden viestinnän apukeinon limittäinen käyttö sekä keinojen hyödyntäminen yhdessä puheilmaisun kanssa on koettu kirjallisuuden perusteella usein kannattavaksi (esim. Barrera & Sulzer-Azaroff, 1983; Beukelman & Mirenda, 1998; Foreman & Crews, 1998; Goldstein, 2002).

4.4. Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen vahvuuksia ja haasteita

Graafisten symbolien (esim. Bliss-symbolit; McNaughton, 1985, Piktogrammit; Maharaj, 1980, viitattu teoksessa von Tetzchner & Martinsen, 1999: 30, PCS-kuvat; Bornman, 2011: 176 ja valokuvat) käytön on havaittu edistävän erityisesti pyyntöjen ja valintojen tekemistä lapsilla, joilla on autismin kirjon häiriö (Kozleski, 1991; Sigafos, 1998; Johnston, Nelson, Evans & Palazolo, 2003). Graafisten symbolien hyödystä tehtävien ja toimintojen välisissä siirtymätilanteissa on myös saatu näyttöä, ja ne kulkevat merkistön laajuudesta riippuen suhteellisen helposti käyttäjänsä apuvälineen mukana (Dettmer, Simpson, Myles & Ganz, 2000). Graafisten symbolien koetaan sopivan erityisen hyvin sellaisille viestijöille, joilla on todettu motorisia ja/tai kognitiivisia, esimerkiksi muistiin liittyviä, vaikeuksia.

Graafisten symbolijärjestelmien käytettävyydessä on kuitenkin havaittu eroja, ja esimerkiksi piktogrammeja pidetään Bliss-symboleita helpompana omaksua (von Tetzchner & Martinsen, 1999: 30). Bliss-symboleja ja kuvia vertailtaessa symboli-esinevastaavuuden hyödyistä on saatu ristiriitaista näyttöä (esim. Angermeier et al., 2008), mutta tavallisimmin ikonisuutta on pidetty kuvaviestinnän vahvuutena (esim. Konstantareas, 1996). Kommunikointikansiot, joihin on koottu esimerkiksi PCS-kuvia, mahdollistavat jopa tuhansien merkkiensä ansiosta lausetasoisien viestinnän ja nopean sanavaraston kasvun (esim. Huuhtanen, 2001: 50; Vuoti et al., 2006). Kerronnan taitojen kehityksen onkin todettu osiltaan linkittyvän graafisen merkkijärjestelmän käytön joustavuuteen, käytettävissä olevaan sanavarastoon ja lauseenmuodostuksen mahdollisuuteen (Sutton, Soto & Blockberger, 2002; Soto, 2006; Waller, 2006).

Puheeseen verrattuna graafisin symbolein viestiminen on kuitenkin hitaampaa ja joustamattomampaa, eikä halutulle asialle löydy välttämättä aina sopivaa symbolia (Dettmer et al., 2000; Marckel, Need & Ferreri, 2006). Esimerkiksi näiden haasteiden pohjalta kehitettiin nopea piirroskuvakommunikointi (pikapiirtäminen), jonka nähdään soveltuvan käytettäväksi erityisen hyvin ennalta suunnittelemissa keskustelutilanteissa, joissa muu viestinnän apuväline ei ole saatavilla (Merikoski, 2001: 73). Pikapiirtämisen hyödyllisyydestä on saatu näyttöä sosiaalisten tilanteiden havainnollistamisen tukena (Gray, 1998). Tietotekniikan kehittymisen myötä myös graafiset symbolit ovat kuitenkin aiempaa helpommin haettavissa, ja ne kulkevat kätevästi mukana eri laitteissa (Howlin, 2006). Erityisesti kaupalliset ohjelmat, kuten Boardmaker ja Lightwriter, helpottavat sanaston nopeaa hakua ja kokoamista (Howlin, 2006: 241; Cafiero, 2008).

Symboleilla viestissä keskustelijoiden väliset puheenvuorot eivät kuitenkaan jakaudu yhtä luonnollisesti kuin puhuttaessa, ja semanttisen sekä syntaktisen tiedon välittäminen on usein puhuttuun kieleen verrattuna yksipuolisempaa (Abrahamsen, Ronski & Sevcik, 1989). Lisäksi graafisten symbolien käytön nähdään rajoittuvan herkästi pyyntöjen ilmaisuun, kun taas laajempi sosiaalinen viestintä, esimerkiksi tiedon jakaminen ja tarinoiden kertominen sekä vitsailu, on graafisten merkkien välityksellä usein hankalaa (Kiernan, 1983; Konstantareas, 1987). Näyttö graafisten symbolien käytön taitojen yleistymisestä rajatuista harjoitteluolosuhteista arjen vaihtuviin tilanteisiin on kuitenkin ristiriitaista. Jotkut tutkimukset osoittavat taitojen yleistymisen olevan vähäistä (esim.

Kiernan, 1983; Konstantareas, 1987), kun taas toiset todentavat taitojen yleistymistä vähäisenkin harjoittelun jälkeen (esim. Massey & Wheeler, 2000).

Kuvavaihtoon perustuvan PECS-menetelmän (Frost & Bondy, 2002; ks. edellinen luku) on havaittu edistävän erityisesti pyyntöjen tekemistä (esim. Sigafos & Mirenda, 2002; Tincani, Crozier & Alazetta, 2006; Lund & Troha, 2008), mutta joidenkin tutkimusten valossa myös lasten sosiaalisessa ja spontaanissa kommentoinnissa voi ilmetä kehitystä (Kravits, Kramps, Kemmerer & Potucek, 2002; Travis & Geiger, 2010). Niin ikään lasten viestintäaloitteiden on todettu lisääntyneen PECS-menetelmän käytön myötä (esim. Charlop-Christy et al., 2002; Carr & Felce, 2007). Lisäksi PECS-menetelmän on havaittu tukevan yleisesti lasten toimintaa vuorovaikutustilanteissa, sillä sen käytön myönteisten vaikutusten on nähty heijastuvan myös katsekontaktin ylläpitoon, jaettuun tarkkaavuuteen, leikkiin, käyttäytymiseen ja puheen tuottoon (esim. Charlop-Christy et al., 2002, Frost & Bondy, 2002).

Useiden tutkimusten mukaan autismin kirjon lasten on helppo omaksua viittomia puhetta korvaavaksi keinoksi (esim. Salvin, Routh, Foster & Lovejoy, 1977; Carr, Binkoff, Kologinsky & Eddy, 1978; Buffington, Krantz, McClannahan & Poulson, 1998). Niin ikään opittujen viittomistaitojen yleistymisestä harjoittelutilanteista arkeen on saatu näyttöä. Puhuttuun kieleen verrattuna viittomien jäljittelyä pidetään huomattavasti helpompana, sillä lasta on mahdollista fyysisesti avustaa oikeiden symbolien tuotossa (Sundberg & Partington, 1998). Viittomien nähdään myös kuormittavan muistia puhetta vähemmän, ja niitä pidetään sanoja kognitiivisesti helpommin omaksuttavina ja ymmärrettävinä (esim. Bonvillian & Nelson, 1976; Howlin, 2006: 238).

Erityisesti puhuttuun kieleen yhdistettynä viittomien käytön on todettu vaikuttavan myönteisesti tuottavan ja ymmärtävän sanaston kehitykseen (ks. esim. Yoder & Layton, 1988). Viittomat vaativat käyttäjältään kuitenkin vähintään kohtuullisia käden motorisia taitoja, eikä niiden siten voida nähdä soveltuvan kaikille (Seal & Bonvillian, 1997). Lisäksi viittomia ei pidetä kuvien tavoin yhtä helposti harjaantumattoman keskustelukumppanin ymmärrettävissä tai omaksuttavissa olevia, minkä vuoksi niitä hyödyntävän yksilön lähiympäristön ihmisille tulisi myös tarjota viittomien opetusta (Seal & Bonvil-

lian, 1997; Mirenda & Erickson, 2000). Viittomisen taitojen yleistymisestä ei ole kuitenkaan saatu luotettavaa näyttöä (Schlosser & Lee, 2000).

Puhetta tuottavilla laitteilla on todettu olevan myönteinen vaikutus autismin kirjon lasten viestintätaitojen kehitykseen erityisesti viestinnän lisääntymisen näkökulmasta siitäkin huolimatta, että heidän on perinteisesti uskottu prosessoivan paremmin visuaalista kuin auditiivista tietoa (Schepis, Reid, Behrmann & Sutton, 1998; Olive, Lang & Davis, 2008; Still et. al., 2014). Lisäksi puhetta tuottavien laitteiden käyttäjät saavat runsaasti mallinnusta puhutusta kielestä (Reichle, 2011). Tulokset spontaanin tai jäljittelevän puheen lisääntymisestä laitteen käytön myötä ovat jälleen ristiriitaisia (Parsons & la Sorte 1993; Schlosser et al. 2007). Toisinaan teknologisesti kehittyneen, puhetta tuottavan laitteen käyttöönotto nähdään tarkoituksenmukaisena vasta siinä vaiheessa, kun lapsi on ensin omaksunut viestinnän perusteet esimerkiksi käytettävyydeltään yksinkertaisemman, kuvaviestintään pohjautuvan keinon avulla (Hill & Flores, 2014). Ilmaisun monipuolisuuden vuoksi puhetta tuottavat laitteet on havaittu hyödyllisiksi kouluympäristöissä, kun niiden käyttö on liitetty toimivasti opetussuunnitelmaan (Turner, Diaz & Spears, 2011: 23-26). Koska laitteiden avulla on mahdollista esimerkiksi kertoa tarinoita ja vitsailla, voidaan niiden nähdä edistävän viestintää myös sosiaalisissa tilanteissa (Turner, Diaz & Spears, 2011: 26). Teknologiaan perustuvien viestintälaitteiden on todettu tulevan myös sosiaalisesti helposti hyväksytyiksi (esim. Gorenflo & Gorenflo, 1991).

4.5. Opetushenkilöstön kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytöstä

Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön liittyviä asenteita ja kokemuksia on tutkittu melko runsaasti niitä hyödyntävien ihmisten omista sekä heidän lähimmäistensä näkökulmista (ks. esim. Light & Smith, 1993; Beck, Fritz-Verticchio, 2003; McNaughton, Rackensberger et al., 2008), mutta niitä käyttävien oppilaiden parissa työskentelevien opettajien ja koulunkäyntiavustajien kokemuksista on tähän mennessä saatu vain vähän tietoa. Tehokasta viestintää pidetään kuitenkin oppimisen edellytyksenä (Cumley & Beukelman, 1992; Beukelman & Mirenda, 1998), ja siksi nähdään tärkeänä, että ope-

tushenkilöstön kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytöstä huomioidaan sekä lasten kuntoutuksen että opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa aiempaa tarkemmin. Tutkimusten mukaan opetushenkilöstön näkemykset puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön haasteista perustuvat useimmiten esimerkiksi järjestelmien käyttöominaisuuksiin, henkilöstö- ja aikaresursseihin, tiimityöskentelykokemuksiin sekä oppilas- ja opetushenkilöstökohtaisiin tekijöihin (esim. Soto, 1997; Calculator, 1999; Kent-Walsh & Light, 2003). Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön liittyvien asenteiden nähdään vaikuttavan välillisesti viestinnän apuvälineiden käytön onnistuneisuuteen.

Integraatio-opetuksessa erityisesti suurten luokkakokojen on todettu aiheuttavan ajallista painetta puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön harjoitteluun sekä niitä hyödyntävien oppilaiden osallistamiseen opetukseen (Kent-Walsh & Light, 2003). Myös vähäinen tiimityöskentely lapsen arjessa toimivien ammattilaisten kesken johtaa opettajien kokemusten perusteella usein siihen, että esimerkiksi tarvetta erilaisille tukitoimille ei tiedosteta riittävän laajasti, eivätkä ammattilaiset jaa riittävän samansuuntaisia kuntoutuksen tavoitteita (Soto, 2001; Kent-Walsh & Light, 2003). Lisäksi koulunkäyntiavustajat ovat opettajien näkemysten mukaan toisinaan liian harjaantumattomia hyödyntämään tehokkaasti oppilaiden käyttämiä puhetta tukevia ja korvaavia keinoja, millä he näkevät olevan kielteisiä vaikutuksia erityisesti oppilaiden akateemisten taitojen kehitykseen (Kent-Walsh & Light, 2003). Samalla opettajat pitävät koulunkäyntiavustajien tiheää vaihtuvuutta ongelmallisena heidän ammattitaitonsa ja erityisoppilaiden yksilöllisten tarpeiden tuntemisen vuoksi.

Opettajat kokevat lisäksi oppilaiden vanhempien sitoutuvan toisinaan heikosti puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön, ja heidän mukaansa myös lasten akateemisiin taitoihin kohdistuu usein eriäviä odotuksia (Kent-Walsh & Light, 2003). Lisäksi integraatio-opetuksen haasteena pidetään tyypillisesti kehittyneiden, puhuvien, oppilaiden ja puhetta tukevia ja korvaavia keinoja käyttävien oppilaiden välistä kahtiajakoa (Kent-Walsh & Light, 2003, ks. myös Rebelowski, 2002). Luokissa ei opettajien mukaan näytä esiintyvän varsinaista kiusaamista, mutta heidän kokemustensa perusteella erilaisin tavoin viestivien oppilaiden välinen yhteistyö on vähäistä puheella itseään ilmaisevien oppilaiden suosiessa pääasiassa toistensa seuraa.

Ilmiön taustalla saattaa opettajien mukaan vaikuttaa eri tavoin viestiviin oppilaisiin kohdistuva pelko ja kokemus yhteisen viestinnän ongelmallisuudesta, minkä vuoksi keskustelualoitukset ja –vastaukset kohdentuvat puhetta tukevalla ja korvaavalla keinolla viestivien luokkatovereiden sijaan usein heidän avustajillensa (Kent-Walsh & Light, 2003, ks. myös Rebelowski, 2002). Lisäksi opettajat pitävät oppilaidensa viestintälaitteiden käyttötaitoja joskus niin vähäisinä, että se vaikeuttaa heidän viestintäänsä luokan sosiaalisissa tilanteissa. Opettajat näkevät tällä olevan kielteisiä vaikutuksia myös oppilaiden motivaatioon hyödyntää laitetta sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Tyypillisesti kehittyneiden ja puhetta tukevia sekä korvaavia keinoja hyödyntävien autismin kirjon oppilaiden välisen vuorovaikutuksen nähdään kuitenkin tukevan autismin kirjon oppilaiden viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kehitystä, sillä tyypillisesti kehittyneiden oppilaiden on todettu voivan tarjota ikätovereilleen jopa aikuisten esimerkkiä parempaa viestinnän ja sosiaalisen vuorovaikutuksen mallia (Finke, McNaughton & Drager, 2009). Oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen kasvun edellytyksenä pidetään aikuislähtöisen toiminnan osuuden rajoittamista (Soto, 2001). Viestinnän apuvälineitä käyttävien oppilaiden viestintä- ja vuorovaikutustilanteiden rajautumisen tyypillisesti usein toistuvien, rutiininomaisten toimintojen ympärille nähdään kuitenkin vähentävän spontaanin viestinnän mahdollisuuksia (Rebelowski, 2002).

Myös puhetta tuottavien laitteiden ominaisuuksiin ja käyttöön on todettu liittyvän haasteita (Kent-Walsh & Light, 2003). Opettajien mukaan teknisten ongelmien vuoksi viestintälaitteet saattavat lakata toimimasta kesken viestintätilanteen, oppilailla voi olla vaikeuksia löytää laitteistaan haluamiansa symboleita tai viestintälaitte saattaa erehdyksissä unohtua kotiin (Kent-Walsh & Light, 2003; ks. myös Dettmer et al., 2000; Merikoski, 2001: 73). Näiden tekijöiden vuoksi opettajat pitävät tärkeänä, että oppilaat kykenevät viestimään myös jollain vaihtoehtoisella keinolla, kuten viittomilla (Kent-Walsh & Light, 2003; vrt. Merikoski, 2001: 73). Niin ikään opetushenkilöstön ammattilaisten riittävien viestintälaitteiden käytön taitojen nähdään vaikuttavan keinojen käytön onnistuneisuuteen erilaisissa toimintaympäristöissä (Calculator, 1999; Soto, 2001).

Tutkimusten mukaan opetushenkilöstön ammattilaiset pitävät tärkeänä lapsen arjessa toimivien ammattilaisten välisen yhteistyön kehittämistä (Soto, 2001; Rebelowski, 2002; Kent-Walsh & Light, 2003). Myös riittävän koulutuksen ja tuen tarjoaminen tiimien jäsenille nähdään merkityksellisenä (Kent-Walsh & Light, 2003). Tutkimusten mukaan ammattitiimien tulisi jakaa samansuuntainen tieto lapsen taidoista, haasteista ja kehitykselle asetetuista tavoitteista sekä olla vastuussa oppilaalle soveltuvan viestintäkeinon valinnasta (Soto, 2001; Kent-Walsh & Light, 2003). Oppilaiden yksilöllisten opetussuunnitelmien sisällön tunteminen nähdään moniammatillisen toiminnan tarkoituksenmukaisuutta tukevana tekijänä.

Opettajien on havaittu pitävän vaikeasti viestintähäiriöisten oppilaiden viestintätaitojen kehittämistä ja tukemista yhdessä puheterapeuttien kanssa tärkeänä (Soto, 1997). Merkityksellisenä yksittäisenä tekijänä, jolla nähdään olevan vaikutus puhetta tukevien ja korvaavien keinojen onnistuneeseen hyödyntämiseen, pidetään opetushenkilöstön asennoitumista puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön (Soto, 1997; ks. myös Dada & Alant, 2002; Dada & Alant, 2003; Rebelowski, 2002). Opettajien omaan ammattitaitoonsa ja osaamisensa merkityksellisyyteen sekä puheterapeutin rooliin kohdistuvien käsitysten on havaittu vaikuttavan vahvasti asenteiden muodostumisen taustalla (Soto, 1997). Niin ikään opettajien näkemykset omasta osaamisestaan ovat tutkimusten mukaan yhteydessä siihen, millaisiksi he kokevat oppilaidensa valmiudet viestintätaitojensa kehittämiseen (Soto, 1997; ks. myös Calculator, 1999). Koulunkäyntiavustajien työkokemuksen puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytöstä ei erään tutkimuksen mukaan nähdä vaikuttavan keinojen määrälliseen käyttöön (Rebelowski, 2002). Kuitenkin pitkän työkokemuksen on todettu olevan myönteisesti yhteydessä koulunkäyntiavustajien näkemyksiin keinojen käytön hyödyllisyydestä.

Koululaitoksen johtohenkilökunnan, puheterapeutin ja oppilaiden perheiden tuen nähdään osaltaan edistävän puhetta tukevien ja korvaavien keinojen tarkoituksenmukaista käyttöä (Soto, 1997). Myös ammatillisten rajojen hälvenemisen koetaan tukevan opetuksessa puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöä (Soto, 2001; Rebelowski, 2002). Tämä tarkoittaa sitä, että puheterapeuteille perinteisesti miellettyjä tehtäviä siirretään koulutuksen myötä osittain opetushenkilöstön ammattilaisten vastuulle (Lyon & Lyon, 1980), mutta myös että opetushenkilöstön jäsenet vastavuoroisesti tukevat puhe-

terapiassa harjoiteltujen viestintätaitojen yleistämistä (Whitmire, 2000). Viestinnän apuvälineiden käytön rajautumisen oppilaiden ja puhe- sekä toimintaterapeuttien väliin viestintään nähdään vähentävän keinojen käyttöä opetustoiminnassa (Rebelowski, 2002).

Koulutukset, jotka sisältävät tiedon levittämisen lisäksi myös konkreettista puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön harjoittelua sekä palautteen antamista yksilön omasta suoriutumisesta, pidetään usein hyödyllisinä opettajien taitojen karttumisen ja sen myötä myös myönteisten kokemusten syntyminen kannalta (Locke & Mirenda, 1992; Ross, 1994; Soto & Goetz, 1997; Patel & Khamis-Dakwar, 2005). Lisäksi puhetta tukevia ja korvaavia keinoja työssään käyttävien opettajien välisten kokemustenvaihtojen ja haastavien tilanteiden varalle jaettujen neuvojen nähdään lisäävän viestintäkeinojen onnistuneen käytön mahdollisuuksia (Soto, 1997). Niin ikään monikulttuurisuuden lisääntymisestä mahdollisesti koituvien haasteiden huomioimista viestinnän apuvälineiden käyttöä koskevissa koulutuksissa pidetään merkityksellisenä (Patel & Khamis-Dakwar, 2005). Opetushenkilöstön työntekijöiden kouluttautumisen on todettu kuitenkin virallisten koulutusten sijaan rajautuvan usein epävirallisiin, työn yhteydessä järjestettäviin viestinnän apuvälineen käytön harjoitteluhetkiin (Carroll, 2001; Rebelowski, 2002).

5. AUTISMIN KIRJON OPPILAIKEN OPETUS JA KUNTOUTUS

Helsingin kaupungin opetusviraston (2014) selvityksen mukaan vaikea-asteisen autismin kirjion häiriöiden diagnoosin saaneet oppilaat kuuluvat erityisen tuen ja pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin, jossa oppivelvollisuus alkaa lapsen täyttäessä kuusi vuotta. Autismin kirjion häiriön ollessa lievempi lasta koskee yleinen oppivelvollisuus. Molemmissa tapauksissa lapsen on kuitenkin mahdollista opiskella joko yleisen tai henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaisesti riippuen yksilön taidoista, kehityksen haasteista ja tuen tarpeesta. Autismiopetuksen luokkakohtainen oppilas- ja avustajamäärä vaihtelee sen mukaan, kuinka vaikeasteisesti vammaisten oppilaiden ryhmästä on kyse (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2014). Erityisen vankkaa tukea vaativien oppilaiden ryhmässä on kuusi oppilasta, joista jokaista kohden on ryhmän yhteisen erityisluokanopettajan lisäksi yksi koulunkäyntiavustaja. Muissa tapauksissa ryhmässä voi olla seitsemän tai kahdeksan oppilasta, ja erityisluokanopettajan lisäksi ryhmässä toimii kaksi tai kolme koulunkäyntiavustajaa.

Autismin kirjion häiriöiden yhteydessä tyypillisesti esiintyvien kielen, viestinnän ja vuorovaikutuksen vaikeuksien kuntoutuksesta vastaa puheterapeutti, vaikka erityisopetuksella katsotaankin Suomessa olevan päävastuu autismin kirjion oppilaiden kuntoutuksesta (Hakala et al., 2001: 10). Autismin kirjion lasten kuntoutus rakentuu kuitenkin vahvasti koulun, perheen ja muiden toimijoiden välisen yhteistyön varaan, ja näin ollen myös henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laadintaan osallistuu opettajien ja oppilaan huoltajien lisäksi tarvittaessa myös kuntoutuksen asiantuntijoita (Kerola, Kujanpää & Timonen, 2000: 171-172; Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2014; Autismi- ja Aspergerliitto ry, 2016).

