



HÄNELLE VAI HÄNEN KANSSAAN

Millainen työyhteisömme on erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristönä?

**Ari Hartikainen
Pirjo Karjalainen**

**Opinnäytetyö
Marraskuu 2006**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**

Sosiaali- ja terveysala

Tekijä(t) Ari Hartikainen Pirjo Karjalainen	Julkaisun laji Opinnäytetyö	
	Sivumäärä 100	Julkaisun kieli suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi HÄNELLE VAI HÄNEN KANSSAAN Millainen työyhteisömme on erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristönä?		
Koulutusohjelma Sosiaali- ja terveysala, sosiaalialan koulutusohjelma		
Työn ohjaaja(t) Helena Koskimies		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää autismin kirjon opiskelijoiden kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristön toimivuutta työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa (valmentava II) Kuhankosken erityisammattikoulussa sekä Sisälähetysseuran oppilaitoksessa. Tutkimuksen lähtökohtana oli työyhteisön tapa toimia opiskelijoiden kanssa. Tavoitteena oli kiinnittää työyhteisöjen huomio kommunikaation vastavuoroisuuteen sekä kääntää huomio vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin ongelmien sijaan. Tutkimuksessa käytimme apuna AURA -työkirjaa, joka on työkalu autistisen ihmisen ja hänen yhteisönsä viestinnän tarkasteluun. Kirjasta rajasimme tutkimuksemme osuudeksi sanattoman yhteyden ja jakamisen sekä viestinnän vahvistamisen keinot. Sanattoman yhteyden ja jakamisen kohdalla selvitimme läsnäoloa, vastavuoroisuutta, jaettua tarkkaavuutta ja jaettua toimintaa. Viestinnän vahvistamisen keinoista tutkimme kielen ymmärtämisen tukemista, ajan ja toiminnan jäsentämistä ja ennakkointia, valintojen tekemistä, aloitteiden teon sekä keskustelun tukemista. Tutkimus oli laadullinen tutkimus ja aineistonkeruun menetelmänä käytettiin ryhmäteema-haastattelua. Esitetausta suoritettiin Sisälähetysseuran oppilaitoksen AIMO -ryhmässä ja varsinainen tutkimus toteutettiin Sisälähetysseuran oppilaitoksen AITO -ryhmässä sekä Kuhankosken erityisammattikoulun Kalevankatu 10:ssä. Myös esitetauksen tulokset otettiin varsinaiseen tutkimukseen koska esitetausta sujui hyvin. Tutkimustuloksia selvitettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimustulosten mukaan kaikissa tutkittavissa ryhmissä oli oivallettu aidon läsnäolon, ajan antamisen ja vuorovaikutuksen tukemisen merkitys. Käsiteltäviä asioita oli paljon pohdittu työntekijöiden keskuudessa. Kehittämisenkin paikkoja löytyi. Vastavuoroisuutta voidaan kehittää esimerkiksi lisäämällä kysymysten määrää, tarjoamalla lisää valinnan mahdollisuuksia ja keksimällä keinoja kieltäytymisen ja avun pyytämisen ilmaisemiseen. Jaetun toiminnan tilanteita tulee lisätä sekä kehittää opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta. Työntekijät voivat myös käyttää enemmän opiskelijoiden kommunikointikeinoja omassa vuorovaikutuksessaan.		
Avainsanat (asiasanat) kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristö, kommunikaatio, vuorovaikutus, autismi		
Muut tiedot		