Toimivan yhteistyön nähdään perustuvan paitsi kuntoutuksen asiantuntijoiden riittävään ammattitaitoon ja autismin kirjion häiriöitä koskevaan tietoon myös autismin kirjion oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien, taitojen ja haasteiden tuntemiseen (Autismi- ja Aspergerliitto ry, 2016). Oppilaiden uusien asioiden omaksumista tuetaan hyödyntämällä aiemmin kerättyä tietoa yksilön oppimisen eri vaiheista. Toimivan yhteistyön edelly-

tyksinä pidetään moniammatillista, eri toimijoiden välistä avointa keskustelua sekä suunnitelmallisuutta ja pitkäjänteisyyttä tukevia työskentelyperiaatteita (Autismi- ja Aspergerliitto ry, 2016; ks. myös Rebelowski, 2002; Kent-Walsh & Light, 2003). Niin ikään oppilaiden perheiden asiantuntemuksen nähdään hyödyttävän ammattityön suunnittelua ja toteutusta.

Autismiopetuksessa painotetaan tyypillisesti arjen taitojen omaksumista, viestinnällisten, kielellisten ja sosiaalisten taitojen kehitystä sekä motoristen ja kognitiivisten taitojen harjoittamista (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2014). Autismin kirjoon tyypillisesti lukeutuvat sosiaalisen toimintakyvyn ja viestinnän piirteet ilmenevät koulutyöskentelyssä vaihtelevasti, ja autismin kirjoon oppilaiden yksilöllisten neurobiologisten erityispiirteiden nähdään vaikuttavan eri tavoin myös heidän tapaansa omaksua uusia asioita (esim. Ganz, 2014: 3; Autismi- ja Aspergerliitto ry, 2016). Tästä syystä opetuksessa hyödynnetään erityisesti visuaalisuutta ja jäsentämistä ympäristön sekä toiminnan hallinnan keinoina (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2014; Autismi- ja Aspergerliitto, 2016). Niin ikään opetus- ja ohjaustapojen monikanavaisuus ja yksilöllisyys korostuvat autismiopetuksessa (Autismi- ja Aspergerliitto, 2006). Kouluympäristössä ilmenevien oppimisen ja toiminnan haasteiden kartoittamisen lisäksi autismiopetuksessa pyritään tunnistamaan myös oppilaiden erityisiä voimavaroja ja vahvuuksia.

Pidennetyn oppivelvollisuuden luokkien oppilaiden osallistaminen koulun muuhun toimintaan nähdään tärkeänä (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2014; vrt. ICF, 2004). Yhtenä osallistamisen mahdollisuutena pidetään integraatio-opetusta, jossa pidennetyn oppivelvollisuuden ja yleisopetuksen ryhmät osallistuvat yhtäaikaaisesti järjestettyyn opetukseen. Pidennetyn oppivelvollisuuden luokkien oppilaiden näkökulmasta integraatio-opetuksen yhtenä merkittävänä etuna pidetään mallioppimisen mahdollisuutta. Kouluissa tarjotaan myös muuta oppilaiden yhdenvertaisuutta ja osallisuutta tukevaa toimintaa, kuten kerhoja ja kummiluokkatoimintaa.

6. TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Autismin kirjon häiriöihin tyypillisesti lukeutuvien viestinnän, vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen haasteiden vuoksi puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttö koetaan autismin kirjon lasten akateemisen, sosiaalisen ja kielellisen kehityksen kannalta usein tarpeellisenä (esim. Lund & Light, 2006; Mitchell et. al., 2006). Tehokasta viestintää ja vuorovaikutusta pidetään oppimisen edellytyksenä (esim. Cumley & Beukelman, 1992; Beukelman & Mirenda, 1998), ja tästä syystä myös opetushenkilöstön ammattilaisilla voidaan nähdä olevan tärkeä rooli autismin kirjon oppilaiden oppimisen tukemisessa. Koulukonteksteissa opettajien ja koulunkäyntiavustajien näkemysten puhetta tukevien ja korvaavien keinojen hyödyllisyydestä ja käytettävyydestä on todettu vaikuttavan merkittävästi heidän asenteisiinsa, jotka liittyvät oppilaiden viestintätaitojen tukemisen tarpeellisuuteen (esim. Soto, 1997; Dada & Alant, 2003). Tällä on oletettavasti vaikutusta siihen, kuinka tehokkaasti puhetta tukevia ja korvaavia keinoja hyödynnetään opetuksen ja muiden kouluaktiviteettien aikana ja kuinka hyvin oppilaiden kehitystä tuetaan akateemisissa ympäristöissä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa opettajien ja koulunkäyntiavustajien puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön liittyviä asenteita ja kokemuksia. Tavoitteena on tunnistaa erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat muodostuneiden asenteiden ja kokemusten taustalla. Tarkoituksena on myös selvittää, kuinka merkityksellisenä puheterapeutin rooli koetaan puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön tukemisessa sekä millaisia toimia puheterapeutilta mahdollisesti odotetaan, jotta viestinnän apukeinojen hyödyntäminen olisi mahdollisimman tehokasta ja tarkoituksenmukaista.

Tutkimuskysymykset muodostuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia hyötyjä ja haasteita autismiopetushenkilöstön työntekijät liittävät puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön?
2. Millaisia tekijöitä autismiopetushenkilöstön työntekijät nimeävät puhetta tukevien ja korvaavien keinojen onnistuneen käytön taustalla?

6. MENETELMÄ

6.1. Haastateltavat

Haastattelin yhdeksää helsinkiläisissä autismiopetuksen luokissa työskentelevää ammattilaista (ks. taulukko 1). Heistä kolme oli erityisluokanopettajia, viisi koulunkäyntiavustajia ja yksi iltapäivätoiminnan ohjaaja. Haastateltavat työskentelivät kahden eri peruskoulun 0.-9. luokilla. Haastateltaviksi hyväksyin sillä hetkellä vakituisesti peruskoulun autismiopetuksessa työskennelleet opetusalan ammattilaiset, jotka käyttivät työssään säännöllisesti puhetta tukevia ja korvaavia keinoja.

Vierailin maaliskuussa 2016 kahdessa helsinkiläisessä peruskoulussa, joissa toimii autismiopetukseen erikoistuneita luokkia. Nämä koulut valikoituivat tutkimukseeni siksi, että niiden yhteydessä toimi yhteensä seitsemän autismiopetuksen ryhmää, minkä ansiosta usean potentiaalisen haastateltavan tavoittaminen oli helppoa. Jätin kouluihin tiedotteet (ks. liite 2) tutkimuksestani, ja sovin kunkin koulun yhden autismiopetuksen ryhmässä työskentelevän työntekijän kanssa soittoajankohdasta, jonka yhteydessä he ilmoittivat tutkimukseen halukkaiksi ilmoittautuneiden määrän. Lisäksi anoin tutkimusluvan Helsingin kaupungin opetusvirastolta.

Tutkimukseeni halukkaiksi ilmoittautui lopulta neljätoista autismiopetuksen ammattilaista, joista tutkimushaastatteluihin osallistuviksi valitsin kolme erityisluokanopettajaa, viisi koulunkäyntiavustajaa ja yhden iltapäivätoiminnanohjaajan. Suljin tutkimuksen ulkopuolelle satunnaisesti viisi ilmoittautunutta, jotka olivat ammatiltaan koulunkäyntiavustajia. Erityisesti ajallisten resurssien puutteen vuoksi neljätoista haastateltavaa olisi muodostanut tutkimukseeni kannalta liian suuren haastateltavien määrän, ja tästä syystä pidin jo valmiiksi ilmoittautuneiden joukossa ylliedustettuina olevien koulunkäyntiavustajien osallistumisen rajoittamista perusteltuna. Tämän jälkeen olin puhelimitse ja sähköpostitse yhteydessä jokaiseen yhdeksään vapaaehtoiseksi ilmoittautuneeseen haastateltavaan, ja sovin heidän kanssaan yksilöllisten haastattelujen ajankohdista sekä käytännön järjestelyistä. Lähetin haastattelurungon etukäteen sähköpostitse haastateltaville. Haastattelutilanteessa haastateltavat allekirjoittivat suostumuslomakkeen, joka sisälsi äänitallennusluvan ja suostumuksen aineiston käyttöön tutkimuksessa.

Ikäjakauma ja työkokemus autismiopetuksen parissa vaihtelivat suuresti haastateltavien välillä (ks. taulukko 1). Niin ikään haastateltavien kokemus puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytöstä ja niiden omaksumiseen saatu koulutus vaihteli. Kuitenkin enemmistö haastateltavista oli osallistunut erilliseen koulutukseen, jossa oli käsitelty yhden tai useamman viestinnän keinon tai apuvälineen käyttöä (TAIKE, viittomat, PCS, PECS, kommunikointikansio). Tällaiseksi koulutukseksi laskettiin myös koulunkäyntiavustajan erikoisammattitutkinto. Vain kaksi haastateltavaa ei ollut osallistunut koulutuksiin, vaan he olivat omaksuneet puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön työnsä yhteydessä kollegojen ja puheterapeuttien avulla.

Taulukko 1. Kuvaus tutkimuksen haastateltavista

	<u>Tehtävä- /ammattinimike</u>	<u>Ikäryhmä</u>	<u>Luokka- aste</u>	<u>Työkokemus (v. / kk.)</u>
E1	Erityisluokanopettaja	41-60 v.	Esiopetus- 6. lk.	~ 15 v. *
E2	Erityisluokanopettaja	41-60 v.	2.-3. lk.	~ 23 v. *
E3	Erityisluokanopettaja	41-60 v.	4.-7. lk.	~ 7 v.
A1	Koulunkäyntiavustaja	31-40 v.	2.-3. lk.	~ 15 v. *
A2	Koulunkäyntiavustaja	41-60 v.	Esiopetus- 6. lk.	~ 5 v. *
A3	Koulunkäyntiavustaja	18-30 v.	Esiopetus- 6. lk.	~ 2 v. *
A4	Koulunkäyntiavustaja	31-40 v.	7.-9. lk. & 1.-3. lk.	~ 3 v. *
A5	Koulunkäyntiavustaja	18-30 v.	4.-7. lk.	~ 7 kk.
O1	Iltapäivätoiminnan- ohjaaja	41-60 v.	Oppilaiden ikäjakauma 13-18 v.	~ 19 v. *

* Haastateltavat saaneet erilliseen koulutuksen viestinnän apuvälineen/ -välineiden käytöstä

6.2. Tutkimuksen toteutus

Toteutin tutkimuksen teemahaastatteluna, jossa käsittelin kaikkien tutkittavien kanssa samoja aihepiirejä, mutta en ollut ennalta määritellyt tarkasti kaikkien kysymysten muotoa ja järjestystä. Kyseessä oli siten puolistrukturoitu haastattelu (Fielding, 1993; 136). Valmistamani haastattelurunko pohjautui aihepiiristä tehtyihin tutkimuksiin ja teoriataustaan (esim. Soto, 1997; Rebelowski, 2002; Kent-Walsh & Light, 2003). Testasin haastattelurungon toimivuutta esihaastattelun avulla, jossa haastattelin puhetta tukevia ja korvaavia keinoja työssään hyödyntävää erityisluokanopettajaa, ja muokkasin haastattelurunkoa kokemuksiini ja haastateltavaltani saaman palautteen perusteella. Lopullinen haastattelurunko rakentui avokysymyksistä, jotka ajatteluni tueksi muodostivat viisi teemaa: 1) esitiedot, 2) AAC-keinoihin liittyvät yleiset kysymykset, 3) opettajien/avustajien kokemukset omasta osaamisesta ja AAC-keinojen käytöstä, 4) opettajien/avustajien kokemukset oppilaiden AAC-osaamisesta ja AAC-keinojen merkityksestä oppilaiden arjessa ja 5) opettajien/avustajien kokemukset roolistaan osana laajempaa kuntoutusyhteisöä, mahdolliset kehitysideat/-toiveet sekä näkemykset puheterapeutin roolista AAC-keinojen ohjauksessa (ks. liite 3).

Haastattelurungon eri teemojen kysymyksissä ilmeni osittain myös päällekkäisyyksiä, josta johtuen en käsitellyt kaikkia kysymyksiä jokaisen tutkittavan kohdalla heidän vaihtelevien toimenkuviansa ja viestinnän apuvälineiden käyttökokemustensa vuoksi. Osa haastateltavista kertoi vapaasti haastattelun aihepiireistä vastaten samanaikaisesti useampiin kysymyksiin, joten niitä ei ollut tarkoituksenmukaista käsitellä enää toistamiseen. Haastattelijana uskoin siihen, että haastateltavien jokainen kertomus oli hänen omasta kokemusmaailmastaan käsin merkittävä ja siten myös tutkimukseni kannalta relevantti (Hirsijärvi & Hurme, 1988). Joidenkin haastateltavien vastaukset kysymyksiini olivat huomattavasti suppeampia ja lyhempiä kuin joidenkin muiden, jolloin tarkentavien kysymysten esittäminen oli tarpeen. Kysymysten uudelleenmuotoilu käsitteellisesti yksinkertaisemmiksi oli usein myös hyödyksi erityisesti silloin, kun haastateltavalla oli vasta lyhyt kokemus puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytöstä.

Äänitin haastattelut Ipad-laitteen Voice recorder -sovelluksella, minkä lisäksi tein paperille pieniä kirjauksia sen varalta, että äänitteissä olisi jälkikäteen ilmennyt vaikeasel-

koisuutta. Siirsin haastattelut äänityslaitteelta suoraan tietokoneelle salasanalla suojattuun kansioon, jonka jälkeen poistin ne äänityslaitteelta. Varasin haastatteluihin aikaa noin tunnin haastateltavaa kohden, ja lopulta haastatteluiden kestot vaihtelivat 30 ja 75 minuutin välillä. Haastatteluiden yhteiskesto oli pyöristäen kuusi tuntia ja neljä minuuttia. Haastattelut järjestyivät haastateltavien toiveesta koulujen tyhjissä luokkatiloissa. Haastattelutilanteissa olivat läsnä ainoastaan haastattelija ja haastateltava.

6.3. Aineiston käsittely ja analyysi

Purin äänitiedostot tekstiksi litteroimalla haastattelut lähes sanatarkasti joitain tutkimuksen aihepiirin kannalta merkityksettömiä kerrontajaksoja, esimerkiksi opintoihini liittyviä kysymyksiä, lukuun ottamatta. En kokenut myöskään kaikkien täytesanojen ja sanoistojen litterointia tarpeenmukaiseksi. Lisäsin litteraatteihin välimerkit ja isot alkukirjaimet tekstin rytmittämiseksi lukijan tueksi. Litteroitua haastattelutekstiä oli 64 sivua. Yksi haastateltavistani oli muun kuin suomenkielinen, joten hänen kohdallaan päädyin lukijoita helpottaakseni korjaamaan ymmärrettävyyden kannalta vaikeaselkoisia sitaatteja.

Analysoin litteroidun aineistoin temaattisella analyysillä, joka mahdollistaa erilaisten toistuvien teemojen tunnistamisen, analysoimisen ja kirjaamisen aineiston pohjalta sekä aineiston järjestäytymisen näihin teemoihin (Braun & Clarke, 2006: 79). Tämän lisäksi temaattinen analyysin auttaa tutkijaa tulkitsemaan aineistoa. Se ei ole myöskään sidottu yhteen tiettyyn teoreettiseen viitekehukseen, vaan sitä voidaan käyttää erilaisten teoriataustojen yhteydessä.

Analyysini vaiheet perustuivat tarkemmin Colaizzin (1978) fenomenologiseen analyysimenetelmään, joka pyritään avaamaan aineistoa induktiivisesti eli aineistolähtöisesti ilman etukäteisolettamuksia. On kuitenkin huomattava, että täydelliseen aineistolähtöiseen analyysiin on mahdotonta päästä tutkijan aiempien kokemusten vuoksi, ja tavallisesti myös ennen tutkimusta tehty teoriataustan selvitys ohjaa tutkijan ajattelua sekä havaintojen tekemistä. Tästä syystä analyysiani voidaan pitää myös teoriaohjaavana, sillä

haastattelurunkoni pohjautui aiempiin tutkimuksiin, ja hyödynsin analyysissäni aiemmissä tutkimuksissa muodostuneita teorioita (Tuomi & Sarajarvi, 2013: 96–97).

Colaizzin (1978) analyysimenetelmän mukaisesti aloitin analyysin tutustumalla huolellisesti aineistoon tehden haastateltavien kerrontajaksoista alustavia havaintoja ja merkintöjä (ks. myös Braun & Clarke, 2006). Havaintoyksikkö määräytyi tutkimuskysymysten perusteella, ja se muodostui yksittäisten sanojen lisäksi myös pidemmistä, jopa kokonaisten lauseiden muodostamista kerrontajaksoista (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Seuraavaksi poimin tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset ilmaisut, ja muodostin niistä merkitykset implisiittisesti (Colaizzi, 1978). Tässä hyödynsin tutkimuskysymyksiin perustuvaa värikoodausta, jonka ansiosta pystyin helpommin erottamaan samaan aihepiireihin kuuluvat kuvaukset toisistaan.

Merkitysten muodostamisen jälkeen ryhmittelin merkitykset samankaltaisten teemojen alle, ja vertasin validiteetin säilymisen vuoksi muodostettuja teemoja alkuperäisiin kuvauksiin (Colaizzi, 1978). Kirjasin myös, kuinka monen haastateltavan kertomuksissa kukin merkitys esiintyi, mikä mahdollisti laadullisen tiedon lisäksi määrällisen tiedon saamisen. Tärkeää oli lisäksi havainnoida teemojen välisiä ja sisäisiä ristiriitoja sekä kriittisesti arvioida kuvausten sopivuutta kuhunkin teemaan (Colaizzi, 1978). Havaittiin, että yhden haastateltavan kuvaus erityisopetuksen heikosta asemasta koulun opetussuunnitelmassa ei soveltunut muodostamiini teemoihin, josta johtuen se jäi ryhmittelemättä. Liitin kuvauksen kuitenkin osaksi tuloksia, sillä koin sen tutkittavan ilmiön kannalta kiinnostavaksi. Teemoihin sopimattomilla merkityksillä voidaan katsoa olevan myös menetelmän validiteettia vahvistava vaikutus, sillä ne todentavat muodostettujen teemojen sisäistä yhdenmukaisuutta (Patton, 2002).

Lopuksi kokosin teemat Word-asiakirjatiedostolle puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytöstä koetuiksi hyödyiksi (3 teemaa), haasteiksi (6 teemaa) ja niiden onnistuneen käytön taustalla oleviksi tekijöiksi (5 teemaa) ja vertasin eri tutkimuskysymyksistä muodostettujen teemojen keskinäisiä yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia (ks. liite 4). Näin tutkittavasta aiheesta muodostui mahdollisimman tyhjentävä ja yksiselitteinen kuvaus (Colaizzi, 1978; Braun & Clarke, 2006).

7. VIESTINNÄN APUVÄLINEIDEN HYÖDYT, HAASTEET JA KÄYTTÖÄ TUKEVAT TEKIJÄT

7.1. Keinojen käyttöominaisuudet

Kirjallisuudessa on painotettu lähiympäristön ihmisten tuen ja taitojen merkitystä paitsi puheella itseään pääasiallisesti ilmaisevien myös puhetta korvaavilla keinoilla viestivien lasten viestintätaitojen kehityksessä (esim. Bloom & Lahey, 1978; von Tetzchner & Martinsen, 1999; Ala-Kihniä, 2012). Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön liittyvien ominaisuuksien voidaankin nähdä olennaisesti vaikuttavan myös lasten lähiympäristöjen ihmisten mahdollisuuksiin käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti. Erityisesti joidenkin graafisten symbolien helppokäyttöisyyttä, selkeyttä ja saatavuutta pidetään kirjallisuudessa niiden käyttöä tukevana tekijänä (esim. Konstantareas, 1996; von Tetzchner & Martinsen, 1999: 30; Dettmer et al., 2000).

Myös tämän tutkimuksen haastateltavista suurin osa piti kuvaviestintää käyttöominaisuuksiltaan yksinkertaisimpana viestinnän keinona sekä omasta että oppilaidensa näkökulmasta. Erityisesti kommunikointikansioiden sisällöllisten rakenteiden loogisuus ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen niiden suunnittelussa nähtiin keinojen sujuvan käytön olennaisina taustatekijöinä. Haastateltavat kokivat kuvien yksinkertaisuuden olevan sidoksissa myös niiden viittaussuhteiden selkeyteen, jonka he näkivät vähentävän puheilmaisussa usein ilmenevää monitulkintaisuutta. Yksi haastatelluista piti erityisesti pikapiirtämistä keinona, jonka käytön kokemattomammattakin viestijät voivat omaksua.

Ne (kommunikointikansiot) tehdään henkilökohtasiks, ja sit ku vähänki katot, et mistä löytyy ne suosikkijutut ja muut, niin kyl ne huomaa ihan hyvin. (E2)

Ja oppilaat ehkä just itse osaavat paremmin, kun he ovat niitä käyttäneet, ja tietävät mitä sieltä löytyy ja mistä. Et heillä ei kyl oo mitään vaikeutta mun mielestä, näillä keillä ne nyt on. Ne on ollu jo sit niin kauan, et sieltä kyllä hyvin näppärästi löytyy. (A1)

Mutta tosiaan noil pienil se on niin yksinkertasta, et jotenkin se on niin selkeetä se homma, et jos on noita kuvia. (A4)

Me ollaan niin erilaisia ihmisinä. Mä voin sanoa, et ”mennään vessaan” ja toinen sanoo ”et nyt on pisuaika”, mutta kuva on taas aina sama signaali. (O1)

Et sillon ei hirveesti tarvii olla taitoja muuta et sä piirräät. (O1)

Kirjallisuudessa kommunikointikansioiden hyötynä on tavallisesti mainittu niiden sanaston kattavuus ja sen mahdollistamat monipuoliset viestintämahdollisuudet (esim. ASHA, Vuoti, 2006). Niin ikään teknologiaan perustuvien laitteiden laajoja ilmaissisältöjä pidetään usein niiden vahvuutena (esim. Turner, Diaz & Spears, 2011). Kuitenkin tutkimuksissa on mainittu myös viestinnän hitaudesta ja haluttujen merkkien hakeamiseen liittyvistä haasteista (esim. Dettmer et al., 2000; Marckel et al., 2006). Juuri tästä syystä tutkimuksen neljä haastateltavaa koki kommunikaatiokansion käytön työläänä kouluarjen nopeasti vaihtuvissa viestintätilanteissa, ja yksi heistä piti lauseenmuodostusta kuvilla erityisen aikaa vievänä. TAIKE-viestintäjärjestelmän sisältämä laaja sanasto tuotti vaikeuksia yhdelle haastateltavista, vaikka samanaikaisesti he myös arvostivat ilmaisumahdollisuuksien monipuolisuutta erilaisilla käyttöjärjestelmillä (kommunikointikansiot, TAIKE, pikapiirtäminen).

Tottakai tulee aina välillä semmonen tilanne, et oppilaalla on joku juttu, ja sitten ku sä rupeet äkkiä sieltä jotain, ku se on iso, paksu kansio. (E2)

Nytkin tällä oppilaalla laajennettiin sitä (TAIKEA), et hänellä oli alun perin vähän saman näköinen ku se kommunikointikansio, mut nyt siit tehtiin laajempi (-) et se ei oo mikään ihan helppo. (A2)

Mut ehkä se kansio on sellanen, et siin menee ku sä ite etit niitä kuvia ja muodostat tavallaan lauseita. (A3)

Haastateltavien enemmistön näkemyksen mukaan puhetta tukevien ja korvaavien keinojen onnistuneen käytön taustalla on myös keinojen saatavuuteen liittyviä tekijöitä. Keinojen saatavuutta voidaan pitää tärkeänä osana yksilön subjektiivista oikeutta viestintään (The National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons with Severe Disabilities, 1992; Suomen YK-liitto, 2015: 17–19), sillä myös viestinnän apukeinoilla itseään pääsääntöisesti ilmaisevilla ihmisillä tulisi olla tasavertaiset mahdollisuudet tulla kuulluksi ja ymmärretyksi kaikissa tilanteissa. Tehokas viestintä on myös oppimisen edellytys, jolloin akateemisissa ympäristöissä viestintäkeinojen saatavuudella voidaan nähdä olevan erityinen asema (Cumley & Beukelman, 1992; Beukelman & Miranda, 1998). Haastateltavat perustelivat keinojen nopean ja helpon saatavuuden tärkeyttä arjessa usein muuttuvien viestintä- ja vuorovaikutustilanteiden vuoksi. Kaksi

haastateltavaa koki myös keinon kulkemisen käyttäjänsä mukana eri toimintaympäristöjen välillä hyvin olennaisena.

Sillon ku niitä tarvitaan ne ovat käsillä ja niitä saa helposti. (E3)

Mun mielestä taas (pikapiirtäminen) toimii joka paikassa, kunhan sul on kynä ja paperi mukana. (O1)

Et on koti, koulu ja iltapäiväkerho, joka on täällä koulun tiloissa. Koko sen oppilaan elämä, et ois semmonen kansio, joka kulkee näissä kaikissa mukana, ja mitä kotona tarvitaan. (O1)

Ne, jotka käyttää kuvia ja ei muuten puhu, niin ne on aina oltava saatavilla, et jos vaikka me lähdetään retkelle, nii se kansio on oltava mukana. (E1)

Teknologian kehittymisen myötä erilaiset graafiset symbolijärjestelmät kulkevat kätevästi käyttäjänsä mukana pienissäkin laitteissa, kuten tablettikoneissa ja matkapuhelimissa (Howlin, 2006). Haastateltavien mukaan valtaosalla oppilaista oli kuitenkin yhä käytössä isokokoinen kommunikointikansio tai TAIKE-viestintäjärjestelmä, jonka käyttö vaatii kannettavan tietokoneen. Tästä syystä usea haastateltava koki keinojen heikon saatavuuden yhdeksi olennaisista keinojen käyttöominaisuuksiin liittyvistä haasteista. Yksi haastateltavista mainitsi myös oppilaan käyttämän viestintäjärjestelmän unohtumisen esimerkiksi kotiin yhdeksi haasteeksi, josta on mainittu myös kirjallisuudessa (Kent-Walsh & Light, 2003).

Lisäksi graafisten symbolien käyttöön yhdistettiin hyvin konkreettisia käytön haasteita, jotka ilmenivät haastateltavien mukaan irrotettavien kuvien leviämisenä ja häviämisenä, joskus myös kuvien tahallisenä repimisenä ja rypistelynä. Näistä syistä yksi haastateltavista koki TAIKE-viestintäjärjestelmän olevan käyttöominaisuuksiltaan kommunikointikansiota miellyttävämpi. TAIKE-laitteen käyttöön liittyi kahden haastateltavan mukaan kuitenkin monia kirjallisuudessakin mainittuja teknisiä ongelmia, jotka voivat vaikeuttaa viestintää (esim. Kent-Walsh, 2003; Tietotekniikka- ja kommunikaatiokeskus Tikoteekki, Kehitysvammaliitto ry). Haastateltavat näkivät myös oppilaiden taitojen puutteellisuuden vaikeuttavan TAIKE-työkaluston tarkoituksenmukaista käyttöä aiheuttaessaan tahattomasti järjestelmän jumiutumista.

No Taike on siin mielessä vähän haasteellinen, koska se on kone, joka joskus ei toimi. Tai sit taivutus menee jostain syystä pois päältä, tai sit se sanoo et ”risuaita minä haluan”, kun se puhuu. Et ku painaa ne kuvat, niin sen pitäis sit myös taivuttaa, tai sit se

menee jotenki ihmeellisesti jumiin (-) ja sit ku niis kosketuksissa on joskus jotain, ja sit se jää jankuttaa jotain. Siis niis on vaikka mitä ihmeellisyyksiä, et sit se ei aina toimi. (A2)

TAIKEN kanssa on sitä ongelmaa et se kone on vähän väliä jumissa, koska tää poika joka käyttää sitä ei välttämättä aina osaa käyttää sitä tarkoituksenmukaisesti, et se saa sen jumiin. (E3)

Viestintäkeinojen ominaisuuksilla on todettu olevan myös vaikutusta siihen, kuinka mielekkääksi oppilas ylipäätensä kokee viestimisen muiden ihmisten kanssa (Calculator, 1999; Kent-Walsh & Light, 2003). Viestinnän hitaus ja tehottomuus voivat siis pahimmillaan aiheuttaa viestintähaluttomuutta. Autismin kirjon häiriöissä, joissa yksilön taidoista ja ominaisuuksista riippuen ilmenee tyypillisesti haastaviakin viestinnän, vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen pulmia (esim. Hill & Frith, 2003; Ganz, 2014: 3), voidaan puhetta tukevan ja korvaavan keinojen kiinnostavuutta pitää erityisen merkityksellisenä viestintämotivaatiota ylläpitävänä ja lisäävänä tekijänä. Erilaiset keinot herättävät parhaimmillaan kiinnostusta myös tyypillisesti kehittyneissä ikätovereissa, mikä voi lisätä erilaisten oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja sitä kautta tarjota autismin kirjon oppilaille monipuolisia viestintä- ja vuorovaikutusmahdollisuuksia (Finke, McNaughton & Drager, 2009). Yli puolet haastateltavista koki erityisesti teknologiaan perustuvien keinojen mutta myös jossain määrin kuvien kiinnostavan paitsi autismiopetuksen myös yleisopetuksen luokkien oppilaita.

Kaikki on kiinnostunu tääl meidän oppilaat Taikesta, tai no ei kaikki mutta monet on. He myös tykkää, ku he saa luvan siihen, nii tykkää tehdä lauseita. (A2)

No kuvathan sinänsä ei oo mikään este, et nehän on vaa kivoja. Herättää kysymyksiä, että miks sulla on tommonen vihanen? (O1)

Haastateltavien kokemusten perusteella kuvien käytön voidaan kuitenkin nähdä soveltuvan paremmin nuoremmille, alempien luokka-asteiden koululaisille kuin viestinnällisesti, sosiaalisesti ja akateemisesti usein taitavammille yläkoulun oppilaille. Haastateltavista kolme koki erityisesti PCS-kuvien ja kommunikointikansioiden ulkonäön aiheuttavan oppilaisissa häpeän tunteita. Lisäksi mitä taitavammasta oppilaasta oli kyse, sitä vähemmän kuvaviestintään perustuvien keinojen nähtiin vastaavan oppilaan viestinnällisiä tarpeita. Teknologiaan perustuvien viestintäjärjestelmien hyödyt perustuvatkin kirjallisuuden mukaan osittain niiden kuvia parempaan sosiaaliseen hyväksyttävyyteen ja

monipuolisempiin ilmaisumahdollisuuksiin (esim. Gorenflo & Gorenflo, 1991; Turner, Diaz & Spears, 2011).

Joo, no nää parempitasoiset oppilaat eivät käytä näitä kuvia ollenkaan, että he pitävät sitä lapsellisena ja turhana. (A4)

Ja sit ku on kysymys tämmösisistä esiteini-ikäisistä, nii ei ne ees halua tuolla yleisopetuksen joukossa kantaa semmosta käsilaukkua mukanaan. (E3)

Haastateltavat pitivät myös puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöominaisuuksien yhtenä suurimpana vahvuutena niiden yleishyödyllisyyttä. He kokivat kuvaviestinnän ja pikapiirtämisen jäsentävän paitsi autismiluokan myös yleisopetuksen alaluokkien oppilaiden päivää. Lisäksi yksi haastateltavista mainitsi kuvien potentiaalinen yleisopetuksen maahanmuuttajataustaisten lasten opiskelun tukena. Kirjallisuudessa visuaalisuus mainitaan eräänä tyypillisenä ominaisuutena ihmisillä, joilla on todettu autismin kirjon häiriö (Schepis et al., 1998; Olive et al., 2006; Still et al., 2014). Myös yksi haastateltavista koki kuvaviestinnän visuaalisuuden olevan yksi tärkeimmistä keinojen yleishyödyllisyyttä tukevista tekijöistä. He näkivät kuvien ja pikapiirtämisen lisäksi soveltuvan käytettäväksi useassa eri kontekstissa ja tarkoituksessa, mikä tukee jälleen viestinnän subjektiivisen oikeuden periaatetta viestiä ja tulla ymmärretyksi vaihtelevissa olosuhteissa (The National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons with Severe Disabilities, 1992; Suomen YK-liitto, 2015: 17–19).

Ne on niiku koko ajan tässä, ihan kaikessa nää tukevat. (E2)

Mutta nää AAC-keinot...miten mä sanoisin, ne auttaa kaikessa. (E1)

7.2. Keinojen merkitys oppilaiden viestintä-, vuorovaikutus-, ja arjentaitojen kehitykselle

Puhutun kielen oppimisen vaikeuksien nähdään tavallisesti hankaloittavan yksilön mahdollisuuksia jakaa esimerkiksi tunteitaan ja perustarpeitaan muiden ihmisten kanssa (Romski, Sevcik, Barton-Hulsey & Whitmore, 2015). Autismi kirjon häiriöiden diagnostiikkaan liitetään tyypillisesti eritasoisia kielen, viestinnän (myös ei-kielellisen vies-

tinnän) ja vuorovaikutuksen häiriöitä (APA, 2013; Hill & Frith, 2003; Ganz, 2014 :3), jotka usein rajoittavat yksilön itseilmaisun mahdollisuuksia. Tutkimuksen viisi haastateltavaa koki keinojen käytön mahdollistavan oppilaiden perustarpeiden ja mielipiteiden ilmaisun. Yksi heistä korosti kerronnassaan oppilaiden osallisuutta ja autonomisuutta, joiden merkitys on vahvasti läsnä myös esimerkiksi ICF-mallissa (ICF, 2004).

No tärkeä sinänsä että saavat omat ajatuksensa julki, pystyvät vaikuttamaan omiin asioihinsa ja kertomaan mielipiteitään. (A1)

Mä aattelen näin, et jos sillä on perustarve, ja se ei pysty sitä ilmaseen, nii se on se mistä me alotetaan, että vessakortit on lähellä ja ruoka tai nälkä tai jano. (O1)

Neljä haastateltavaa koki tunteiden ilmaisun ja tulkinnan helpottuvan kuvaviestinnän avulla siitäkkin huolimatta, että tunteiden tulkinnan vaikeuksia pidetään autismin kirjon häiriöiden yhtenä keskeisimmistä diagnostisista tunnusmerkeistä (Hill & Frith, 2003; Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011; American Psychiatric Association, 2013). Osa haastateltavista piti kuitenkin tunteiden merkityssisältöjä abstraktiudessaan niin haastavina, että he kokivat oppilaiden tarvitsevan tunteiden sanoittamisessa usein opettajan tai avustajan tukea. Yksi haastateltavista sanoi noudattavansa erityistä sensitiivisyyttä ja varovaisuutta oppilaidensa tunnetilojen tulkinnassa välttääkseen näiden loukkaamista ja kielteisten vuorovaikutustilanteiden syntymistä.

Ne on tietenkkin hankalia asioita ne tunteet (-) ja osaako sen sanottaa toiselle, jos hän ei itse osaa ja vaikea lähteä tietysti toisen tunteita kuitenkaan määrittämään (-) et ei lähe niiku liikaa toisen puolesta sanomaan (-) et ” joo no sulla on nyt varmaan vaan tälleen ” tai et ”sinä oot kyllä nyt vihainen”, et ku ite aattelee, ni se vois tuntua tosi kurjalle. (A1)

Valintojen ja pyyntöjen tekemisen mahdollistumista on perinteisesti pidetty yhtenä graafisten symboliviestintäjärjestelmien tärkeimpänä ominaisuutena (Sigafos 1998; Kozleski 1991; Charlop-Christy et al., 2002; Johnston et al. 2003), ja esimerkiksi PECS-järjestelmää (Frost & Bondy, 2002) olikin käyttänyt tutkimuksen jokainen haastateltava. Yksi haastateltavista kuvasi autismiluokan oppilailla valintojen tekemisen haasteellisuutta ja siihen keskitettyä erityishuomiota.

Nyt tää vuos me ollaan satsattu, että nää isot voi tehdä tietosia valintoja, mikä ei oo autisteille ollenkaan selvää. He saavat näyttää joka päivä kuvien kautta, mitä he haluavat tehdä. (O1)

Valintojen tekemisen ja tunneilmaisun mahdollisuuksien lisääntyessä haastateltavat kokivat myös oppilaiden viestinnän spontaaniuden vahvistuneen keinojen käytön myötä. Haastateltavien mukaan viestinnän spontaaniuden kasvu ilmeni oppilaiden lisääntyneenä aloitteellisuutena ja aktiivisuutena viestintätilanteissa, minkä luonnollisena seurauksena he kertoivat myös aikuislähtöisen viestinnän osuuden pienentyneen. Kirjallisuudessa viestinnän aikuislähtöisyys nähdään puhetta tukevia ja korvaavia keinoja hyödyntävien lasten yhtenä viestinnän ominaispiirteenä ja samalla myös heikkoutena (esim. Rosa-Lugo & Kent-Walsh, 2008), ja tästä syystä haastateltavien kokemuksia oppilaiden ilmaisun spontaaniuden kasvusta voidaankin pitää erityisesti oppilaiden viestinnällisen kehityksen kannalta hyvin myönteisinä.

Vaikka puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön ja erityisesti spontaanin puheilmaisun kehityksen välillä ei ole tutkimuksissa nähty selvää yhteyttä (esim. Parsons & la Sorte 1993; Schlosser et al. 2007; Schlosser & Wendt, 2007), koki kuusi haastateltavaa keinojen käytön yhden merkittävimmistä hyödyistä liittyvän juuri oppilaiden verbaalisen viestinnän kasvuun. Yksi haastateltavista näki erityisesti TAIKE-viestintäjärjestelmän olleen spontaanin puheilmaisun kehityksen kannalta merkityksellisessä asemassa, ja usea opetushenkilöstön ammattilainen kuvaili kuvien hyötyä oppilaiden puheilmaisun taitojen harjoittamisessa sekä puheen tuottoon kannustamisessa. Lisäksi autismin kirjon häiriöihin on kirjallisuudessa liitetty tyypillisesti erilaisia kognitiivisten toimintojen vaikeuksia, jotka liittyvät esimerkiksi tiedon prosessointiin ja toiminnan ohjaukseen (esim. Jolliffe & Baron-Cohen, 1999; Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011), ja haastateltavat kokivatkin kuvien helpottaneen joidenkin oppilaiden kognitiivisen toimintakyvyn haasteita vähentämällä puheilmaisun sisällöllisen suunnittelun tarvetta, jolloin harjoittelussa oli voitu keskittyä kielen sisällön sijasta sen muotoon (Bloom & Lahey, 1978).

Mul on yks oppilas, joka on tullu puhumattomana ja nyt puhuu ihan normaalisti eikä tarvii sitten enää (TAIKEA). Että näinkin voi käydä, että yks kaks se puhe sieltä tulee. Se on ihan käsittämätöntä. (E2)

Joo, kyl näistä pienistä huomaa, et kyllä on helpottanu tosi paljon sitä puhetta. Ja tän yhden oppilaan kanssa, joka ei hirveesti puhu, niin hänhän sitten nimenomaan opettelee puhumaan kuvien avulla. (A4)

Et sen kaa mä oon tehny silleen, et ku mä näytän noit kuvia, niin mä sanon sen ääneen vielä ja pyydän sitä toistaa tai kuiskaamaan. (A5)

Et me käydään sitten kuvia läpi esimerkiks äikän tunneilla, ja hän sitten kertoo niistä kuvista. Et silleen hän pystyy kertomaan, ettei ite joudu mieltii mitä sanoo, vaan voi kertoa valmiista kuvasta. (A1)

Haastateltavat näkivät kuvaviestinnässä kuitenkin myös heikkouksia, jotka liittyivät heidän mukaansa erityisesti kerronnan laajuutta, ilmauksien tarkkuutta sekä sananvaraston kasvua rajoittaviin tekijöihin, joista on mainittu laajalti myös kirjallisuudessa (esim. Abrahamsen, Ronski & Sevcik, 1989; Dettmer et al., 2000; Marckel et al., 2006). Yksi haastateltavista koki oppilaidensa toisinaan turvautuvan liikaa visuaaliseen tukeen, vaikka heidän taitonsa olisivat jo riittäneet kirjoitetun kielen käyttöön. Toisaalta haastateltavat näkivät liiallisen visuaalisen tuen myös häiritsevän joitain oppilaita, mikä voi liittyä autismin kirjon häiriöissä tyypillisesti esiintyviin aistiyliherkkyyksiin ja/tai tiedon käsittelyn haasteisiin (Autismi- ja Aspergerliitto ry; Jolliffe & Baron-Cohen, 1999).

Haastateltavien enemmistön mukaan oppilaiden kielelliset taidot saavuttivat parhaiten koko potentiaalinsa, kun he voivat yhdistää useamman eri keinon käytön. Haastateltavat kokivat erityisesti kirjoitetun kielen taitojen kuvien käytön ohessa tukevan sanaston kasvun, kerronnan laajuuden ja käsitteellisen ymmärtämisen kehitystä. he pitivät graafisten symbolien käyttöön perustuvien perinteisten viestinnän apuvälineiden, esimerkiksi kommunikointikansioiden, yhdistämistä TAIKE-viestintäjärjestelmän käyttöön tarpeellisena usein siihen asti, kunnes oppilaat osasivat käyttää TAIKEA pääilmaisukeinonaan riittävän tehokkaasti. Myös kirjallisuudessa usean eri puhetta tukevan ja korvaavan keinon yhteiskäyttöä pidetään lapsen viestintätaitojen kehityksen kannalta usein tarkoituksenmukaisena (esim. Foreman & Crews, 1998; Goldstein, 2002; Hill & Flores, 2014).

Haastateltavat kokivat puhetta tukevien ja korvaavien keinojen, erityisesti kuvien mutta myös kirjoitetun kielen ja pikapiirtämisen, yhden merkittävimmistä hyödyistä liittyvän oppilaiden puheen ymmärtämisen taitojen kehitykseen, josta mainitsi lähes jokainen haastateltava. Haastateltavat pitivät puheen ymmärtämisen tehostamista kuvin tai kir-

joittaen hyödyllisenä myös puhuvien autismiopetuksen luokkien oppilaille. Haastateltavat liittivät puheen ymmärtämisen taitojen kehityksen myös tiiviisti opetushenkilöstön ammattilaisten ja oppilaiden välisen intersubjektiivisuuden eli yhteisymmärryksen vahvistumiseen, jolla he näkivät olevan erityinen asema opetushenkilöstön työtä helpottavana tekijänä. Haastateltavat kokivat intersubjektiivisuuden lisääntymisen omalta osaltaan ehkäisevän myös erilaisten tunneilmaisun, toiminnanohjauksen ja käyttäytymisen pulmiin liittyvien ongelmatilanteiden syntymistä, mitä on kirjallisuudessakin pidetty eräänä graafisten viestintäjärjestelmien käytön etuna (esim. Gray, 1998; Charlop-Christy et al., 2002; Frost & Bondy, 2002).

No jos on esimerkiksi täysin puhumaton oppilas, nii hän pystyy kommunikoimaan ja me saadaan sieltä irti tunnetta tai jotain, mikä on hirveen tärkeätä, jos toinen vaikka itkee. Ei pysty kertomaan, vaikka sattuis johonkin. (E1)

Sitten yks esimerkki on tämä yks oppilas, hänelle on ollu paikasta toiseen siirtymiset erittäin vaikeita, et niin monta kuvatarinaa, piirroksia, et me saatiin hänet menemään vessaan sillä. (O1)

Kirjallisuudessa autismin kirjon häiriöihin liitetään tavallisesti myös mielen teorian vaikeudet, joiden nähdään hankaloittavan oman ja toisten ihmisten toiminnan taustalla olevien aikomusten sekä toiminnan ja lopputuloksen välisten yhteyksien hahmottamista (Happé et al., 1996; Hill & Frith, 2003). Ongelmatilanteiden selvittämisen yhteydessä suurin osa haastateltavista kokikin tärkeänä sosiaalisten tilanteiden syy-seuraussuhteiden osoittamista oppilailtensa kuvin ja pikapiirroksin, joskin he näkivät pelkkien kuvien tehon toisinaan riittämättömäksi havainnollistamaan sosiaalisten tilanteiden tapahtumien välisiä yhteyksiä. Haastateltavat kokivat puhetta tukevien ja korvaavien keinojen siis lisäävän oppilaiden ja opetushenkilöstön mutta jossain määrin myös oppilaiden välistä sosiaalista viestintää ja vuorovaikutusta.

No kyllä, siis silleen, että menee ne yhdessä tai tää toinen etsii kansioista mitä haluaa näyttää tai kysyy toiselta, että "haluatko sinä vettä?". (E2)

Ja tää kuuluu myös ihan siihen autismiin, et he ei ehkä näe sitä omaa roolia, mitä he ovat tehneet, ja sitten piirretään se tilanne (--) ja kerrotaan, että "jos sinä haluat Liisalta huomiota, tai leikkiä tai, niin silloin menet näin ja teet näin". (O1)

Neljä haastateltavaa korosti kuitenkin keinojen käytön aikuislähtöisyyttä ja sen aiheuttamia haasteita luonnollisen, yksilön omiin lähtökohtiin ja tarpeisiin perustuvan viestin-

nän toteutumiseksi. Puhetta tukevilla ja korvaavilla keinoilla itseään pääasiallisesti ilmaisevien lasten viestinnän on kirjallisuudessa yleisesti todettu perustuvan usein aikuisten luomien edellytysten ympärille (Rosa-Lugo & Kent-Walsh, 2008), mutta autismin kirjon häiriöihin itsessään liitetään tyypillisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen ja viestinnän tarpeiden vähäisyys ja/tai poikkeavuus (Kanner, 1943; Asperger, 1944; Hill & Frith, 2003; American Psychiatric Association, 2013; Ganz, 2014: 3), mikä on usein omiaan lisäämään riippuvuutta osaavampien vuorovaikutuskumppanien tuesta. Haastateltavista osa kertoi, että autismin kirjon oppilaat viestivät keskenään pääasiassa eleillä ja mahdollisuuksien mukaan myös puheella, mutta he kokivat lasten keskinäisen vuorovaikutustoiminnan kuvaamisen ulkopuoliselle sen erityispiirteiden vuoksi usein haastavaksi. Yksi haastateltavista korosti oppilaidensa puutteellisten viestintätaitojen merkitystä sosiaalisen viestinnän vähäisyyden taustalla, ja merkittävä enemmistö piti oppilaiden vuorovaikutus- ja viestintätarpeita ylipäänsä erityisen vähäisinä.