Date _____

Author(s) Ari Hartikainen Pirjo Karjalainen	Type of Publication Bachelor's Thesis	
	Pages 100	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title FOR HIM OR WITH HIM? What is our working community like as a communication and interaction environment for students with special needs?		
Degree Programme School of Health and Social Studies, Degree Programme in Social Services		
Tutor(s) Helena Koskimies		
Assigned by		
Abstract <p>The purpose of this study was to explore the functionality of the communication and interaction environment for students on the autism spectrum undergoing education in preparation for working life and independent living (preparatory course II) at the Kuhankoski Special Vocational School, Kalevankatu 10, Jyväskylä, and the College of the Home Mission Society of the Church of Finland.</p> <p>The starting point of the study was how the working community interacted with its students. The goal was to have working communities pay attention to reciprocal communication and to direct attention to strengths and opportunities rather than problems.</p> <p>For this study, we utilised the AURA workbook, which is an instrument for examining the communication between an autistic individual and his community. Our research was limited to the sections of the workbook dealing with nonverbal contact and sharing, as well as the means of strengthening communication. Concerning nonverbal contact and sharing, we explored presence, reciprocity, shared attention and shared action. Regarding the means of strengthening communication, we explored supporting verbal understanding, structuring and anticipation of time and action, making choices, showing initiative and supporting conversation.</p> <p>This was a qualitative study whose data collection method was thematic group interview. Preliminary testing was carried out in the AIMO group at the College of the Home Mission Society. The actual study was conducted in the AITO group at the College of the Home Mission Society and at the Kuhankoski Special Vocational School. Since the preliminary testing was successful, its results were incorporated in the actual study. The results were examined by data-driven content analysis.</p> <p>The results of the study showed that all groups under study had realised the significance of genuine presence, giving one's time and supporting interaction. The staff had given much thought to the issues studied. Opportunities for further development were discovered. For</p>		

Date _____

example, reciprocity may be improved by asking more questions, providing more opportunities for choice and devising means of expressing refusal and need for help. Situations that enable shared action need to be multiplied while interaction among students needs to be improved. The staff may utilise a wider range of the students' means of communication for interaction among themselves.

Keywords

communication and interaction environment, communication, interaction, autism

Miscellaneous

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 HÄNELLE VAI HÄNEN KANSSAAN	4
2 KOMMUNIKAATIO JA VUOROVAIKUTUS	6
2.1 Lähtökohtia	6
2.2 Kommunikointi perusoikeutena	8
2.3 Varhaisen vuorovaikutuksen merkitys	9
3 AUTISMIKIRJON HENKILÖIDEN KOMMUNIKAATIO JA VUOROVAIKUTUS	10
3.2 Kommunikaatio	10
3.2.1 Puheilmaisu	12
3.2.2 Puheen ymmärtäminen	13
3.2.3 Kielen käyttö	14
3.3 Sosiaalinen vuorovaikutus	15
3.3.1 Yleistä	15
3.3.2 Haastava käyttäytyminen	16
3.3.3 Mielen teoria	16
3.4 Kuntoutus ja opetus	17
4 KOMMUNIKAATIO- JA VUOROVAIKUTUSYMPÄRISTÖ	19
4.1 Yleistä	19
4.2 Strukturointi	22
4.2.1 Ajan strukturointi	24
4.2.2 Tilan strukturointi	25
4.2.3 Työskentelyn strukturointi	25
4.2.4 Henkilöstrukturi	25
4.2.5 Yhteistyö ja emotionaalinen ilmapiiri	26
4.3 Visualisointi	26
4.4 Puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio	27

4.4.1 Toiminnalliset ryhmät	27
4.4.2 AAC -menetelmät	28
4.4.3 Kommunikoinnin apuvälineet	31
4.5 Minimaalinen puhe	32
4.6 Tuettu kommunikointi (FC)	32
4.7 Spontaani kommunikaatio	33
4.8 Keinoja vuorovaikutuksen ja aloitteellisuuden kehittämiseksi	34
4.8.1 PECS	34
4.8.2 PRT	37
4.8.3 SCERTS	38
4.8.4 Nopea piirroskuvakommunikointi	39
4.9 ”Me itse” – kommunikaatioympäristönä	39
4.9.1 Sanaton yhteys ja jakaminen	39
5 JOHDATUS TUTKIMUKSEEN	42
5.1 Taustaa	42
5.2 Tutkimuksen tavoitteet	43
5.3 AURA	44
5.3.1 Työkirjan tavoite ja käyttö	45
5.3.2 AURA tämän tutkimuksen välineenä	45
5.4 Tutkimuksen rajaaminen	46
5.5 Tutkimusongelma ja alaongelmat	47
5.6 Tutkittavat ryhmät	48
5.7 Aura työkirjaan perehdyttäminen	50
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	51
6.1 Laadullinen tutkimus	51
6.2 Harkinnanvarainen aineistonhankinta	51
6.3 Haastattelulomakkeen esitestaus	52
6.4 Puolistrukturoitu temahaastattelu	52
6.5 Aineistolähtöinen sisältöanalyysi	54