Ei, et se (kuvien käyttö) on vaan niinku aikuisten kanssa. Ne ei välttämättä osaa sitä, ehkä ne on vaan tottunu siihen, et aikuisen kanssa kommunikoidaan näin, ja lasten kanssa sit ollaan näin. (A5)

Ei ehkä ihan vielä sillä tasolla oo kuitenkaan se, et sehän olis jo tosi kehittynyttä kuvakommunikaatiota, jos ne keskenään osais sitä käyttää. (A1)

Kyllä se varmasti liittyy siihen autismin, että minkä tyyppinen autismi on kysymyksessä. Toisilla ei vaan oo tarvetta jakaa asioita, et sit vaa yritetään jollain tasolla. (E1)

Kielellisten, sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen kehityksen lisäksi autismiopetuksessa korostetaan päivittäisiin toimintoihin liittyvien taitojen omaksumista (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2014), mikä ilmeni myös kahden haastateltavien kertomuksissa. Haastateltavat pitivätkin akateemista osaamista tärkeämpänä oppilaiden itsenäistymistä ja omatoimisuutta arjen toiminnoissa. He kokivat kuvien soveltuvan erityisen hyvin oppilaiden päivän jäsentämisen ja erilaisten siirtymätilanteiden tueksi, joiden ansiosta oppilaiden oli helpompaa ennakoita muuttuvia tilanteita ja toimia sujuvasti muutosten keskellä.

7.3. Keinojen käyttöön ja käyttäjiin kohdistuvat asenteet

Kirjallisuudessa korostetaan opetushenkilöstön ja oppilaiden myönteisten asenteiden merkitystä puhetta tukevien ja korvaavien keinojen onnistuneen käytön taustalla (Soto, 1997; Calculator, 1999; Dada & Alant, 2002; Rebelowski, 2002; Dada & Alant, 2003; Kent-Walsh & Light, 2003). Tärkeimpänä yksittäisenä opettajien myönteistä asennoitumista edesauttavana ja ylläpitävänä tekijänä pidetään kokemusta keinojen käytön mielekkyydestä ja palkitsevuudesta (Dada & Alant, 2002; Dada & Alant, 2003). Enemmistö tämän tutkimuksen haastateltavista ilmaisi kokevansa puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön motivoivaksi, ja heidän myönteiset kokemuksensa perustuivat oppilaiden viestintätaidoissa nähtyyn kehitykseen sekä oppilaiden oman viestintähalukkuuden ja hyvinvoinnin lisääntymiseen. He pitivät erityisesti spontaanin viestinnän kasvua merkittävänä motivaatiota ylläpitävänä tekijänä, ja he kokivat oppilaiden omien mielipiteiden ja ajatusten kuulemisen tärkeänä.

Ja sitte tietysti palkkio siitä, et lapsi niiku saa ilmaistua itseänsä jonkun menetelmän avulla, nii kyl se on tosi suuri asia meille täällä, et näkee sen lapsen hyvinvoinnin lisääntyvän tai halun itse kommunikoida enemmän. (E1)

Se on hidasta, mut se on jotenki nii palkitsevaa, ku sieltä joku kerta joku yks kaks sanoo, et ” (haastateltavan nimi)”. (E2)

Oppilaiden viestinnän haasteiden vuoksi noin puolet haastateltavista kokikin opetushenkilöstön motivaation tärkeäksi yksittäiseksi tekijäksi puhetta tukevien ja korvaavien keinojen onnistuneen käytön taustalla, sillä he näkivät niiden hyödyntämisen riippuvan suurilta osin aikuisten toiminnasta. Haastateltavat pitivät keinojen käyttöön liittyvien onnistumisten jakamista muiden työntekijöiden ja oppilaiden kanssa motivaation ylläpitämisen kannalta tärkeänä. Opetushenkilöstön motivaatiosta lähtöisin olevien vaikutusten nähtiin ylettyvän keinojen käytön lisäksi myös työntekijöiden kouluttautumiseen. Vain kaksi haastateltavaa mainitsi havainneensa puutteita opetushenkilöstön motivaatiossa, mutta heidän kokemustensa perusteella sillä oli merkittävän kielteinen vaikutus työssä jaksamiseen.

Mä turhaidun muitten turhautumiseen, et se voi olla jopa rasittava tekijä, et joka ikinen kerta pitää mennä perustelee. (O2)

Kirjallisuudessa oppilaskohtaisten ominaisuuksien, kuten motivaation, taitojen ja asenteiden on nähty olevan yhteydessä puhetta tukevan ja korvaavan viestinnän laatuun (Calculator, 1999). Myös haastateltavat näkivät oppilaiden myönteisyyden keinojen käyttöä kohtaan mielekkään ja merkityksellisen viestinnän edellytyksenä. Haastateltavat pitivät tärkeänä toimia vuorovaikutustilanteissa oppilaidensa ehdoilla, joten he kiinnittivät oppilaiden viestintämotivaatioon erityistä huomiota. Noin puolet haastateltavista koki, että puhetta tukevat ja korvaavat keinot olivat oppilaille erityisen tärkeitä siksi, että ne lisäsivät tapahtumien ennakoitavuuden ansiosta oppilaiden turvallisuuden tunnetta.

Useiden haastateltavien kertomusten perusteella oppilaiden passiivisuuden ja viestintähaluttomuuden voidaan kuitenkin todeta olevan autismin kirjon häiriöille tyypilliseen tapaan huomattavan yleistä (esim. Hill & Frith, 2003). Haastateltavat kokivat tämän vaikuttavan kielteisesti myös opetushenkilöstön motivaatioon. Yksi haastateltavista näki oppilaiden kiinnostuksen puutteen johtuvan useimmiten keinojen käyttöä tukevien rutiinien puuttumisesta erityisesti niissä tilanteissa, joissa he eivät kokeneet puhetta korvaavan keinon käyttöä riittävän mielekkääksi.

No ehkä tää oppilas, kenen kans yrittää niiku muistaa, et näytä nyt vielä kansiolla, vaikka me kaikki jo tajutaan mitä sä haluat, niin se sit silleen ”no phhh...okei...”, mutta siihenki liittyy niin paljon se, et ku se ei oo niiku rutiiniks vielä tullu. (A3)

Pahinta noissa on, jos huomaa ettei onnistu nyt, et mä oon tehny hienoja ja etsiny sulle kuvia (-) nii sit ku ne ei kiinnosta, et se kiinnostus itseltäkin lopahtaa. (O1)

Puhetta tukevilla ja korvaavilla keinoilla viestivien lasten vuorovaikutus- ja viestintäympäristöjen monipuolistamisella nähdään olevan myönteisiä vaikutuksia heidän viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kehitykseen (Blackstone, Williams & Wilkins, 2007; Rosa-Lugo & Kent-Walsh, 2008; Kent-Walsh, Binger & Hasham, 2010). Autismi kirjon lasten on todettu hyötyvän erityisesti tyypillisesti kehittyneiden ikätovereidensa antamasta viestintä- ja vuorovaikutustoiminnan mallista (Finke, McNaughton & Drager, 2009). Tutkimuksen haastateltavista kaksi mainitsi, että koulujen yleisopetuksen luokkien opettajien tarjoama suvaitsevaisuutta lisäävä opetustoiminta tukee erilaisten oppilaiden hyväksytyksi tulemistä. Kaksi haastateltavaa näki suvaitsevaisuutta tukevan il-

mapiirin myönteisten vaikutusten ilmenevän esimerkiksi yleisopetuksen oppilaiden lisääntyneenä kiinnostuneisuutena eri tavoin viestiviä oppilaita kohtaan, mutta kolmen haastateltavan mukaan heihin suhtauduttiin lähinnä neutraalisti.

Niin sit on ihan opettaja saattanu pyytää jonkun luokan oppitunnille meille kattomaan, et hänen kanssaan kommunikoidaan nyt näin (-) Et oppilaat on hirveen kiinnostuneita, et heistä on tosi kiva nähä, et meil on vähän erilaista, mut silti kuitenkin kaikki on täällä ihan oppilaita, ja ihan samanlaisiakin asioita opetellaan kuin te muut. (A1)

Ja kiinnostuneita muutenki, ku täällä kulkee porukkaa, joilla on jotain omia kommunikaatiovälineitä mukana. Kyl se on aika kiinnostavaa monien muiden oppilaiden mielestä. (E2)

Hirveen luontevasti. Meil on nii pitkät perinteet täs koulussa täl kaikella. (E1)

Kaksi haastateltavaa koki yhteistyön yleisopetuksen luokkien välillä olevan kuitenkin liian vähäistä oppilaiden keskinäisten vuorovaikutussuhteiden muodostumisen kannalta. Haastateltavat eivät olleet havainneet varsinaista kiusaamista, mutta yleisopetuksen oppilaiden ennakkoluuloista eri tavoin käyttäytyviä ja viestiviä oppilaita kohtaan mainitsi neljä haastateltavaa. Samansuuntaisia huomioita on tehty myös aiemmassa integraatio-opetusta koskeneessa tutkimuksessa (Kent-Walsh & Light, 2003).

No onhan se aina vähän semmonen jännittävä ja outo tilanne, et vaikka olis ollu pitkään jo täällä. Niin kyl se on aina semmonen outo tilanne muille ihmisille, et mitäköhän tästä nyt seuraa (-) koska siit tulee tietenkin helposti semmonen mielikuva, et ihminen, joka ei puhumalla kommunikoi, et se ois jotenki tyhmä. (A1)

Vaikka haastateltavat eivät olleet itse havainneet autismin kirjon oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista, kertoi yksi haastateltava erään oppilaan toivoneen kouluun aiempaa enemmän autismin kirjon häiriöihin liittyvää keskustelua ja tiedon jakamista kiusaamisen vähentämiseksi.

Mut sit yks oppilas eilen sano, että: ”Meillä pitäis olla semmonen autismin tietoisuuspäivä, että me kerrotaan kaikille oppilaille, et mikä se autismi on, että meitä ei sitten haukuttais täällä. Että ne tietää, mikä tämä on, että tämä ei ole mikään sairaus”. (A5)

7.4. Opetushenkilöstön ja oppilaiden viestintätaidot

Puhetta tukeviin ja korvaaviin keinoihin perustuvan viestinnän onnistumisen taustalla vaikuttavat paitsi keinoa pääasiallisena ilmaisumuotonaan käyttävän yksilön myös hänen lähiympäristönsä ihmisten viestintäkeinojen käyttötaidot ja muu tarvittava viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen (esim. Calculator, 1999; Kent-Walsh & Light, 2003, Kent-Walsh & McNaughton, 2005; Howlin, 2006). Opetushenkilöstön ammattilaisten näkemysten omasta viestintäpätevydestään nähdään vaikuttavan myös siihen, millaisiksi he kokevat oppilaidensa mahdollisuudet kehittyä puhetta tukevia ja korvaavia keinoja hyödyntävinä viestijöinä (Soto, 1997).

Tutkimuksen haastateltavat kokivat erityisesti autismiopetuksen työntekijöiden ammattitaidon vaikuttavan merkityksellisesti puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön onnistuneisuuteen ja oppilaiden viestintätaitojen kehittymiseen. Haastateltavat perustelivat riittävän ammattiosaamisensa tärkeyttä erityisesti sillä, että oppilaat viettivät heidän seurassaan suurimman osan päivästänsä, ja siten oppilaiden viestinnän koettiin myös riippuvan pitkälti opetushenkilöstön tarjoamista viestintämahdollisuuksista.

Koska ne viettää suurimman osan päivästänsä täällä. Tosi tärkeenä, että meidän kaikkien aikuisten tulis hallita niiku se käyttö. (E2)

Haastateltavat kokivat viestintätaitonsa pääosin riittäviksi vastaamaan oppilaidensa tarpeita. Yksi haastateltavista näki pitkän urahistoriansa vaikuttaneen ammattiosaamisensa siten, että hänen oli helppo otta huomioon oppilaidensa yksilöllisyys esimerkiksi viestintään liittyvään materiaalin suunnittelussa ja valmistamisessa (ks. myös Rebellowski, 2002). Oppilaiden yksilöllisten taitojen ja tarpeiden nähtiin asettavan merkittäviä vaatimuksia myös ammattiosaamisen kehittämiseksi, sillä autismiopetuksen saman luokan oppilaiden kerrottiin olevan tyypillisesti hyvin eri-ikäisiä ja taidoiltaan eritasoisia. Autismin kirjon häiriöihin liitetäänkin tyypillisesti taitojen ja toimintakyvyn merkittävä yksilöllinen vaihtelu (Hill & Frith, 2003; Ganz, 2014: 3). Lisäksi yksi haastateltavista toivoi oppivansa lisää TAIKE-viestintäjärjestelmän käytön ohjaamiseen liittyviä taitoja oppilaansa viestintätaitojen kehityspotentiaalinsa maksimoimiseksi.

Jokainen oppilas on omanlaisensa, ja se mitä on käytetty kenties muiden kanssa ei välttämättä käy sitten. Eli jokainen oppilas, joka niitä käyttää ja tulee tänne, nii joudutaan aloittaa aikalailla alusta, ja tutustuu siihen. (E3)

Mut ois tosi hienoa oppia vielä paremmin opettaa sitä lasta käyttämään sitä (TAIKEA). Just täl hetkellä me mennää niis rajoissa, minkä verran hän osaa sitä käyttää. Et ite pystyis sitä enemmänki käyttää, mut hän ei pysty vielä. (A2)

Tukiviittomien on todettu tutkimuksissa soveltuvan hyvin ihmisille, joilla on autismin kirjon häiriö (esim, Salvin, Routh, Foster & Lovejoy, 1977; Carr, Binkoff, Kologinsky & Eddy, 1978; Buffington et al., 1998). Erityisesti puhutun kielen yhteydessä käytettyjen viittomien nähdään tukevan laajalti kielellisten taitojen kehitystä (esim. Yoder & Layton, 1988). Viittomien käyttö vaatii kuitenkin erityisiä taitoja, joiden voidaan nähdä aiheuttavan haasteita erityisesti viittovan ihmisen lähiympäristön ihmisille (Seal & Bonvillian, 1997; Miranda & Erickson, 2000). Myös tutkimuksen haastateltavista kolme mainitsi oman ammattiosaamisensa puutteiden liittyvän usein viittomisen taitojen riittämättömyyteen. Taitojen puute yhdistettiin erityisesti viittomien vähäiseen käyttöön ja koulutuksen riittämättömyyteen.

Tosiaan näist tukiviittomista, nekin me käytiin koulutuksessa nopeesti läpi, mut nehän unohtuu hyvin nopeasti, kun niitä ei käytä. (A4)

Haastateltavat kokivat autismiopetuksen oppilaiden puhetta tukevien ja korvaavien keinojen, erityisesti kuvaviestinnän, käytön taidot useimmiten riittäviksi ja he mainitsivat sen luonnollisesti olevan olennainen tekijä viestinnän onnistumisen kannalta. Kuitenkin puolet haastateltavista oli havainnut merkittäviä puutteita paitsi oppilaiden keinojen käyttöön liittyvässä osaamisessa myös oppilaiden keinojen käytöstä riippumattomissa viestintätaidoissa. Kaksi haastateltavista arveli taitojen riittämättömyyden olevan spesifisti yhteydessä oppilaiden kehityksen etenemisen epätyypillisyyteen. Haastateltavat kertoivat haasteiden ilmenevän esimerkiksi tunteiden ilmaisun ja tulkinnan sekä kuvien visuaalisen hahmottamisen vaikeuksina, joiden nähdään usein liittyvän autismin kirjon häiriöissä tyypillisesti esiintyviin kognitiivisten toimintojen haasteisiin (esim. Autismi- ja Aspergerliitto ry; Hill & Frith, 2003). Myös oppilaiden kielen pragmaattisten taitojen vaikeuksien voidaan nähdä vaikuttavan haastateltavien kokemuksien taustalla (Loukusa, Paavola & Leivo, 2011).

Poika, joka käyttää niitä, ni se tarvitsee kuvan lisäksi sen tekstin (-) mutta jos on pelkkä kuva, nii hän ei välttämättä sano yhtään mitään. (E3)

On kiljumista, itkua ja tämmöstä, että jos ei oo riittävät. Et sit me tiedetään siitä, et nyt hän ei pysty ilmaisemaan itseään muulla. (O1)

No ehkä tuntuu siltä, et se oppilas joka tosiaan sitä hirveesti tarvitsis, joka ei niinku puhu, niin tota ei kyl osaa. Et siihen liittyy paljon varmaan myös se kehitystaso. (A2)

Lisäksi haastateltavat kokivat autismin kirjon häiriöissä tavallisesti ilmenevien viestinnän, vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen haasteiden näkyvän keinojen epätarkoituksenmukaisena käyttönä (APA, 2013; Hill & Frith, 2003; Ganz, 2014: 3). He kertoivat oppilaiden esimerkiksi tekevän valikoiman monipuolisuudesta huolimatta toistuvasti samoja valintoja ja unohtavan keinojen käytön jaetun tarkkaavuuden tilanteissa, jossa viestijät toimivat tarkoituksellisesti keskinäisessä vuorovaikutuksessa (esim. Dawson et al., 2004).

Mut se silti hyvin herkästi menee siihen, että siellä vaan painellaan sitä ihan nii ku se olis joku automaatti, et sitä vaan naputellaan, et se kuitenkin voi helposti unohtua se, et siihen tarvitaan se toinenkin ihminen, jolle kerrotaan ja sen huomio. (A1)

Kolme haastateltavaa piti oppilaiden puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön sekä viestintätaitojen kehityksen erityisenä edellytyksenä taitojen yleistymisen tukemista oppilaiden eri toimintaympäristöissä ja keinojen käytön liittämistä kokonaisvaltaisesti opetustoimintaan. Myös aiempien tutkimusten mukaan keinojen käytön harjoittaminen tulisi parhaimman lopputuloksen saavuttamiseksi yhdistää arjen eri toimintoihin tiukasti aikaan ja paikkaan sidottujen harjoittelutuokioiden sijaan (Koegel & Koegel, 1995; Howlin, 2006). Niin ikään autismiopetuksen tavoitteisiin kuuluu osallisuuden tukeminen muun muassa oppilaiden viestintätaitojen vahvistumisen myötä (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2014). Haastateltavat mainitsivat viestintätaitojen yleistymisen esteenä erityisesti kodin ja koulun sekä puheterapeuttien ja opetushenkilöstön välisen yhteistyön riittämättömyyden.

Mut en osaa kyllä sanoa, miten se on jaettu sinne kotiin ja muuhun vapaa-aikaan (-) mutta epäilen, eli se on itseasiassa aika tilannesidonnaista se iltapäivätoiminnan kuvakommunikaatio. (O1)

Mut sit kun hän tulee ulos (puheterapiasta) niin hän ei osaa mitään, koska se on niin tilannesidonnaista, se on niin mielettömän tärkeätä, et se yleistämisen vaikeus on niin valtava. (E1)

7.5. Opetushenkilöstön keskeiset tehtävät

Autismiopetuksen opetushenkilöstön ammattilaiset ovat lähes päivittäin läsnä yhdessä oppilaidensa keskeisimmistä arjen toimintaympäristöistä, ja siksi heidän toimintaansa voidaan pitää keskeisenä esimerkiksi oppilaiden viestintä- ja vuorovaikutustaitojen omaksumisen kannalta (ks. Bronfenbrenner, 1989). Haastateltavat kokivat erityisesti oppilaidensa viestinnällisen oma-aloitteisuuden sekä osallisuuden tukemisen tärkeäksi, ja he näkivät tämän edellyttävän aikuisesta riippuvan toiminnan tarkoituksellista vähentämistä. Haastateltavat kokivat oppilaiden autonomisuuden kasvun vaikuttavan myönteisesti myös heidän kielellisten ja viestinnällisten taitojensa kehitykseen.

Aktivoida sitä oppilaiden osallisuutta, minimoida sitä omaa aktiivisuutta silleen, et sä oot enemmän tarkkailijan roolissa, annat oppilaiden tehdä valintoja. (A1)

Voi joskus jopa leikkiä vähän et ”en ymmärrä, kun osoitat, vaan näytä kuvien kautta”, eli se olisi se silta saamaan suuremman kuvarepertuaarin ja myöskin samalla suuremman repertuaarin ilmaista itseään. (O2)

Vygotskyn (1978) näkemys osaavamman vuorovaikutuskumppanin toiminnan merkityksestä ilmeni myös viiden haastateltavan kertomuksissa, joissa he kuvailivat rooliaan toimivan ja tarkoituksenmukaisen viestinnän sekä sosiaalisten taitojen mallintajina ja opettajina. Neljä haastateltavaa näki onnistuneen puhetta tukevan ja korvaavan viestinnän edellyttävän opetushenkilöstön sitoutumista yhdessä sovittuihin toimintatapoihin ja tavoitteisiin, minkä merkitystä on korostettu myös kirjallisuudessa (Soto, 1997; Kent-Walsh & Light, 2003). Haastateltavat olivat myös sitä mieltä, että opetushenkilöstön sitoutuneisuuteen vaikuttaa lisäksi heidän riittävä ymmärryksensä viestinnän ja vuorovaikutuksen kehityksen perusteista.

Se on se yhteen hiileen puhaltaminen ja myöskin, et on se ymmärrys, miksi se on nii tärkeätä, et tehdään samalla tavalla. (O1)

Haastateltavat mainitsivat kuitenkin puutteellisen sitoutumisen yhteisiin tavoitteisiin ja toimintatapoihin olevan yksi keskeisimmistä autismiopetuksen henkilöstön toiminnan haasteista. Tämä johtui haastateltavien mukaan usein siitä, että sekä oppilaat että autismiopetuksen työntekijät eivät pitäneet puhetta tukevilla ja korvaavilla keinoilla viestimistä kaikissa tilanteissa tarpeeksi mielekkäänä. Haastateltavat korostivat jälleen aikuisen vastuuta viestinnän apuvälineiden käytössä.

”No me tiedetään, et se halua sen Ipadin, no miks pitää ottaa ne kuvat ensin sitten?”
(O1)

Mut sit jossain arkipäivän tilanteessa, vaik et ollaan ruokalassa, niin helposti tavallaan et ”ai sä haluat lisää”, niin sit niissä tilanteissa on ite pitänyt tsemppaa siihen, et muistaa pyytää et hän käyttää kansioo, koska hän osaa käyttää näihin yksikertaisiin et haluan sitä ja tätä. Hänkään ei muista, mut se on ihan yhtä paljon meidän syytä, et hän ei muista käyttää sitä, koska aina ei muista vaatia tavallaan sitä. Kun sitä arvaa, tuntee toisen, niin sit voi arvailla. (A3)

Enemmistö haastateltavista korosti opetushenkilöstön ammattitaidon merkitystä oppilaiden viestintätaitojen kehityksen ja puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön taustalla. Myös kirjallisuudessa puhetta tukevia ja korvaavia keinoja hyödyntävien yksilöiden lähiympäristöjen ihmisten viestintä- ja vuorovaikutustaitojen sekä vuorovaikutustapojen nähdään olennaisesti vaikuttavan viestinnän laatuun (Calculator, 1999; Kent-Walsh & McNaughton, 2005). Niin ikään Gricen (1975) kielen pragmatiikkaa koskevan teorian mukaan erilaiset periaatteet vaikuttavat keskustelijoiden välisen intersubjektivisuuden muodostumiseen. Näistä määrän ja tavan periaatteet ilmenivät usean haastateltavan kertomuksissa, joissa he kertoivat pitävänsä tärkeänä aikuisten puheilmaston selkeyttä ja ytimekkyyttä autismin kirjon oppilaiden kanssa viestissä.

7.6. Ammatillinen tuki ja yhteistyö oppilaiden lähiympäristöjen ihmisten kanssa

Aiemmissä tutkimuksissa on korostettu opetushenkilöstön ammatillisen tuen merkitystä (esim. Soto, 1997; Kent-Walsh & Light, 2003). Puheterapeutin tuen katsotaan kattavan esimerkiksi puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön ohjaamisen ja keinojen käytön linkittämisen tarkoituksenmukaisesti osaksi opetussuunnitelmaa. Niin ikään puheterapeutin osallistumista kuntoutustiimityöskentelyyn, jossa kartoitetaan puhetta tukevia ja korvaavia keinoja käyttävän oppilaan kehityksen tavoitteita ja taitoja, pidetään merkityksellisenä (Kent-Walsh & Light, 2003).

Siitäkin huolimatta, että tutkimuksen haastateltavat kokivat omat taitonsa ja valmiutensa pääosin riittäviksi hyödyntääkseen puhetta tukevia ja korvaavia keinoja mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti opetustyössään, he kokivat puheterapeutin ammattiosaami-

sen ja työpanoksen korvaamattomana. Haastateltavat arvostivat puheterapeutin toiminnassa konkreettista keinojen käytön ohjausta, yleistä ohjantaa oppilaiden viestinnän tukemiseksi sekä keinojen käytön ja opetustoiminnan yhdistämiseen liittyvien ideoiden ja neuvojen antamista. Kuusi haastateltavaa piti myös oppilaiden viestinnän kehitystä tukevan materiaalin saamista puheterapeuteilta keskeisenä, ja kaksi haastateltavaa korosti puheterapeutin työn merkityksellisyyttä erityisesti oppilaiden saaman hyödyn näkökulmasta. Lähes jokainen haastateltava kertoi saaneensa riittävästi puheterapeutin ohjausta ja koki yhteistyön toimineen pääsääntöisesti osapuolia tyydyttävästi. Puheterapiakäytien toteutuessa luokkahuoneiden ulkopuolella kolme haastateltavista piti kuitenkin puheterapeutilta saatua ohjausta puutteellisena, koska tällöin he kokivat mahdollisuutensa keinojen käytön konkreettiseen harjoitteluun yhdessä puheterapeutin kanssa vähäisiksi.

Mä tykkään siitä, että terapeutti tulee luokkaan, ja me voidaan olla vaikka tässä vieressä kattomassa, et mitä he tekevät ja ottaa se keino käyttöön. (E1)

Niin, kyl se on iso rooli, koska heidän kanssa just puhutaan siitä kommunikaatiosta ja kuvista. (E2)

On heiltä tullu myös välineitä, jos on ollu joku semmonen, et mitä juuri nyt tarvittais tähän luokkaan. (A1)

Ne, jotka ovat vammaisneuvolan piirissä, niin sieltä tää vastaava puheterapeutti käy vuosittain luokissa katsomassa ja seuraamassa tilannetta. (E3)

Mut esimerkiks toi työkaveri joka tos oli, niin ei hänkään niinku tiedä, et mä oon kyl kysynyt häneltäki sillee et minkä takia tää ja tää oppilas, et mitäköhän ne nyt tekee, niin ei hänkään tiedä. (A3)

Haastateltavat kokivat puheterapeutin toiminnan hyödyllisyyden olevan tiiviisti yhteydessä puheterapeuttien myönteisiksi koettuihin ammatillisiin ominaisuuksiin. Neljä haastateltavaa mainitsi puheterapeutin sitoutuneisuuden, aktiivisuuden ja motivoituneisuuden mutta myös ymmärtävyyden ja empaattisuuden opetushenkilöstön rajallisten aikaresurssien vuoksi kuuluvan puheterapeuttien myönteisiin toiminta- ja suhtautumistapoihin. Lisäksi yksi neljästä haastateltavasta painotti puheterapeutin asiantuntemusta ja tietämystä oppilaiden yksilöllisistä taidoista, tarpeista sekä ominaisuuksista. Vain yksi haastateltava ilmaisi pettyneensä joskus puheterapeuttien ja muiden oppilaiden parissa työskentelevien ammattilaisten toimintaan.

Tuntu siltä, et hän välitti, et me oikeesti opitaan, ja hän on tosi sitoutunut ja motivoitunut henkilö mun mielestä. (A3)

Mutta myös ymmärretään se, että meidänkin aika on rajallinen, ja meillä on monta opilasta, että sitten ei aika riitä aina kaikkeen vaikka halua oiskin. (E3)

No silloin, kun on semmonen puheterapeutti, joka tuntee lapsen kunnolla ja hänen toiveet ja tarpeet. (E2)

Ja jotkut on ollut semmosia, et kun niitten on pitänyt tulla, niin ne ei ole ikinä ilmaantunut paikalle. Ihan niiku kaikkii terapeutteja mitä on ollut, niin se on ollu semmosta. Niin se on vähän huono juttu. Mut sitten kans meidän kahdella lapsella, ku niil oli ollu viime vuonna puheterapeutti, niin se oli ilmoittanut vaan kahta viikkoa aiemmin et hän ei enää tuukaan. (A5)

Haastateltavat pitivät mahdollisuutta riittävään ja tarkoituksenmukaiseen kouluttautumiseen yhtenä tärkeimpänä viestinnän apukeinojen käyttöä tukevana tekijänä. Kirjallisuudessa opetushenkilöstön koulutukset nähdään merkityksellisinä keinojen käyttötaitojen omaksumisen ja sitä kautta myös niiden käyttöä tukevien myönteisten kokemusten syntymisen kannalta (Locke & Mirenda, 1992; Ross, 1994; Soto & Goetz, 1997; Patel & Khamis-Dakwar, 2005). Koulutusten nähdään parhaimmillaan tarjoavan opetusalan ammattilaisille tiedon lisäksi mahdollisuuden omaksua uusia taitoja konkreettisten harjoitusten avulla, joista suoriutumisen yhteydessä on mahdollista saada palautetta omasta oppimisesta ja taitojen hallinnasta. Tutkimuksen haastateltavat pitivät koulutusmahdollisuuksien tarjontaa pääosin riittävänä, ja haastateltavien kokemukset järjestyneistä koulutuksista olivat hyvin myönteisiä. He mainitsivat erityistä kouluttautumista vaativaksi osa-alueeksi tietokonejärjestelmiin perustuvien viestinnän apuvälineiden käytön. Haastateltavat pitivät koulutuksia onnistuneina, kun niiden sisältö vastasi opetushenkilöstön tarpeita, ja osallistujien oli mahdollista harjoitella keinojen käyttöä pienryhmissä.

Se on juuri meidän tarpeisiin suunnattu koulutus, että hyviä koulutuksia on kyllä ollu. Et ne kouluttajat on yleensä ollu tosi ammattitaitoisia ja hyviä, ja on ollu luentotyypistä tietenkä aika paljon, mut on ollu sit myös kaikenlaista semmosta ryhmätyöskentelyä ja semmosta esimerkin avulla ja muuta. (A1)

Niin no ylipäättänsä, kun oon käyny paljon koulutuksissa, ja koen kyllä et ne auttaa, ettei tarvi ihan ite ihmetellä niin paljon. Koska kyllä toi Taikekin, niin siinä kyllä on kaikenlaisia kommervenkkejä, jos sitä rupee ihan koko kapasiteetillä käyttämään, että sinne osaa lisätä kuvia tai kaikkee sellasta. (A2)

Viestinnän, vuorovaikutuksen ja kielen kehityksen perusteiden tunteminen ja oppilaiden kehityksen seuraaminen sekä kehitystä tukevan toiminnan suunnittelu oli haastateltavien enemmistön mukaan tiiviisti yhteydessä puheterapeutilta saatuun ohjaukseen ja viestinnän apukeinojen käyttöön liittyvään kouluttautumiseen. He pitivät oppilaiden kehityksen tarkoituksenmukaisen tukemisen edellytyksinä moniammatillista yhteistyötä sekä perheiden ja eri ammattilaisten välistä yhteistyötä. Tätä painotetaan myös autismiopetuksen tavoiteasettelussa (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2014; Autismi- ja Aspergerliitto ry, 2016). Niin ikään kirjallisuudessa moniammatillista tiimityöskentelyä viestinnän apuvälineitä hyödyntävän oppilaan tavoitteiden, taitojen ja haasteiden kar-toittamisessa pidetään merkityksellisenä (Soto, 1997; Kent-Walsh & Light, 2003). Haastateltavista neljä kertoi osallistuneensa säännöllisesti moniammatillisiin tiimipalaverihin, mutta muiden yhteistyö perustui pääasiallisesti opetusalan ammattilaisten ja toisinaan myös perheiden välisiin tapaamisiin. Usea haastateltava kuitenkin kaipasi lisää erityisesti moniammatillisia tapaamisia sekä opetushenkilöstön ja oppilaiden perheiden välistä yhteistyötä.

*Pitäis olla vaik kaks kertaa vuodessa semmonen palaveri, mis on koti, koulu ja terapeu-
teutit, ja sit ois yhteiset tavoitteet, et mikä olis sille lapselle parhaaks. Joittenkin lasten
kohdalla onnistuu se, et on koulun puolelta noita tommosii palavereita, mut ei oo tera-
peutit esim. ollu mukana. Et se ois hyvä, jos ois kaikki saman katon alla, ja sit jos on
vaik jotain lääkäreitä tai jotain, niin semmonen olis sen lapsen edun mukaista. (A5)*

*Mut se tässä onkin haasteena, kun on koti, koulu, ja sit ku on kaikki terapeutit, niin sen
pitäis olla jotenki keskitetty, et kaikki kommunikois keskenään, kuin se että kotona toi-
mitaan tällä tavalla, koulussa toimitaan tällä tavalla. Koska sit se menee ihan läskiks
siinä, koska sit ei oo samat tavoitteet. (A3)*

*Me ollaan kauheen vähän vanhempien kaa yhteydessä, silleen et puhuttais ees puheli-
messa tai nähtäis. (A5)*

Lisäksi yksi haastateltavista mainitsi erityisopetuksen olevan hyvin eriytynyt koulun muusta opetussuunnitelmasta, minkä vuoksi hän koki erityisopetuksen toiminnan olevan pitkälti sen piirissä työskentelevien opetushenkilöstön jäsenien vastuulla. Samalla kuitenkin yksi haastateltavista koki esimiehensä huolehtivan autismiopetuksen henkilökunnan koulutusmahdollisuuksien järjestämisestä kulloinkin vallitsevien resurssien sallimissa rajoissa. Vaikka koululaitosten johtohenkilöstön tuen merkityksellisyydestä on mainittu myös kirjallisuudessa (Soto, 1997), ei aihepiiri noussut suoraan esille muiden haastateltavien kertomuksissa.

7.7. Resurssitekijöiden vaikutus puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön

Henkilöstö- ja aikaresurssitekijöillä on kirjallisuudessa todettu olevan vaikutusta puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön erityisopetuksessa (esim. Kent-Walsh & Light, 2003). Keinojen tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen käytön haasteiden mielletään liittyvän erityisesti opetushenkilöstön tiheään vaihtuvuuteen ja ajallisten resurssien riittämättömyyteen, joiden taustalla nähdään vaikuttavan etenkin suuret luokkakohtaiset oppilasmäärät. Autismiopetuksen oppilaiden oirekuvien vaihtelevuuden sekä taitojen ja haasteiden heterogeenisyyden voidaan nähdä vaikuttavan myös henkilöstö- ja aikaresurssipulmien taustalla (Howlin, 2006; Rieber & Carlton, 2013; Ganz, 2014, 3).

Niin ikään tutkimuksen haastateltavista kahdeksan piti aikasidonnaisia paineita merkittävänä viestinnän apuvälineiden käyttöä rajoittavina ja hankaloittavina tekijöinä. Haastateltavat kokivat työaikansa rajallisuuden ja kiireen vaikeuttavan paitsi keinojen kotonaisvaltaista ja monipuolista käyttöä myös viestintään liittyvän materiaalin valmistamista sekä koulutuksiin ja moniammatillisiin kuntoutustiimipalavereihin osallistumista. Haastateltavat kokivat myös puheterapeuttien ja opetushenkilöstön työntekijöiden välisen tapaamisten ajallisen yhteensovittaminen haastavaksi, ja he näkivät sillä olevan kielteisiä vaikutuksia yhteistyön määrään ja laatuun.

Lähinnä semmoista ihan tavallisesti sanottuna ajanpuutetta, et avustajilla ei ole nykyään semmosia luokkatyötunteja mitä ennen oli, et pystyttii yhdessä tekemään sitä materiaalia. (E2)

En mä sellasessa, ei, ei oikeen meidän työaika anna semmoseen mahdollisuutta (tiimipalaverit), kun meil on samat tunnit kuin oppilailta, niin kaikki on aina oppilailta pois, jos me ollaan jossain. (A1)

Kyllä se on semmosta käytäväkeskustelua ikävä kyllä, kun kaikki on nii kiireisiä. Meilläkin on täällä päivät täynnä, ja terapeutit käy sit koulupäivän aikana monesti, nii esimerkiksi mulla on silloin kaikki oppitunnit, niin mä en pysty sit irrottautuu. (E1)

Aikaresurssien niukkuuden lisäksi osa haastateltavista mainitsi puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön haasteiden perustuvan henkilöstövajaukseen sekä autismiopeutukseen kohdennettujen taloudellisten resurssien riittämättömyyteen, joiden voidaan nähdä olevan yhteydessä toisiinsa ja päällekkäin kumuloituvia. Esimerkiksi yksi haas-

tateltavista mainitsi koulunkäyntiavustajien ja puheterapeuttien henkilöstövajauksen heikentävän oppilaiden viestinnällisiin tarpeisiin vastaamista. Kaksi haastateltavaa näki taloudellisten resurssien vähäisyyden olevan suoraan yhteydessä myös puheterapeuttien ohjaustuntien määrään ja opetushenkilöstön koulutusmahdollisuuksiin.

No esteitä voi olla, et ei oo niinku henkilökuntaa käyttämään sitä aktiivisesti niin paljon kuin haluttais. Toki käytetään päivittäin, mut saattaa olla avustajaresurssii vähemmän, nii sittei voida nii paljon käyttää kuin mitä haluttais. Nähtäis tarvetta enempääinki harjotteluun, mut sit jos ei oo yksityteen esim. avustajaa oppilaan kanssa, niin sitten se tilanne saattaa nopeasti mennä ohi. (E2)

Mut sekin on siitä maksusitoumuksesta, et miten paljon heil (puheterapeuteilla) on ohjaustunteja. (E3)

Just jos haluaa johonki tälläseen koulutukseen, niin et ei oo tavallaan niinku meidän koululle järjestetty, vaan koko opetusviraston henkilökunnalle vaikkapa, niin sit on helppompia päästä, kun sit ei tarvii olla meidän koululla semmosia määrärahoja. (A1)

8. POHDINTA

8.1. Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen hyödyt

Tutkimukseni tarkoituksena oli kartoittaa helsinkiläisten peruskoulujen autismiopetuksen opetushenkilöstön kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön liittyviä kokemuksia. Lähestyin aihetta kahdella eri tutkimuskysymyksellä, joista käsin pyrin kuvailemaan viestinnän apuvälineiden käyttöön liitettyjä haasteita, hyötyjä ja niiden onnistuneen käytön taustalla olevia tekijöitä. Autismiopetuksen opetushenkilöstön kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytöstä ei ole ainakaan tutkimukseni näkökulmasta tiettävästi vielä tutkittu, ja opetushenkilöstön viestinnän apuvälineiden käyttökokemuksia on yleisestikin kuvattu tutkimuksissa vasta hyvin vähän (ks. esim. Soto 1997; Rebelowski, 2002). Tästäkin syystä tutkimukseni aihetta voidaan pitää ajankohtaisena ja hyvin perusteltuna.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat kirjallisuudessa esitettyjä havaintoja opettajien pääosin myönteisistä asenteista puhetta tukevien ja korvaavien käyttöä kohtaan (ks. esim. Soto, 1997; Rebelowski, 2002). Haastateltavat kokivat keinojen käytön tukevan paitsi oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä myös edesauttavan opetustyön onnistumista erinäisten tekijöiden myötävaikutuksen ansiosta. Erityisesti alakoulun oppilaiden parissa toimivat erityisluokanopettajat, koulunkäyntiavustajat ja iltapäivätoiminnanohjaaja näkivät puhetta tukevien ja korvaavien keinojen hyödyttävän lähes poikkeuksetta jo kaista oppilaista. Vanhempien, taidoiltaan useimmiten hyvin kehittyneiden ja puheella itseään pääosien ilmaisevien, oppilaiden koettiin sen sijaan hyötyvän vähiten yleisesti käytetyistä viestinnän apuvälineistä.

Viestinnän tasolla haastateltavat korostivat oppilaidensa lisääntyntä osallisuutta esimerkiksi mielipiteiden ja tunteiden ilmaisuun sekä valintojen tekemiseen, joiden nähdään myös kirjallisuudessa olevan erilaisten viestinnän apuvälineiden käytön tärkeimpiä viestinnän tavoitteita (esim. Charlop-Christy et al., 2002; Tincani, Crozier & Alazetta, 2006; Turner & Spears, 2011). Osallisuuden tukemista on korostettu vahvasti myös autismi perusopetuksen tavoitteissa (Helsingin opetusvirasto, 2014; Autismi- & Aspergerliitto ry, 2016), joiden voidaan nähdä perustuvan Yhdistyneiden kansakuntien kehitys-

vammaisten ihmisten oikeuksia koskevaan julistukseen sekä Maailman terveysjärjestön kehittämään toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainväliseen luokitukseen (ICF, 2004; Suomen YK-liitto, 2015: 17–19).

Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön aikuislähtöisyyden on todettu olevan merkittävä haaste lasten viestinnän aloitteellisuuden ja spontaaniuden näkökulmasta (Rosa-Lugo & Kent-Walsh, 2008). Tämänkin tutkimuksen haastateltavat pitivät oppilaslähtöisyyttä puhetta tukevan ja korvaavan viestinnän tärkeimpänä ominaisuutena. Viestinnän spontaanisuus yhdistyi haastateltavien kertomuksissa usein puheilmaitaidoissa havaittuun kehitykseen, vaikka tutkimuksissa puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön ja puheilmaitaidun kehityksen välisestä kausaliteetista on saatu ristiriitaisista näyttöä (esim. Schlosser & Wendt, 2007).

Oppilaslähtöisessä viestinnässä koetun kasvun voidaan nähdä olevan yhteydessä myös oppilaiden sosiaalisen viestinnän lisääntymiseen, jota pidetään perinteisesti paitsi puhetta tukevan ja korvaavan viestinnän myös autismin kirjon häiriöissä tyypillisesti ilmenevänä haasteena (esim. Blackstone, Williams & Wilkins, 2007; Ganz, 2014: 4). Haastateltavat katsoivat puhetta tukevien ja korvaavien keinojen helpottavan sosiaalisissa tilanteissa ilmenevien ongelmatilanteiden ja erilaisten syy-seuraussuhteiden visualisoinnista, jossa erityisesti pikapiirtäminen koettiin joustavuutensa ja monipuolisuutensa ansiosta toimivaksi viestinnän apukeinoksi.

Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen hyödyt näyttävät perustuvan merkittävästi myös niiden helppokäyttöisyyteen. Erityisesti graafisten viestintäjärjestelmien käyttö oli useimpien haastateltavien mukaan vaivatonta sekä opetushenkilöstön ammattilaisille että oppilaille, ja niiden nähtiin sopivan hyvin vaihteleviin tilanteisiin ja käyttökontexteihin. Kirjallisuudessa painotetaan puhetta tukevien ja korvaavien keinojen yleistämisen ja lähiympäristöjen ihmisten osallisuuden tärkeyttä (esim. Howlin, 2006; Alakihniä, 2012), joiden kannalta viestintäkeinojen myönteisiä käyttöominaisuuksia voidaan pitää merkityksellisinä. Lisäksi haastateltavien kokemusten perusteella erityisesti teknologiaan perustuvien TAIKE-viestintäjärjestelmien sekä perinteisten kommunikointikansioiden ilmaisumahdollisuuksien laajuus voidaan nähdä viestinnän kannalta kes-

keisenä. Ilmaisumahdollisuuksien monipuolisuutta pidetäänkin tärkeänä kielellisten taitojen kehityksen kannalta (esim. Soto ym, 2006; Waller, 2006).

Haastateltavien mukaan puhetta tukevien ja korvaavien keinojen hyödyt ilmenevät myös opetushenkilöstön ja oppilaiden viestinnän apuvälineiden käyttöön kohdistuvana myönteisyytenä. Haastateltavat mainitsivat sekä autismi- että yleisopetuksen luokkien oppilaiden osoittavan pääosin kiinnostuneisuutta viestinnän apuvälineiden käyttöä kohtaan. Erityisesti teknologiaan perustuviin viestintälaitteisiin suhtautumisen koettiin olevan hyvin myönteistä, mikä tukee myös kirjallisuudessa esitettyä havaintoa teknologisten viestintälaitteiden sosiaalisesta hyväksyttävyydestä (Turner, Diaz & Spears, 2011). Tutkimuksen tulosten mukaan opetushenkilöstön ammattilaisten kokemukset keinojen käytön palkitsevuudesta ovat vahvasti yhteydessä oppilaiden viestintätaitoissa havaittuun kehitykseen.

8.1. Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen haasteet

Haastateltavien kokemusten perusteella puhetta tukevan ja korvaavan viestinnän haasteet liittyvät useimmiten keinojen käyttöominaisuuksien heikkouksiin. Sekä tämän tutkimuksen että aiempien tutkimusten tulosten mukaan teknologiaan perustuvien viestintälaitteiden tekniset viat vaikeuttavat oppilaiden ja opetushenkilöstön ammattilaisten tehokasta ja tarkoituksenmukaista viestintää, ja TAIKE-viestintäjärjestelmän ja kommunikointikansioiden suuri koko vaikeutti niiden kuljettamista eri paikkojen välillä (Kent-Walsh & Light, 2003). Haastateltavat lukivat kommunikointikansioiden käytön haasteisiin myös niiden vaikean hallittavuuden kuvien järjestyksen ylläpidon näkökulmasta, ja tässä suhteessa TAIKE-viestintäjärjestelmän koettiin olevan kompaktiudessaan miellyttävämpi käyttöä.