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	54
7.1 Taustatiedot	54
7.2 Keskeiset tulokset	56
7.2.1 Läsnäolo	56
7.2.2 Vastavuoroisuus	58
7.2.3 Jaettu tarkkaavuus	59
7.2.4 Jaettu toiminta	60
7.2.5 Kielen ymmärtämisen tukeminen	61
7.2.6 Ajan ja toiminnan jäsentäminen, ennakointi	62
7.2.7 Valintojen tekeminen	63
7.2.8 Aloitteiden teon tukeminen	65
7.2.9 Keskustelun tukeminen	66
7.3 AURA -työkirja työn kehittämisen välineenä	68
7.4 Tulosten tulkintaa	69
8 POHDINTA	72
8.1 Työn kulku	72
8.2 Tulosten arviointia	73
8.3 Tutkimuksen luotettavuus	78
8.4 Oman työskentelyn arviointia	80
8.5 Jatkokehityshaasteet	
LÄHTEET	82
LIITTEET	86
Liite 1 Guidance for communicating and interacting with autistic people	86
Liite 2 Vinkkejä kommunikaatiotilanteisiin	88
Liite 3 Saatekirje taustatietokyselyyn	89
Liite 4 Taustatietokysely	90
Liite 5 Aura-työkirjaan perehdytys, PowerPoint	92
Liite 6 Teemahaastattelukysymykset	98

1 HÄNELLE VAI HÄNEN KANSSAAN

*Unelmat yhdessä haaveilkaa,
toiveet yhdessä toteuttakaa.
Ilot yhdessä eläkää,
surut yhdessä jakakaa.
Muistot yhdessä vaalikaa,
surut yhdessä itkekää.
Kädestä toisianne pitäkää.
Anteeksi toisillenne antakaa,
matkalla toisianne tukekaa.
siten onnellisia päiviä saa.*

(Mäkisalo 2004, 97. Juuan terveystieteiden keskuksen Lepola-tiimin huoneentaulu)

Opinnäytetyömme tarkoituksena on selvittää autismin kirjon kuuluvien opiskelijoiden **kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristön** toimivuutta. Työskentelemme molemmat työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa autismin kirjon kuuluvien opiskelijoiden parissa. Halusimme ottaa työmme lähtökohdaksi nimenomaan **työyhteisön tavan toimia** opiskelijoiden kanssa. Opinnäytetyömme tarkoituksena on tarjota malli myös toisille ryhmille, joissa työskennellään ihmisten kanssa, joiden vuorovaikutustaidot poikkeavat huomattavasti tavanomaisesta.

Kiinnostus aiheeseen syntyi jo joulukuussa 2005 jolloin olimme kuuntelemassa Pääjärven kuntayhtymän erikoispuheterapeutti Tuula Pullin luentoa Keski-Suomen Autisismi yhdistys ry:n järjestämässä Euroopan autismiviikon koulutuspäivässä Jyväskylän ammattikorkeakoululla. Tutkimuksessamme käytimme apuna AURA -työkirjaa, jota ovat kehittäneet Tuula Pullin lisäksi Helsingin yliopiston logopedian professori Kaisa Launonen ja Avain -säätiön psykologi Mari Saarela. AURA -työkirja ei ole testi eikä arviointimenetelmä vaan se on työkalu käytännön viestinnän tarkasteluun autistisen ihmisen ja hänen yhteisönsä välillä.

Tarkoituksenamme on kääntää huomio autismin kirjon opiskelijoiden ongelmista työyhteisön tapaan kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Haluamme kiinnittää työyhteisössämme huomiota kommunikaation **vastavuoroisuuteen** sekä kääntää huomiota **vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin** ongelmien sijaan. Arvioinnin kohteena ovat siis työyhteisömme, eivät opiskelijat. Toimintatapojen arvioinnin kautta on mahdollista kehittää työtä ja parantaa työn laatua. Tutkimuksestamme on suoraa hyötyä sekä työelämälle että omalle ammatilliselle kasvullemme. Tavoitteenamme on saada aikaan oman työn kriittistä arviointia, herättää keskustelua sekä mahdollistaa työyhteisön omien toimintatapojen tarkastelu.