Vaikka ilmaisumahdollisuuksien monipuolisuudella on nähty olevan perustavalaatuisia myönteisiä vaikutuksia lasten kielellisten taitojen kehitykseen (esim. Soto ym, 2006; Waller, 2006), voidaan tämän tutkimuksen tulosten perusteella todeta merkkien hakemisen kommunikointikansiosta ja TAIKE-viestintäjärjestelmästä tuottavan vaikeuksia varsinkin kokemattomammalle viestijälle, ja aiheesta tehty aiempi tutkimus tukee tätä ha-

vaintoa (Kent-Walsh & Light, 2003). Riittävien viestintätaitojen nähdään olevan yksi tärkeimmistä edellytyksistä onnistuneen puhetta tukevan ja korvaavan viestinnän kanalta (esim. Soto, 1997; Kent-Walsh & Light, 2003).

Kuitenkin yli puolet tämän tutkimuksen haastateltavista koki oppilaiden viestinnän apuvälineiden käytön taidot vähäisiksi viestintätarpeisiin suhteutettuna. Oppilaiden keinojen käytön haasteiden nähtiin usein kytkeytyvän esimerkiksi autismin kirjon häiriöissä tyypillisesti esiintyviin tunneilmaisun haasteisiin (esim. American Psychiatric Association, 2013). Niin ikään puolet haastateltavista piti opetushenkilöstön työntekijöiden viestintätaitoja riittämättöminä tukemaan tehokkaasti oppilaiden viestintätaitojen kehitystä. Tämän ja aiemman tutkimuksen perusteella erityisesti viittomisen taitojen ylläpitämisen ja omaksumisen voidaan nähdä aiheuttavan haasteita sitä pääasiallisena ilmaissukeinonaan hyödyntävän ihmisen viestintäkumppaneille (Seal & Bonvillian, 1997; Miranda & Erickson, 2000). Oppilaiden yksilöllisten taitojen, haasteiden ja tarpeiden nähtiin myös asettavan erityisiä vaatimuksia viestinnän apuvälineiden käytölle.

Haastateltavien kokemusten perusteella autismin kirjon häiriöihin tyypillisesti lukeutuvien viestinnän, vuorovaikutuksen, käyttäytymisen ja aistitoimintojen vaikeudet aiheuttavat haasteita myös puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytölle (esim. Hill & Frith, 2003; Ganz, 2014, 3; Autismi- ja Aspergerliitto ry). Erityisesti oppilaiden sosiaalinen passiivisuus ja viestintähaluttomuus sekä haastava käyttäytyminen, jonka toisaalta nähtiin usein perustuvan vähäisiin viestintätaitoihin, vaikeuttivat haastateltavien mukaan yleisesti oppilaiden tarkoituksenmukaista ja tehokasta viestintä- ja vuorovaikutustoimintaa. Joidenkin haastateltavien mukaan tällä oli kielteisiä vaikutuksia myös autismiopetuksen henkilöstön työmotivaatioon.

Niin ikään sekä tämän että aiempien tutkimusten tulosten perusteella keinojen käyttö on vahvasti aikuisten toiminnasta riippuvaa (esim. Blackstone, Williams & Wilkins, 2007; Kent-Walsh, Binger & Hasham, 2010). Tämän vuoksi haastateltavat kokivat oppilaiden hyödyntävän puhetta tukevia ja korvaavia keinoja melko vähän keskinäisessä viestinnässään, ja osa haastateltavista koki erityisesti kuvien ylipäänsä soveltuvan huonosti sosiaalisiin viestintätilanteisiin. Lisäksi yläkoulun luokkien autismin kirjon oppilaiden kerrottiin tavallisesti häpeävän kommunikointikansioiden käyttöä.

Aiemmassa tutkimuksessa on todettu tyypillisesti kehittyneiden, puheella itseään ilmaisevien oppilaiden usein vierastavan viestinnän apuvälineitä käyttäviä oppilaita (Kent-Walsh & Light, 2003), ja myös tämän tutkimuksen haastateltavien mukaan autismi- ja yleisopetuksen luokkien oppilaiden välinen sosiaalinen kanssakäyminen oli pääosin vähäistä, vaikka varsinaista kiusaamista haastateltavat eivät kokeneet ilmenneen. Haastateltavat arvelivat sen johtuneen ainakin osittain autismiopetuksen eristäytyneisyydestä koulun muusta toiminnasta. Aiemman tutkimuksen perusteella autismin kirjon oppilaiden voidaan kuitenkin olettaa hyötyvän tyypillisesti kehittyneiden ikätovereiden antamasta viestinnän ja vuorovaikutuksen mallista, joten sosiaalisen kanssakäymisen vähäisyyttä erilaisten oppilaiden kesken voidaan pitää kielteisenä ilmiönä autismin kirjon oppilaiden viestintätaitojen kehittymisen kannalta (Finke, McNaughton & Drager, 2009).

Koska oppilaat tuntuivat olevan hyvin riippuvaisia aikuisten antamasta viestinnän tuesta, enemmistö haastateltavista koki yhteisiin toimintatapoihin ja tavoitteisiin sitoutumisen olevan puhetta tukevien ja korvaavien keinojen tarkoituksenmukaisen sekä tehokkaan käytön yksi merkittävimmistä haasteista (ks. myös Kent-Walsh & Light, 2003). Haastateltavien mukaan vaikeuksia ilmeni saman autismiopetuksen luokan työntekijöiden sekä autismiopetuksen työntekijöiden ja muiden kuntoutuksen ammattilaisten, erityisesti puheterapeuttien, yhteistyön välillä. Myös lähes puolet haastateltavista koki perheiden sitoutuvan viestinnän apuvälineiden käyttöön liian heikosti. Joidenkin haastateltavien mielestä tämä hankaloitti oppilaiden viestintätaitojen yleistymistä eri konteksteihin, ja sen on myös aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan tyypillinen viestinnän apuvälineiden käyttöön liittyvä haaste (esim. Konstantareas, 1987; Schlosser & Lee, 2000).

Henkilöstö- ja aikaresurssitekijöiden on nähty aiheuttavan haasteita viestinnän apuvälineiden tehokkaalle ja tarkoituksenmukaiselle käytölle (Kent-Walsh & Light, 2003). Myös tämän tutkimuksen haastateltavien kokemusten perusteella rajallisten henkilöstö- ja aikaresurssien sekä taloudellisten resurssien vähäisyyttä voidaan pitää puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöä merkittävästi hankaloittavana tekijänä. Haastateltavat näkivät näiden vaikuttavan opetushenkilöstön ohjauksen ja koulutuksen riittävyys-teen, oppilaiden kehityksen tukemisen mahdollisuuksiin ja opetushenkilöstön työntekijöiden sekä muiden ammattilaisten ja perheiden välisen yhteistyön määrään. Haastatel-

tavat kokivat henkilöstöressurssien vähäisyyden olevan tiiviisti yhteydessä opetushenkilöstön työntekijöiden ja muiden ammattilaisten tiheään vaihtuvuuteen, jonka he näkivät vaikuttavan heikentävästi oppilaiden kehityksen tukemiseen ja opetushenkilöstön työntekijöiden keskinäisen yhteistyön sujumiseen.

8.2. Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöä tukevat tekijät

Tämän ja aiempien tutkimuksen tulosten perusteella puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöä tukee riittävä ja laadullisesti toimiva yhteistyö opetushenkilöstön työntekijöiden ja muiden ammattilaisten sekä perheiden välillä (Soto, 1997; Soto, 2001; Rebellowski, 2002; Kent-Walsh & Light, 2003). Haastateltavat kokivat toimivan yhteistyön puheterapeuttien kanssa erityisen merkitykselliseksi, ja he arvostivat puheterapeuteilta oppilaidensa viestintätaitojen kehityksen tueksi saamiaan vinkkejä ja materiaaleja. Jokainen haastateltava piti viestinnän, kielen ja vuorovaikutuksen perusteiden sekä puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön koulutuksia hyödyllisinä, ja niiden on nähty myös tutkimuksissa tukevan viestinnän apuvälineiden tehokasta ja tarkoituksenmukaista käyttöä (Locke & Mirenda, 1992; Ross, 1994; Patel & Khamis-Dakwar, 2005).

Tutkimuksen haastateltavat pitivät viestinnän apuvälineiden tarkoituksenmukaisen käytön kannalta tärkeänä, että oppilaiden lähiympäristöjen ihmiset, erityisesti perheet, sitoutuvat yhteisiin viestinnän tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Myös kirjallisuudessa puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön yleistymistä on pidetty viestinnän onnistuneisuutta tukevana tekijänä (Ala-Kihniä, 2012). Haastateltavat korostivat viestinnän apuvälineiden myönteisten käyttöominaisuuksien merkitystä keinojen käytön yleistymisen taustalla. Haastateltavien mukaan myös useamman kuin yhden puhetta korvaavan keinoon limittäinen käyttö lisää oppilaiden viestintämahdollisuuksia ja kielellisiä taitoja sekä tukee viestinnän apuvälineiden käytön yleistymistä. Erilaisten puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön yhdistelyä voidaan suositella myös aiempien tutkimusten havaintojen perusteella (Beukelman & Mirenda, 1998; Foreman & Crews, 1998; Goldstein, 2002).

Haastateltavien mukaan puhetta tukevia ja korvaavia keinoja työssään käyttävien opetushenkilöstön ammattilaisten ja autismin kirjon oppilaiden myönteinen suhtautuminen viestinnän apuvälineiden käyttöä kohtaan tukee olennaisesti keinojen käyttöä (ks. myös Calculator, 1999; Dada & Alant, 2002; Dada & Alant, 2003). Opetushenkilöstön työntekijöiden kokemukset keinojen käytön palkitsevuudesta liittyvät haastateltavien mukaan oppilaiden viestintä- ja vuorovaikutustaidoissa havaittuun kehitykseen. Niin ikään osa haastateltavista mainitsi myös oppilaiden motivaation luonnollisesti tukevan heidän viestintätaitojensa kehitystä.

Aiemman tutkimuksen mukaan opetushenkilöstön työntekijöiden näkemykset omien viestintätaitojen riittävydestä ja oman roolin merkityksestä oppilaiden viestintätaitojen kehityksen tukemisessa vaikuttavat siihen, miten myönteisesti he suhtautuvat viestinnän apuvälineiden käyttöön (Soto, 1997). Tämän tutkimuksen haastateltavat kokivat tärkeäksi tehtäväkseen tukea oppilaidensa viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kehitystä aktiivoinnin, mallintamisen ja opettamisen sekä motivoinnin keinoin. Lisäksi haastateltavat katsoivat opetushenkilöstön työntekijöiden roolin olevan merkityksellinen yleisopetuksen oppilaiden suvaitsevaisuuden vahvistamisen näkökulmasta.

Haastateltavat pitivät opetushenkilöstön ammattilaisten sensitiivisyyttä oppilaidensa tarpeita kohtaan, aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta sekä autonomisuutta keskeisinä, oppilaiden viestintätaitojen kehitystä ja puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöä tukevinä, ammatillisina ominaisuuksina. Haastateltavat arvostivat opetushenkilöstön työntekijöiden ammattiosaamista ja oppilaiden yksilöllistä tuntemista, mistä johtuen he korostivat opetushenkilöstön työntekijöiden vaihtuvuuden ehkäisemistä (ks. myös Calculator, 1999; Kent-Walsh & Light, 2003).

Noin puolet haastateltavista piti puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön palkitsevuutta oppilaiden viestintähalukkuutta lisäävänä ja ylläpitävänä tekijänä, ja he kokivat erityisesti teknologiaan perustuvien laitteiden kiinnostavan useita oppilaita. Siksi haastateltavat olivat hyödyntäneet niitä esimerkiksi valintojen tekemisen harjoittelun yhteydessä. Haastateltavat olivat havainneet TAIKE-viestintäjärjestelmän myös lisänneen oppilaiden kiinnostusta esimerkiksi lauseiden muodostuksen harjoittelua kohtaan. Kirjallisuudessa teknologiaan perustuvien laitteiden onkin todettu soveltuvan hyvin koulu-

ympäristöihin esimerkiksi niiden laajojen ilmaisumahdollisuuksien ja sosiaalisen hyväksyttävyytensä ansiosta (Turner & Spears, 2001). Osa haastateltavista koki myös toisten autismin kirjon oppilaiden tarjoaman vertaismallin tukeneen heikoimmin kehittyneiden oppilaiden toimivien viestintä- ja vuorovaikutustaitojen omaksumista.

8.3. Menetelmän pohdinta

Valitsin tutkimukseni menetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä menetelmäkirjallisuuteen perehtymisen jälkeen totesin sen soveltuvan parhaiten tutkimusaiheeni tarkasteluun. Puolistrukturoidulle haastattelulle ominaista on, että se perustuu johonkin tiettyyn näkökulmaan, mutta haastateltavien vastausvaihtoehtoja ei ole määritetty etukäteen (Fielding, 1993; 136). Taustakirjallisuuteen paneutuessani koinkin tärkeäksi ohjata haastattelua erilaisista teemoista käsin, jotta tutkimukseni aihepiiri tulisi käsiteltyä mahdollisimman yhdenmukaisesti ja yksityiskohtaisesti. Oman ajatteluni tueksi olin listannut teemojen alle tarkentavia kysymyksiä siltä varalta, että haastateltavan olisi vaikea hahmottaa teemojen sisältöä. Halusin kuitenkin jättää haastateltaville riittävästi tilaa omien kokemustensa ja näkemystensä kertomiselle, koska luotin siihen, että ne ovat haastateltavien kokemusmaailmoista käsin relevantteja ja siten myös tutkimukseni aiheen kannalta merkittäviä (Hirsijärvi & Hurme, 2004).

Teemahaastattelu sopi tutkimukseni aiheen käsittelyyn hyvin myös siksi, että tutkittavaa aluetta on aiemmissa tutkimuksissa kartoitettu vasta vähän, joten esimerkiksi kyselylomakkeen valmistaminen olisi ennalta tunnettujen vastaussuuntien vähäisyyden vuoksi ollut vaikeaa (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 1997: 201-202). Lisäksi haastateltavien vastausten selventäminen ja syventäminen mahdollistuvat kyselylomaketutkimusta paremmin tutkimushaastatteluissa. Tutkittavien kanssa suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa ollessa aineiston keruu on myös joustavaa ja helposti säädeltävää tilanteiden asettamien vaatimusten mukaisesti (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 1997: 200). Päätin toteuttaa haastattelut yksilöhaastatteluina pääasiassa siksi, että koin sen olevan tutkimusaiheeni kannalta luontevinta. Haastateltavia oli myös niin vähän, että yksilöhaastatteluiden ajalliseen järjestämiseen ei liittynyt haasteita. Yksilöhaastattelujen on nähty

myös olevan aloittelevalla tutkijalla ryhmähaastatteluja helpompia toteuttaa (Ruusuvuori & Tiittula, 2005: 12).

Ennen haastattelurungon valmistamista perehdyin huolellisesti aihepiiriin kannalta relevantteihin tutkimuksiin (esim. Soto, 1997; Soto, 2001; Rebelowski, 2002; Kent-Walsh & Light, 2003), joihin tutustuin jo tutkimussuunnitelmaa kirjottaessani. Muodostin siis haastattelun teemat ja niitä tarkentavat kysymykset huolellisen kirjallisuuskatsauksen pohjalta. Tämä tukee tutkimuksen rakennevalidiutta eli sitä, että sen käsitteet heijastavat mahdollisimman hyvin tutkittavaa ilmiötä (Cook & Cambell, 1979; Hirsijärvi & Hurme, 2004). Testasin haastattelurungon toimivuutta esihaastattelemalla yhtä kielihäiriöisten lasten parissa työskentelevää erityisluokanopettajaa. Kirjallisuudessa esihaastatteluja on suositeltu tehtävän useassa eri vaiheessa jo ennen varsinaisen haastattelurungon laatimista (Hirsijärvi & Hurme, 2004), mutta ajallisista syistä tämä ei ollut minulle mahdollista. Esihaastatteluun osallistunut erityisluokanopettaja osasi kuitenkin pitkän työkokemuksensa perusteella antaa minulle runsaasti hyödyllistä palautetta haastattelurungon toimivuudesta, minkä pohjalta muokkasin erityisesti sanavalintoja helpommin ymmärrettäviksi. Lisäksi esihaastateltavani antoi pääosin myönteistä palautetta haastattelutyylistäni.

Varsinaiseen tutkimukseeni onnistuin tulosten valmistumisen jälkeen arvioiden keräämään siihen sopivat haastateltavat. Vapaaehtoisia haastateltavia ilmoittautui yhteensä neljätoista, joka olisi kuitenkin tutkimukseni ajallisten resurssien niukkuuden kannalta muodostanut liian laajan haastateltavien määrän. Tästä syystä päädyin karsimaan satunnaisesti viisi haastateltavaa pois siten, että jäljelle jäi mahdollisimman tasamääräinen luku koulunkäyntiavustajia ja erityisluokanopettajia. Karsimani henkilöt olivat kaikki koulunkäyntiavustajia. Vaikka haastateltavieni joukko on yleistävien päätelmien tekemiseen liian pieni (Heikkilä, 2014), koin heidän edustavan työkokemuksensa ja eri luokka-asteilla työskentelynsä puolesta melko erilaisia autismiopetusalan toimijoita (ks. taulukko 1). Laadullisella tutkimuksella pyritäänkin määrien selvittämisen sijaan selittämään ja kuvailemaan tutkittavaa kohdetta mahdollisimman tarkasti.

Kriittisen tarkasteluni perusteella haastateltavien joukko muodostui kuitenkin pääosin hyvin kokeneista autismiopetuksen ammattilaisista, joiden suhtautumisen puhetta tuke-

vien ja korvaavien keinojen käyttöön voidaan olettaa olevan myönteinen. Usea haastateltava kiittelikin minua jo etukäteen tärkeästä tutkimusaihevalinnasta. Haastateltavien vahvan motivaation vuoksi tutkimukseni tulokset saattavat antaa siis jossain määrin todellisuutta myönteisemmän käsityksen autismiopetuksen työntekijöiden puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön liittyvistä asenteista. Toisaalta tämä johti siihen, että haastateltavat olivat hyvin motivoituneita keskustelemaan tutkittavasta aiheesta, mikä mahdollisti entistä kattavamman aineiston keruun. Lisäksi tutkimukseeni halukkaiksi ilmoittautui kahdesta peruskoulusta jopa neljätoista autismiopetuksen ammattilaista, mikä todennäköisesti viittaa siihen, että autismiopetuksen työntekijät pitävät tutkimukseni aihetta yleisesti ottaen tärkeänä. Tästä syystä uskon tulosteni kuvastavan melko realistisesti autismiopetuksen henkilöstön puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön tyypillisesti liittämiä haasteita ja vahvuuksia.

Haastattelutilanteet järjestyivät ongelmitta haastateltavien työtiloissa heidän valitsemiin ajankohtina. Haastattelujen tallentaminen sujui niin ikään moitteetta, ja tallenteet olivat laadullisesti päteviä. Haastattelujen aikana ilmeni kuitenkin jonkin verran intersubjektivisuuden muodostamisen haasteita. Erityisesti autismiopetuksen parissa vähemmän työskennelleet haastateltavat käsittivät kysymykseni väärin kokeneita haastateltavia useammin. Koska esihaastateltavani oli ollut kokenut erityisluokanopettaja, en ollut osannut ottaa kyseistä haastetta tarpeeksi hyvin huomioon ensimmäisiä varsinaisia haastatteluja aloittaessani, mikä saattoi vaikuttaa kielteisesti tutkimuksen validiteettiin. Haastattelu tutkimusmenetelmänä mahdollisti kuitenkin käsitteistä keskustelun ja tarkentavien kysymysten esittämisen niille haastateltaville, joiden kanssa ilmeni intersubjektivisuuden muodostumisen haasteita (Kvale, 1996). Tällaiset roolikonfliktit ovat tavallisia haastatteluissa, koska haastateltavan tulee paitsi esittää kysymyksensä tehokkaasti ja tarkasti myös auttaa haastateltavaa antamaan vastauksia (Converse & Schuman, 1974). Toisinaan kysymykseni aiheuttivat haastateltavissa jopa hämmennystä, mikä mahdollisesti heijasti ainakin osittain kokemusmaailmojemme sekä ajattelutapojemme eroavaisuuksia (Hirsijärvi & Hurme, 2004). Myös kokemattomuuteni haastattelijana ja erityisesti kysymysten asettajana saattoi haitata intersubjektivisuuden muodostumista (Kvale, 1996: 132). Todennäköisesti esimerkiksi erityispedagogiikkaa opiskelevan haastattelijan ja haastateltavien käsitteelliset sekä teoreettiset ajattelutavat olisivat olleet toistensa kanssa paremmassa keskinäisessä linjassa, mutta toisaalta juuri logopedisen ja

pedagogisen ajattelun ja asioiden hahmottamisen eroavaisuudet toivat haastatteluihin erityistä syvyyttä ja moniulotteisuutta.

Aineiston purkamista kirjoitettuun muotoon suositellaan mahdollisimman pian haastattelujen valmistuttua (Hirsijärvi & Hurme, 2004). Omalla kohdallani tämä ei ajallisista ja elämäntilanteistani johtuvista syistä toteutunut, mutta haastattelutilanteiden aikana ja niiden jälkeen tekemiäni muistiinpanojen avulla pystyin aineiston purkamisen yhteydessä palauttamaan melko tarkasti mieleen silloin tekemiäni havaintoja ja oivalluksia. Äänitallenteita kuunnellessani havaitsin kuitenkin kohtia, joihin olisin kaivannut lisäselvityksiä. Toisaalta en ollut havainnut kaikkia ongelmia välittömästi haastattelutilanteiden jälkeen, vaan vasta riittävä ajallinen etäisyys mahdollisti uudenlaisten havaintojen tekemisen.

Analyysivaiheessa tutustuin aineistooni huolellisesti sitä useampaan kertaan läpi lukien ja muistiinpanoja tehden. Analyysi oli kuitenkin laadulliselle tutkimukselle ominaisesti alkanut jo haastatteluvaiheessa tehtyjen havaintojen myötä (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 1997). Haastateltavien kertomuksissa toistui usein hyvin samankaltaisia merkityssisältöjä, joiden perusteella yhdenmukaisten teemojen muodostaminen onnistui melko vaivatta. Vaikka haastateltavia oli melko vähän, kertyi elämänläheisyydessään monitulkintaista aineistoa kuitenkin melko runsaasti, ja siten aiheen jäsentäminen vei useamman viikon. Laadullinen analyysi perustuu aina tutkijan tulkintoihin aineiston merkityssisällöistä, joten niitä ei ole tarkoituskaan pitää absoluuttisina totuuksina (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 1997; Hirsijärvi & Hurme, 2004).

Analyysin validiteettia tuki kuitenkin sen systemaattinen eteneminen Colaizzin (1978) analyysimenetelmän mukaisesti ja tekemiäni havaintojen jatkuva peilaaminen aiemmissä tutkimuksissa tehtyihin päätelmiin. Päädyin tekemään analyysin manuaalisesti, vaikka esimerkiksi Atlas.ti-analyysiohjelma olisi yhtä hyvin soveltunut aineistoni käsittelyyn (Friese, 2014). Aineiston koko ei tätä vaatinut, mutta analyysiohjelma olisi todennäköisesti keventänyt aineiston koodaamisen työläyttä ja tukenut koodien muodostamisen systemaattisuutta. Valitsemani toimintatapa edellytti kuitenkin erityisen huolellista aineiston käsittelyä, josta johtuen näin manuaalisen analyysin suorittamiseen sisältyvän myös paljon etuja.

Tulosten kokoamisessa ja kirjaamisessa haastavinta oli synteisien muodostaminen, jonka avulla kokosin tutkimuksen päähavainnot yhteen ja pyrin vastaamaan selkeästi tutkimuksen kysymyksiin (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2007). Tutkittavan aiheen laajuuden vuoksi myös tulososio voikin näyttäytyä lukijalle paikoin vaikeaselkoisena, sillä tutkimuskysymysten kannalta tärkeitä merkityksiä ilmeni haastateltavien kertomuksissa varsin runsaasti. Tästä huolimatta uskon onnistuneeni luomaan tuloksista yhtenäisiä kokonaisuuksia, jotka myös yhdistyvät toisiinsa loogisesti. Haastatteluesimerkit selventävät lukijalle niiden merkitysten sisältöä, joiden kuvaus on syystä tai toisesta jäänyt puutteelliseksi tai vaikeasti tulkittavaksi. Ne myös tukevat tutkimuksen rakennevaliditeettia havainnollistamalla tekemieni johtopäätösten ja haastateltavien kertomusten välistä yhdenmukaisuutta (Hirsijärvi & Hurme, 2004).

Niin ikään eettisten periaatteiden huomioiminen oli tärkeää jo tutkimuksen suunnittelu- vaiheessa, joista tärkeimpinä pidetään esimerkiksi informointiin perustuvaa suostumusta, luottamuksellisuutta, seurauksia ja yksityisyyttä (Hirsijärvi & Hurme, 2004). Ennen haastattelujen aloittamista hankin asianmukaisen tutkimusluvan Helsingin opetusvirastolta ja ilmoitin potentiaalisille haastateltaville tutkimuksen sisällöstä, osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä aineiston huolellisesta ja luottamuksellisesta käsittelystä. Tutkimustiedotteessa korostin tutkimusaiheen ajankohtaisuutta ja tulosten mahdollista merkitystä autismiluokkien opetustoiminnan kehittämisen näkökulmasta. Tutkimuksen sisällöstä tiedottaminen oli tärkeää myös siksi, että haastateltavat pystyivät asianmukaisen tiedon pohjalta päättämään osallistumisestaan (Homan 1991: 69).

8.4. Päätäntö ja jatkotutkimusaiheet

Tämä tutkimus vahvistaa aiempien tutkimusten näkemyksiä opetushenkilöstön ammattilaisten myönteisestä suhtautumisesta puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöön (esim. Soto, 1997; Rebelowski, 2002; Dada & Alant, 2003; Kent-Walsh & Light, 2003). Tutkimuksen tulokset osoittavat autismiluokkien opetushenkilöstön kokevan oman roolinsa oppilaiden viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kehityksen taustalla erittäin merkittävänä, mikä tukee myös aiempien tutkimusten suositusta ammattiroolien hälvenemisestä ja eri ammattilaisten vastuun tasaisesta jakautumisesta (esim. Lyon & Lyon, 1980 & Whitmire, 2000).

Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen onnistuneen käytön taustalla korostui toimivan yhteistyön merkitys, jonka nähtiin käsittävän paitsi autismiopetuksen työntekijöiden välisen yhteistyön myös moniammatillisen tiimityöskentelyn. Haastateltavien kokemukset keinojen käytön haasteista olivat tiiviisti yhteydessä erityisesti vähäisiin aika- ja henkilöstöresursseihin, joiden voidaan nähdä hankaloittavan monin tavoin autismiopetuksen viestinnän apuvälineiden tehokasta ja tarkoituksenmukaista käyttöä. Vaikka autismiopetuksen tavoitteissa korostetaan oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksien tukemista (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2014), oli puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttö keskittynyt haastateltavien kertomusten perusteella hyvin pitkälti toiminnan jäsentämisen ja valintojen sekä pyyntöjen tekemisen ympärille.

Tämän tutkimuksen havainnot viittaavat siihen, että myös koulukonteksteissa viestintämahdollisuuksien monipuolisuutta tulisi tukea entistä paremmin lisäämällä puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöä luonnollisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Niin ikään viestinnän apuvälineiden käytön tarkempi kohdentaminen opetustoimintaan saattaisi tukea autismin kirjon oppilaiden akateemisten taitojen kehitystä. Edellä mainittujen muutosten aikaansaamiseksi erityisopetuksen asema tulisi huomioida aiempaa tarkemmin koulujen opetussuunnitelmissa, jolloin myös koulun johtohenkilöstön vankkaa tukea voidaan pitää merkityksellisenä. Myös aiempien tutkimusten tulokset korostavat koulun johdon tuen merkitystä puhetta tukevien ja korvaavien keinojen tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen käytön taustalla (Soto, 1997). Erityisopetuksen toi-

minnan haasteet kytkeytyvät kuitenkin olennaisesti perusopetukseen kohdennettujen määrärahojen leikkauksiin, joiden taustalla olevia poliittisia päätöksiä tulisi jatkossakin tarkastella kriittisesti.

Autismin kirjon häiriöt muodostavat yhden yleisimmistä viestinnän ja vuorovaikutuksen poikkeavuuksista, ja niiden esiintyvyyden on todettu olevan noin prosentin koko maailman väestöstä (Baird et al., 2006). Yksinään Helsingissä autismiopetukseen erikoistuneita ryhmiä toimii viidessä eri perusopetusta tarjoavassa koulussa (Helsingin opetusvirasto, 2014), ja oppilaiden viestintätaitojen kehittäminen sekä tukeminen kuuluvat keskeisesti autismiopetuksen tavoitteisiin. Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttöä ei ole tämän hetkisen tiedon mukaan kuitenkaan tutkittu autismiopetuksen opetushenkilöstön ammattilaisten näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella jatkok tutkimusten kohdentumista erityisesti viestinnän apuvälineiden käytön haasteiden ja niiden taustasyiden selvittämiseen voidaan pitää tarkoituksenmukaisena.

Niin ikään tämän ja aiempien tutkimusten tulosten perusteella kouluympäristöissä toimivien puheterapeuttien ammattiosaamista voidaan pitää merkityksellisenä tekijänä tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen viestinnän apuvälineiden käytön taustalla (esim. Calculator, 1999; Soto, 1997; Kent-Walsh & Light, 2003). Siksi puheterapeutin työn tulisi kohdentua entistä tarkemmin opetustoiminnassa havaittuihin viestinnän apuvälineiden käytön haasteisiin, jotka tutkimuksen haastateltavien mukaan liittyivät esimerkiksi opetushenkilöstön työntekijöiden riittämättömiin viestintätaitoihin, viestinnän apuvälineiden käytön yleistymistä hankaloitaviin tekijöihin ja opetushenkilöstön työntekijöiden yhteisten toimintatapojen ja tavoitteiden puutteeseen.

Lähiympäristön ihmisten osallisuutta korostetaan autismin kirjon häiriöiden kuntoutuksessa (Sheuffgen et al., 2000; Szatmari et al., 2000; Rieber & Carlton), ja myös puheterapiakuntoutuksen painopisteen tulisi painottua yhä selvemmin yksilökuntoutuksesta lapsen toimintaympäristöjen ihmisten ohjaamiseen. Opetushenkilöstön työntekijät ovat erittäin tiiviisti osallisina autismin kirjon oppilaiden arjessa, ja siksi paitsi kuntoutuksen myös tutkimuksen tulisi kohdentua entistä tarkemmin akateemisten ympäristöjen toimintaan. Kuntoutuksen ammattilaisten tulisi nähdä toimivan yhteistyön edistävän paitsi

kuntoutuksen tuloksellisuutta myös kartuttavan heidän omaa ammattitaitoansa opetus-
henkilöstön ammattilaisilta välittyvän arvokkaan kokemustiedon kautta.

9. LÄHTEET

Abrahamsen, A.A., Ronski, M.A., & Sevcik, R.A. (1989). Concomitants of success in acquiring an augmentative system: Changes in attention, communication, and sociability. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 475-496.

Ainsworth, M. D. S. (1978). Bowlby-Ainsworth Attachment Theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 436-438.

Ala-Kihniä, P.-M. (2012). *Kommunikaation tukeminen -opas. HAASTE-hankkeen julkaisuja 2/2012*. Haettu 15.3.2017 osoitteesta

<http://www.autismisaatio.fi/uploads/HAASTE-hanke/Haaste-opas%20osa%202.pdf>.

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual (5. painos)*. Washington, DC: American Psychiatric Association (APA).

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (1991). Report: Augmentative and alternative communication. *ASHA*, 33, 9–12.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). *Augmentative and Alternative Communication. Introduction to AAC*. Haettu 1.3. 2017 osoitteesta <http://www.asha.org/NJC/AAC/>.

Angermeier, K., Schlosser, R. W., Luiselli, J. K., Harrington, C., & Carter, B. (2008). Effects of iconicity on requesting with the Picture Exchange Communication System in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 430 – 446.

Asperger, H. (1944). Die autistischen Psychopathen im Kindersalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136.

Autismi- ja Aspergerliitto ry. *Autismi (F84.0)*. Haettu 3.3.2017 osoitteesta http://www.autismiliitto.fi/autismin_kirjo/autismin_kirjo/autismi.

Autismi- ja Aspergerliitto (2016). *Autismin kirjon oppilas koulussa*. Haettu 22.4.2017 osoitteesta https://www.autismiliitto.fi/files/2148/Autismin_kirjon_oppilas_koulussa_7_painos_kevyt.pdf.

Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*, *15*, 210–215.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, *21*, 37–46.

Barrera, R. & Sulzer-Azaroff, B. (1983). An alternating treatment comparison of oral and total communication training programs with echolalic autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *16*, 379–394.

Bartak, L., Rutter, M. & Cox, A. (1975). A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorders: I. The children. *British Journal of Psychiatry*, *126*, 127-145.

Bates, E. (1976). *Language in context*. New York: Academic Press.

Beck, A. R. & Fritz-Verticcio, H. (2003). The Influence of Role-Playing Experiences on Children’s Attitudes Towards Peers Who Use AAC. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *12*, 51 – 60.

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1998). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults* (2. painos). Baltimore: Paul H. Brookes.

Blackstone, S.W., Williams, M.B. & Wilkins, D.P. (2007). Key principles underlying research and practice in AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, 191 – 203.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorder*. New York: Wiley.

Bondy, A. (2012). The unusual suspects: Myths and misconceptions associated with PECS. *The Psychological Record*, 62, 789- 81.

Bonvillian, J. D., & Nelson, K. E. (1976). Sign language acquisition in a mute autistic boy. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 41, 339–347.

Bornman, J. (2011). Low technology. Teoksessa O. Wendt, R.W. Quist & L.L. Lloyd (toim.) *Assistive Technology. Principles and Applications for Communication Disorders and Special Education* (s. 175-237). Bingley, UK: Emerald Press.

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).

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77 -101.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. Teoksessa: R. Vasta (toim.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (s. 185-246). Greenwich, CT: JAI Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models in human development. Teoksessa: *International Encyclopedia of Education*, 2. painos. Oxford: Elsevier.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). Nature-Nurture Reconceptualize in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101, 568-586.

Bruner, J.S. & Watson, R. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.

Buffington, D. M., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1998). Procedures for teaching appropriate gestural communication skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 535–545.

Cafiero, J.M. (2008). Technology supports for individuals with autism spectrum disorders. *Technology in Action*, 3, 1-12.

Calculator, S.N. (1999). AAC outcomes for children and youths with severe disabilities: when seeing is believing. *Augmentative and Alternative Communication*, 15, 4-12.

Carr, E. G., Binkoff, J. A., Kologinsky, E. & Eddy, M. (1978). Acquisition of sign language by autistic children. I. Expressive labeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 489 – 501.

Carr, D., & Felce, J. (2007). Brief report: The effects of PECS teaching to phase III on the communicative interactions between children with autism and their teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 724–737.

Carroll, D. (2001). Considering paraeducator training, roles, and responsibilities. *Teaching Exceptional Children*, 34, 60-64.

Cassidy, J., & Shaver, P.R. (2008). *Handbook of attachment* (2. painos). New York: Guilford Press.

Charlop-Christy, M., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L., & Kellet, K. (2002). Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 213–231.

Churchill, D.W. (1972). The relation of infantile autism and early childhood schizophrenia to developmental language disorders of childhood. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 2, 182-197.

Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. Teoksessa R. Valle & M. King (toim.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (s. 48-71). New York: Oxford University Press.

Connor, P. D., Sampson, P. D., Bookstein, F. L., Barr, H. A., & Streissguth, A. P. (2000). Direct and indirect effects of prenatal alcohol damage on executive function. *Developmental Neuropsychology*, 18, 331–354.

Converse, J.M. & Schuman, H. (1974). *Conversations at random: Survey Research as interviews see it*. New York: Wiley.

Cook, T.D. & Campbell, T.D. (1979). *Quasi-experimental design. Design & analysis for field settings*. Chicago: Rand-McNally.

Cumley, G. D., & Beukelman, D. (1992). Roles and responsibilities of facilitators in augmentative and alternative communication. *Seminars in Speech and Language*, 13, 111 – 118.

Dada, S. & Alant, E. (2002). A comparative study of the attitudes of teachers at special and educationally inclusive schools towards learners with little or no functional speech using communication devices. *South African Journal of Education*, 22, 213 – 218.

Dada, S. & Alant, E. (2003). Training teachers for classroom AAC implementation. Teoksessa E. Alant & L. Loyd, *Augmentative and Alternative Communication in Severe Disabilities: Beyond Poverty*. Indianapolis, IN: John Wiley & Sons.

Dawson G., Toth, K., Abbot, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40, 271–283.

Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 163–169.

Durand, V.M. & Merges, E. (2001). Functional communication training: A contemporary behavior analytic intervention for problem behaviors. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 110 – 136.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2007). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 25–43). Jyväskylä: PS-kustannus.

Fielding, N. (1993). Qualitative interviewing. Teoksessa N. Gilbert (toim.), *Researching Social Life*. Sage: London.

Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. (2009). “All children can and should have the opportunity to learn”: general education teachers’ perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25, 110–122.

Foreman, P. & Crews, G. (1998) Using Augmentative Communication with infants and Young Children with Down Syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 5, 16 – 25.

Friese, S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti* (2. painos). Lontoo: Sage.

Frith, C. & Frith, U. (2005). Theory of mind. *Current Biology*, 15, 644–645.

Frost, L., & Bondy, A. (2002). *Picture Exchange Communication System training manual* (2nd ed.). Newark, DE: Pyramid Education Products.

Ganz, J. (2014). Overview of Autism Spectrum Disorders and Complex Communication Needs. Teoksessa J. B. Ganz (Ed.), *Aided augmentative communication for individuals with autism spectrum disorders* (s. 3-7). New York, NY: Springer.

Gathercole, S.E., Willis, C. Baddeley, A. D. & Emslie, H. (1994). The Children's Test of Nonword Repetition: A test of phonological working memory. *Memory*, 2, 103-127.

Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 373–396.

Gorenflo, C. W. & Gorenflo, D. W. (1991). The effects of information and augmentative communication technique on attitudes toward nonspeaking individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 19 – 34.

Gray, C. A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism. Teoksessa E. Schopler & G. B. Mesibov (toim.), *Asperger syndrome or high-functioning autism? Current issues in autism* (s. 167–198). New York, NY: Plenum Press.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. Teoksessa P. Cole & J. L. Morgan (toim.), *Syntax and semantics: Speech acts*. (Vol 3., s. 41-58). New York, NY: Academic Press.

Grigoroglou, M. & Papafragou, A. *Acquisition of Pragmatics*. University of Delaware.

Haanpää, L. & Roos, S. (2015). Nuoret luupin alla 2014: Teemana kuluttajuus ja taloudellinen eriarvoisuus. *Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 1/2015*. Turun yliopisto.

Hakala, L., Hyrkkö, P., Manninen, P., Oesch, H., Salo, M. & Siikanen, M. (2001). *Jaettu ilo- autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen*. Somero: Sälekarin Kirjapaino Oy.

Happe, F., Ehlers, S., Fletcher, P., Frith, U., Johansson, M., Gillberg, C., Dolan, R., Frackowiak, R. and Frith, C. (1996). “‘Theory of Mind’ in the Brain: Evidence from a PET Scan Study of Asperger Syndrome.” *Neuroreport*, 8, 197–201.

Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* (9.painos). Helsinki: Edita Publishing Oy.

Helsingin kaupunki - opetusvirasto (2014). *Autismin kirjon oppilaiden perusopetus Helsingissä 14.1.2014: Helsingin kaupungin koulut*. Haettu 1.4.2016 osoitteesta http://hkiautismi.w2.fi/datafiles/userfiles/File/Autismin_kirjon_perusopetus_2014.pdf.

Hill, D. & Flores, M. 2014. Comparing the Picture Exchange Communication System and the iPad™ for Communication of Students with Autism Spectrum Disorder and Developmental Delay. *TechTrends*, 58, 45–55.

Hill, E. L. & Frith, U. (2003). Understanding autism: Insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences*, 358, 281- 289.

Hirsijärvi, S. ja Hurme, H. (2004). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Homan, R. (1991). *The ethics of social research*. London: Longman.

Howlin, P. (2006). Augmentative and alternative communication systems for children with autism. Teoksessa Charman & W. Stone (Toim.), *Social and communication development in autism spectrum disorders* (s. 236–266). New York: Guilford Press.

Hughes, C., Russell, J., & Robbins, T. W. (1994). Evidence for executive dysfunction in autism. *Neuropsychologia*, 32, 477–492.

Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998.) Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Tampere: Varhaiskasvatus 90 Oy.

- Huuhtanen, K. (2001). *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosittuhanteen taitteessa* (s. 48–55). Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- ICF. (2004). *Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus*. Helsinki: Stakes, Ohjeita ja luokituksia 4.
- Johnston, S., Nelson, C., Evans, J., & Palazolo, K. (2003). The use of visual supports in teaching young children with autism spectrum disorder to initiate interactions. *Augmentative and Alternative Communication*, 19, 86 – 103.
- Jolliffe, T., & Baron-Cohen, S. (1999). A test of central coherence theory; linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger's syndrome: Is local coherence impaired? *Cognition*, 71, 149–185.
- Kanner, L (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kent-Walsh, J., Binger, C., & Hasham, Z. (2010). Effects of parent instruction on the symbolic of children using augmentative and alternative communication during story-book reading. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 97.
- Kent-Walsh, J. E. & Light, J. C. (2003). general education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 19, 104–125.
- Kent-Walsh, J. & McNaughton, D. (2005.) Communication partner instruction in AAC: present practice and future directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 21, 195–204.
- Kerola K., Kujanpää S. & Timonen T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Juva: PS-Kustannus.

Kiernan, C. (1983). The use of non-vocal communication techniques with autistic individuals. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 339–375.

Kodituwakku, P.W., Kalberg, W. & May P.A. (2001). The effects of prenatal alcohol exposure on executive functioning. *Alcohol Research and Health*, 25, 192–198.

Koegel, R.L. & Koegel, L.K. (1995). *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*. Baltimore: Brookes.

Konstantareas, M. M. (1987): Autistic children Exposed to Simultaneous Communication Training: A Follow-Up. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 17, 115.

Konstantareas, M. (1996). Communication training approaches in autistic disorder. Teoksessa J.H. Beitchman, N.J. Cohen, M. Konstantareas & R. Tannock (toim.), *Language, learning and behavior disorders* (s. 467 – 487). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kozleski, E. (1991). Visual symbol acquisition by students with autism. *Exceptionality*, 2, 175–194.

Kravits, T. R., Kamps, D. M., Kemmerer, K., & Potucek, J. (2002). Brief report: Increasing communication skills for an elementary -aged student with autism using the Picture Exchange Communication System. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 225 – 230.

Kunnari, S. & Paavola, L. (2012). Vuorovaikutus äänteellisen kehityksen perustana. Teoksessa: S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.). *Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys*. Juva: PS-Kustannus.

Kvale, S. (1996). Interviews. *An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.

Launonen, K. (2007). *Vuorovaikutus. Kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Leslie, A.M. (1987). Pretense and Representation: The origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94, 412-426.

Light, J., 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.

Light, J., & Smith, A. K. (1993). Home literacy experiences of preschoolers who use AAC systems and of their nondisabled peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 9, 10–25.

Locke, P. A. & Mirenda, P. (1992). Roles and responsibilities of special education teachers serving on teams delivering AAC services. *AAC Augmentative and Alternative Communication*, 8, 200 – 214.

Loukusa, S., Paavola, L. & Leiwo, M. (2000). Johdatus pragmatiikan peruskäsitteisiin ja lasten pragmatiikan vaikeuksiin. Teoksessa: S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä - Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. (s. 11-20). Jyväskylä: PS-kustannus.

Loukusa, S., Kunnari, S. & Vedenkannas, U. (2011). Pragmaattisen kehityksen taustatekijöitä. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä: Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. (s. 25-42). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lund, S., & Light, J. (2006). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part I—what is a “good” outcome? *Augmentative and Alternative Communication*, 22, 284–299.

Lund, S. K., & Troha, J. M. (2008). Teaching young people who are blind and have autism to make requests using a variation on the Picture Exchange Communication System with tactile symbols: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 719-730.

Lyon, S. & Lyon, G. (1980). Team functioning and staff development: A role release approach to providing integrated educational services for severely handicapped students. *Journal of The Association for The Severely Handicapped*, 5, 250–263.

Marckel, J. M., Need, N. A., & Ferreri, S. J. (2006). A preliminary analysis of teaching improvisation with the Picture Exchange Communication System to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 109-115.

Massey, N., & Wheeler, J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive pre-school classroom. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 326–333.

McNaughton, S. (1985). *Communicating with Blissymbolics*. Toronto: Blissymbolics Communication Institute.

McNaughton, D. & Light, J. (2013). The iPad and mobile technology revolution: Benefits and challenges for individuals who require augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 29, 107–116.

McNaughton, D., Rackensperger, T., Benedek-Wood, E., Krezman, C., Williams, M. B., & Light, J. (2008). “A child needs to be given a chance to succeed”: Parents of individuals who use AAC describe the benefits and challenges of learning AAC technologies. *Augmentative and Alternative Communication*, 24, 43–55.

Merikoski, H. (2001). Nopea piirroskuvakommunikointi (Quick Drawing Communication System). Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhanteen taitteessa* (s. 73 – 75). Kehitysvammaliitto ry.

Mirenda, P., & Erickson, K. (2000). Augmentative communication and literacy. Teoksessa A. Wetherby & B. Prizant (toim.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (s. 333–367). Baltimore: Paul H. Brookes.

Mitchell, S., Brian, J., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Szatmari, P., Smith, I., Bryson, S. (2006). Early language and communication development of infants later diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, 27, 69–78.

Moore, R. (2014). Ontogenic constraints on Grice's theory of communication. Teoksessa D. Matthews (toim.). *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (s. 87-104). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons with Severe Disabilities (1992). Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities. *ASHA*, 34, 1–8.

Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology*, 17, 170-187.

Olive, M. L., Lang, R. B. & Davis, T. N. (2008). An analysis of the effects of functional communication and a voice output communication aid for a child with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 223 – 236.

Ozonoff, S. & Jensen, J. (1999). Brief Report: Specific executive function profiles in three neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 171 - 177.

Paltamaa, J. & Perttinen, P. (2015). *Toimintakyvyn arviointi ICF teoriasta käytäntöön. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia*. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.

Parsons, C. L., & La Sorte, D. (1993). The effect of computers with synthesized speech and no speech on the spontaneous communication of children with autism. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 21, 12–31.

- Paquette, D. & Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's ecological systems theory.
- Patel, R. & Khamis-Dakwar, R. (2005). An AAC training program for special education teachers: A case study of Palestinian Arab teachers in Israel. *Augmentative and Alternative Communication, 21*, 205-217.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative interviewing. Teoksessa *Qualitative research and evaluation methods* (3. painos) (s. 339–428). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Potter, C. & Whittaker, C. (2001). *Enabling communication in children with autism*. London: Jessica Kingsley.
- Reichle, J. (2011). Evaluating assistive technology in the education of persons with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education, 20*, 77 – 85.
- Rebelowski, J. (2002). Perspectives of paraprofessionals working with children using augmentative and alternative communication. New Haven, Connecticut: Southern Connecticut State University.
- Romski, M.A. & Sevcik, R.A. (1997). Augmentative and alternative communication for children with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research, 3*, 363 – 368.
- Romski, M., Sevcik, R. A., Barton-Hulsey, A. & Whitmore, A. S. (2015). Early intervention and AAC: what a difference 30 years makes. *Augmentative and Alternative Communication, 31*, 181–202.
- Rosa-Lugo, L. I. & Kent-Walsh, J. (2008). Effects of parent instruction on communicative turns of Latino children using augmentative and alternative communication during storybook reading. *Communication Disorders Quarterly, 30*, 49 – 61.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 10*, 381–394.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9 - 36). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9–21). Tampere: Osuus-kunta Vastapaino.

Salvin, A., Routh, D., Foster, R. & Lovejoy, K. (1977). Acquisition of modified American sign language by a mute autistic child. *Journal of Autism and Child Schizophrenia*, 7, 359 – 371.

Schepis, M., Reid, D., Behrmann, M., & Sutton, K. (1998). Increasing communicative interactions of young children with autism using a voice output communication aid and naturalistic teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 561–578.

Scheuffgen, K., Happe, F., Anderson, M. & Frith, U. (2000). High “intelligence”, “low IQ”? Speed of processing and measured IQ in children with autism. *Developmental Psychopathology*, 12, 83 – 90.

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*, 16, 208–226.

Schlosser, R.W. & Wendt, O. (2008). Effects of augmentative and alternative communication I intervention on speech production in children with autism: A systematic review. *American Journal of Speech Language Pathology*, 17, 212–230.

Schuler, A.L., Peck, C.A., Willard, C. & Theimer, K. (1989). Assessment of communicative means and functions through interview: Assessing the communicative capabilities of individuals with limited language. *Seminars in Speech and Language*, 10, 51 – 60.

Seal, B., & Bonvillian, J. (1997). Sign language and motor functioning in students with autistic disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 27, 437–466.

Sigafoos, J. (1998). Assessing conditional use of graphic mode requesting in a young boy with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 10, 133–151.

Sigafoos, J., & Mirenda, P. (2002). Strengthening communicative behaviors for gaining access to desired items and activities. Teoksessa J. Reichle, D. Beukelman, & J. Light (toim.), *Exemplary practices for beginning communicators: Implications for AAC* (s. 123–156). Baltimore: Paul H. Brookes.

Soto, G. (1997). Special education teacher attitudes toward AAC: Preliminary survey. *Augmentative and Alternative Communication*, 13, 186–197.

Soto, G. (2006). Supporting the development of narrative skills in children who use AAC. *ASHA Augmentative and Alternative Communication Special Topics*, 7-11.

Soto, G., Muller, E., Hunt, P. & Goetz, L. (2001). Professional skills for serving students who use AAC in general education classrooms: a team perspective. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 32, 51–56.

Sperber, D. & Wilson, D. (2004). Relevance theory, Teoksessa G. Ward and L. Horn (toim.). *Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell.

Stephens, G. & Matthews, D. (2014). The communicative infant from 0-18 months: The social-cognitive foundations of pragmatic development. Teoksessa D. Matthews (toim.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (s. 13-36). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Still, K., Rehfeldt, R. A., Whelan, R., May, R. & Dymond, S. (2014). Facilitating requesting skills using high-tech augmentative and alternative communication devices with individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 1184 – 1199.

Suomen YK-liitto (2015). *YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja*. Somero: Sälekarin kirjapaino Oy.

Sundberg, M., & Partington, J. (1998). *Teaching language to children with autism or other developmental disabilities*. Pleasant Hill. CA: Behavior Analysts.

Sutton, A., Soto, G., & Blockberger, S. (2002). Grammatical issues in graphic symbol communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 18, 19–204.

Szatmari, P., Bryson, S.E., Streiner, D.L., Wilson, F., Archer, L. & Rye, C. (2000). Two-year outcome of preschool children with autism or Asperger's syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 157, 1980 – 1987.

Tietotekniikka ja kommunikaatiokeskus Tikoteekki. *Kommunikointiohjelmat käyttöön - loppuraportti*. Kehitysvammaliitto ry.

Tincani, M., Crozier, S., & Alazetta, L. (2006). The Picture Exchange Communication System: Effects on manding and speech development for school-aged children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 177-184.

Tomasello, M. & Farrar, M.J.(1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.

Travis, J., & Geiger, M. (2010). The effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) for children with autism spectrum disorder (ASD): A South African pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26, 39-59.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (10.painos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turner, J. (1988). *A Theory of Social Interaction*. Stanford University Press
Stanford: California.

Turner, V., Diaz, P. & Spears, C.L. (2011). *Rising to new heights of communication and learning for children with autism: the definitive guide to using alternative-augmentative communication, visual strategies and learning supports at home and school*. Jessica Kingsley Publishers.

von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (1999). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Vuoti, K., Roisko, E., Burakoff, K., Martikainen, K., Ojanen, A., Ohtonen, M., Sundblad, I., Övermark, E-L. & Remes, S. (2006). Kommunikointikansio henkilökohtaisena apuvälineenä. *Puheterapeutti*, 15-16.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waller, A. (2006). Communication access to conversational narrative. *Topics in Language Disorders*, 26, 221–239.

Westby, C.E. (2014). Social- Emotional Bases of Pragmatic and Communication development. Teoksessa: B. Schulman, N. Capone (toim.), *Language development: Foundations, processes, and Clinical Applications*, 2. painos (s. 119-141). Burlington, MA: Jones and Bartlett Publishers.

Whitmire, K.A. (2000). Adolescence as a developmental phase: a tutorial. *Topics in Language Disorders* 20, 1 – 14.

Wilkins, J., & Ratajczak, A. (2009). Developing students' literacy skills using high-tech speech generating augmentative and alternative communication devices. *Intervention in School and Clinic*, 44, 167 – 172.

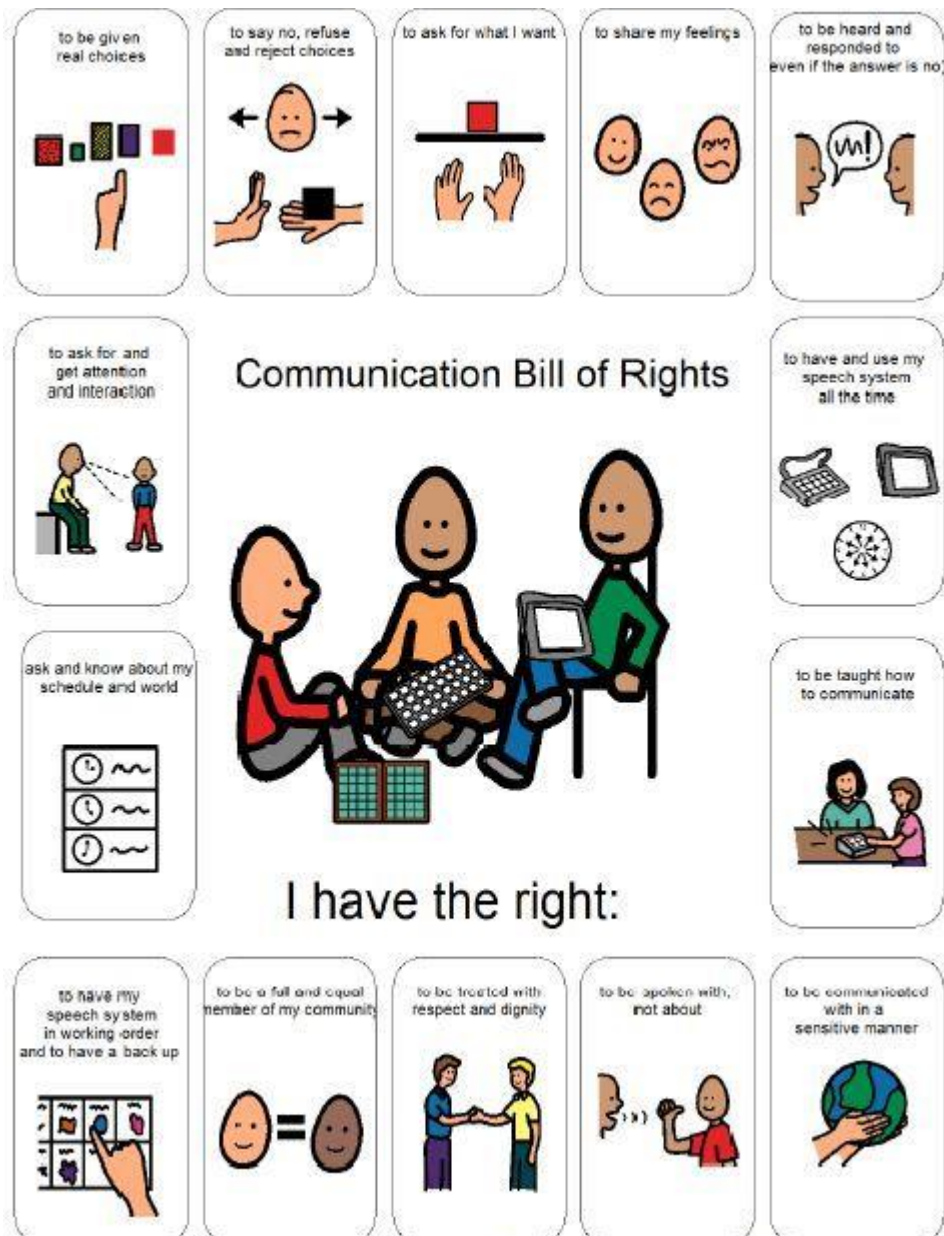
Yoder, P., & Layton, T. (1988). Speech following sign language training in autistic children with minimal verbal language. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 18, 217–229.

Yoder, P., & Stone, W. L. (2006a). A randomized comparison of the effect of two pre-linguistic communication interventions on the acquisition of spoken communication in preschoolers with ASD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 698 – 711.

Young, E., Diehl, J., Morris, D., Hyman, S., & Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems in children with autism spectrum disorders. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 62–72.

LIITTEET

Liite 1. Kommunikoinnin perustuslaissa määritellyt kommunikoinnin oikeudet.



From the National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons with Severe Disabilities. (1992). Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities. *Asha*, 34(Suppl. 7), 2-3, adapted by K. Aborn, MSEd

The National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons with Severe Disabilities. (1992). Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities. *Asha*, 34, 2-3.

Liite 2. Tiedote tutkittaville ja suostumuslomake

Helsingin yliopisto

Käyttäytymistieteiden laitos

Logopedian koulutusohjelma

Tiedote tutkittaville ja suostumuslomake

**Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttö autis-
miopetuksessa kouluhenkilökunnan kokemana**

**TIEDOTE TUTKITTAVILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALISTUMI-
SESTA**

Tutkimuksen taustatiedot

Tutkimus on Helsingin yliopisto logopedian koulutusohjelman pro gradu –tutkielma. Tutkimus on kertaluontoinen, jonka suunniteltu valmistumisaika on tammikuussa 2017. Aineisto pyritään keräämään huhti-kesäkuun 2016 aikana.

Tutkimusaineiston säilyttäminen

Tutkimusaineiston turvallisesta säilytyksestä huolehditaan. Mahdolliset ääni- ja videotallenteet hävitetään heti aineiston analyysin valmistuttua eikä niitä luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille.

Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää autismiopetuksen parissa työskentelevien opettajien ja koulunkäyntiavustajien kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käytöstä. Tavoitteena on kartoittaa erilaisia tekijöitä, jotka tukevat tai vaikeuttavat puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttöönottoa ja käytettävyyttä. Tutkimustulosten pohjalta puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatio-

tiokeinojen ohjausta voidaan mahdollisesti kehittää huomioimaan paremmin autismiopetuksessa työskentelevien ammattilaisten tarpeita.

Tutkimusasetelma

Tutkimuksessa haastatellaan pääkaupunkiseudun autismiopetuksessa työskenteleviä opettajia ja koulunkäyntiavustajia. Tutkittavat haastatellaan yksitellen kertaluontoisesti. Kuhunkin haastatteluun varataan aikaa noin tunti.

Tutkimuksen hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimuksella pyritään lisäämään tietoa puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttöön liittyvistä haasteista. Tulosten avulla edellä mainittujen kommunikaatiokeinojen ohjausta harjoittavien ammattilaisten (mm. puheterapeuttien) on mahdollista kehittää opetuskäytäntöjensä autismiopetuksessa työskentelevien opettajien ja koulunkäyntiavustajien tarpeita vastaaviksi ja sitä kautta helpottaa opetustoimintaa. Tutkimuksesta ei aiheudu tutkittaville haittaa haastattelusta aiheutuvaa ajallista menetystä huolimatta.

Miten ja mihin tutkimustuloksia aiotaan käyttää

Tutkimustuloksia käytetään ensisijaisesti pro gradu –tutkielman kirjoittamista varten osana tieteellistä oppimistehtävää.

Tutkittavien oikeudet

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta ilman, että siitä aiheutuu mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkimuksesta saatavat tiedot tulevat ainoastaan tutkijan käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraporteissa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijalta missä vaiheessa tahansa.

Tutkittavan suostumus

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön sekä tutkittavien oikeuksiin. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksiani saa käyttää tieteelliseen raportointiin (esim. julkaisuihin) sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus

Päiväys

Tutkijan allekirjoitus

Liite 3. Haastattelurunko

Esitiedot:

- Ikä (esim. 18–30, 31–40, 41–60-61->)
- Sukupuoli
- Ammatti
- Työkokemus
- AAC-aidot
- Koulutus, mahd. lisäkoulutus
- Oppilaiden viestinnällisen, sosiaalisen ja akateemisen toimintakyvyn kuvaaminen yleisellä tasolla
- Oppilaiden keskimääräinen AAC-kokemus
- Käytetyt AAC-keinot luokassa

AAC-keinoihin liittyvät yleiset kysymykset

- Miten AAC-keinot ovat valikoituneet käytettäväksi luokassanne?
- Mitkä tekijät rajoittavat niiden käyttöä?
- Mitkä tekijät tukevat niiden käyttöä?
- Erot käytettävyydessä AAC-keinojen välillä?

Opettajien/avustajien kokemukset omasta osaamisesta ja AAC-keinojen käytöstä

- Miten koet hallitsevasi AAC-keinojen käyttöä? (suhteutettuna oppilaiden tarpeisiin)
- Oletko mukana AAC-kuntoutusryhmässä? Kuinka aktiivisesti?
- Kuinka kuormittavana/ työmäärää lisäävänä koet AAC-keinojen hyödyntämisen?
- Mihin AAC-keinoja luokassa käytetään? (esim. vuorovaikutuksellinen, informatiivinen, päivän jäsentämiseen liittyvä toiminta)
- Millaisena koet roolisi/vastuusi oppilaidesi kommunikaation tukemisessa?
- Mitkä tekijät motivoivat sinua käyttämään AAC-keinoja oppilaidesi kanssa?
- Miten hyvin AAC-keinojen käyttö on onnistuttu sisällyttämään opetussuunnitelmaan?

Opettajien/avustajien kokemukset oppilaiden AAC-osaamisesta ja AAC-keinojen merkityksestä oppilaiden arjessa

- Vaikuttavatko oppilaidesi kyvyt AAC-keinojen käyttöön? Miten?
- Miten hyvin oppilaat hallitsevat AAC-keinojen käytön?
- Millainen merkitys AAC-keinojen käytöllä on mielestäsi oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta?
- Vaikuttavatko AAC-keinot oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen? Kuinka?
- Millainen merkitys AAC-keinoilla on opetustoiminnan ja oppilasopettaja/avustaja välisen vuorovaikutuksen kannalta?
- Hyötyvätkö oppilaat AAC-keinoista ollessaan vuorovaikutuksessa uusien ihmisten kanssa? Miten?
- Miten AAC-keinot vaikuttavat kielellisen viestinnän ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoihin? (puheen tuotto/kerronta/puheen ymmärtäminen)
- Tukeeko lapsen lähiympäristö (erit. vanhemmat) AAC-keinojen käyttöä?
- Miten muu kouluympäristö suhtautuu AAC-keinoja hyödyntävään oppilaaseen?
- Kuinka paljon oppilaiden kommunikatiiviset taidot ovat kehittyneet AAC-keinojen käytön myötä?
- Ovatko oppilaiden AAC-taidot riittäviä?
- Kuinka oppilaiden AAC-osaamista pidetään yllä/kehitetään?
- Miten oppilaat itse suhtautuvat AAC-keinojen käyttöön?
- Miten AAC-keinot mielestäsi vaikuttavat lasten akateemisiin mahdollisuuksiin tulevaisuudessa? Miten hyvin em. keinot tukevat tällaista kehitystä?

Opettajien/avustajien kokemukset roolistaan osana laajempaa kuntoutusyhteisöä, mahdolliset kehitysideat/-toiveet sekä näkemykset puheterapeutin roolista AAC-keinojen ohjauksessa

- Kaipaisitko AAC-keinojen käyttöön liittyvää lisäopetusta/tukea? Miksi?
- Miten AAC-keinojen ohjausta voitaisiin kehittää?
- Miten AAC-keinojen käyttöä voisi kehittää luokassanne?
- Ovatko AAC-keinot tarkoituksenmukaisia (sisällöllisesti hyvin suunniteltuja) opetustoiminnan ja kasvatuksen näkökulmasta?
- Koetko saaneesi vaikuttaa AAC-keinojen valintaan ja käyttöön?
- Millainen rooli puheterapeutilla on mielestäsi AAC-keinojen käytön ohjauksessa?

Liite 4. Analyysissä muodostetut teemat

TEEMAT (hyödyt)

1. Keinojen käyttöön ja käyttäjiin kohdistuva myönteisyys

- Opetushenkilöstön kokemus keinojen käytön ja viestintätaitojen kehityksen pal-
kitsevuudesta
- Yleisopetuksen oppilaiden myönteiset asenteet
- Keinojen merkityksellisyys oppilaille

2. Keinojen myönteiset ominaisuudet

- Keinojen kiinnostavuus ja palkitsevuus
- Viestinnän helppous ja selkeys
- Keinojen käytettävyys/käytännöllisyys
- Kielellisen viestinnän monipuolisuus
- Soveltuvuus eri konteksteihin
- Keinojen yleispätevyys ja -hyödyllisyys

3. Keinojen merkitys oppilaiden viestintä-, vuorovaikutus-, ja arjen taitojen kehitykselle

- Mahdollisuus ilmaista tarpeita
- Mahdollisuus ilmaista ajatuksia ja mielipiteitä
- Mahdollisuus tehdä valintoja
- Tunteiden ilmaisu ja tulkinta
- Puheilmaisun kehitys
- Viestinnän spontaanisuus
- Intersubjektiivisyys
- Oppilaiden välinen viestintä
- Puheen ymmärtäminen
- Sosiaalinen ymmärtäminen
- Haastavat tilanteet
- Itsenäistyminen
- Päivän jäsentyminen
- Siirtymätilanteet

TEEMAT (haasteet)

1. Ammatillisen tuen ja yhteistyön puute

- Ohjauksen ja koulutuksen puute
- Tiimiyhteistyön puute
- Perheiden sitoutumattomuus keinojen käyttöön

2. Resurssien puute

- Aikaresurssit
- Henkilöstöresurssit
- Taloudelliset resurssit

3. Opetus- ja ammattihenkilöstön toimintaan liittyvät haasteet

- Opetushenkilöstön sitoutumattomuus
- Opetushenkilöstön motivaatio
- Opetushenkilöstön riittämättömät taidot ja ammattiosaaminen
- Opetushenkilöstön ja muiden ammattilaisten vaihtuvuus

4. Keinojen käyttöön liittyvät haasteet

- Keinojen käyttöomaisuudet
- Keinojen käytön aikuislähtöisyys
- Keinojen käyttöön liittyvä häpeä
- Keinojen käytön ympäristö- ja tilannesidonnaisuus
- Keinojen epätarkoituksenmukainen käyttö
- Spontaanin, oppilaslähtöisen viestinnän vähäisyys
- Keinojen käytön haasteet sosiaalisessa viestinnässä
- Sosiaalisten tilanteiden syy-seuraussuhteet
- Kielellisen ilmaisun haasteet
- Tunneilmaisun haasteet

5. Oppilaiden toimintaan liittyvät haasteet

- Oppilaiden passiivisuus
- Oppilaiden vähäinen motivaatio
- Oppilaiden riittämättömät viestintätaidot
- Kehitystason aiheuttamat haasteet
- Haastava käytös
- Aistien ylikuormittuminen

6. Kouluympäristöön liittyvät haasteet

- Kontaktin vähyys yleisopetuksen oppilaisiin
- Yleisopetuksen oppilaiden ennakkoluulot

TEEMAT (Tekijät onnistuneen käytön taustalla)

1. Ammatillinen yhteistyö ja koulutus

- Puheterapeutin ohjaus
- Materiaalin tarjoaminen
- Oppilaiden puheterapia
- Puheterapeutin myönteiset ominaisuudet
- Ammattilaisten tiimityöskentely
- Oppilaiden yksilöllisten taitojen ja tarpeiden tunnistaminen
- Viestintätaitojen kehityksen seuraaminen ja suunnittelu
- Koulutukset
- Viestinnän ja vuorovaikutuksen perusteiden tunteminen

2. Keinojen käyttöön liittyvät tekijät

- Useamman keinon limittäinen käyttö
- Keinojen käytettävyys
- Taitojen yleistyminen
- Yhteistyö perheiden kanssa
- Keinot osana luokkien arkea
- Vertaisten tuki ja malli

3. Motivaatioon liittyvät tekijät

- Oppilaiden motivaatio
- Keinojen käytön palkitsevuus
- Keinojen houkuttelevuus
- Opetushenkilöstön motivaatio

4. Opetushenkilöstön keskeiset tehtävät

- Oppilaiden aktivointi ja haastaminen
- Oppilaiden motivointi
- Suvaitsevaisuuden rakentaminen
- Mallintaminen ja opettaminen

5. Opetushenkilöstön myönteiset ominaisuudet ja roolit

- Opetushenkilöstön tuttuus

- Opetushenkilöstön sensitiivisyys
- Opetushenkilöstön aktiivisuus ja oma-aloitteisuus
- Opetushenkilöstön ammattitaitoisuus
- Opetushenkilöstön autonomisuus