Kokosimme työhömmme laajan teoriaosuuden parantaaksemme omaa tietotaitoamme sekä tarjotaksemme tuhtia tietopakettia kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristöstä kaikille asiasta kiinnostuneille. Käsittelimme työssämme kommunikaatiota ja vuorovaikutusta yleisesti sekä sitä millaisia ne ovat autismitkirjon ihmisillä. Otimme myös kantaa autismitkirjon opiskelijoiden nykyisen kuntoutuksen ja opetuksen toteuttamiseen korostamalla kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristön merkitystä autismitkirjon ihmisen kommunikaatio-ongelmien sijasta. Teoriaosuudessa on käsitelty myös melko laajasti kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristöön kuuluvia osa-alueita.

Työmme tarjoaa tuoreen näkökulman työskentelyyn autismin kirjon ihmisten kanssa. Nykyisin käytössä olevat arviointimenetelmät eivät selvittele juuri lainkaan millaisia valmiuksia ja käytäntöjä eri työyhteisöillä on viestinnässään autismin kirjon ihmisten kanssa. Vuorovaikutusta tarkastellaan yleensä vain autistisesta ihmisestä ja hänen ongelmistaan käsin. Lähestymistapamme on hyvin subjektiivinen, koska tutkittavat henkilöt arvioivat omaa toimintaansa.

AURA -työkirja on laaja kokonaisuus, joten rajasimme kirjan ensimmäisestä luvusta tutkimuksemme osuudeksi **sanattoman yhteyden ja jakamisen** sekä **viestinnän vahvistamisen keinot**. Näiden osuuksien avulla tutkimukseen valitut työyhteisöt pääsivät tarkastelemaan omia valmiuksiaan, tietojaan ja asenteitaan. Sanattoman yhteyden kohdalla tarkastelemme läsnäoloa, vastavuoroisuutta, jaettua tarkkaavuutta ja jaettua toimintaa. Viestinnän vahvistamisen keinoissa pohdimme kielen ymmärtämisen tukemista, ajan ja toiminnan jäsentämistä sekä ennakointia, valintojen tekemistä, aloitteellisuuden sekä keskustelun tukemista.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla Sisälähetykseuran oppilaitoksen AITO -ryhmässä sekä Kuhankosken erityisammattikoulun Kalevankatu 10:ssä. Esitetaus tehtiin Sisälähetykseuran oppilaitoksen AIMO -ryhmässä, joka on aistimonivammaisten opiskelijoiden ryhmä. Näin pystyimme kokeilemaan AURA:n toimivuutta myös muun kuin autismiryhmän tukena.

Ennen tutkimuksen tekoa kartoitimme ryhmien henkilökunnan taustatietoja laatimamme kyselylomakkeen avulla. Lisäksi perehdytimme tutkittavien ryhmien henkilökunnan AURA :n ideologiaan sekä AURA -työkirjan käyttöön ennen teemahaastatteluja. Tutkimuksen yhteydessä selvitimme myös muutamalla kysymyksellä ryhmien henkilökunnan mielipiteitä AURA -työkirjan toimivuudesta työn kehittämisen välineenä.

Olemme valinneet opinnäytetyömme nimeksi **Hänelle vai hänen kanssaan?** Sanat ovat peräisin Tuula Pullin artikkelista *Kommunikointiympäristö – me itse*, joka ilmestyi *Autismilehdessä* nro 3/2001. Nimi kuvastaa mielestämme hienosti tutkimuksemme ideaa, jonka pohjimmaisena ajatuksena on, että viestintä toimii, kun ihmiset ovat läsnä toisilleen ja toimivat vastavuoroisesti viestintätilanteissa. Autismin kirjon ihmiset eivät yleensä pyytää huomiota eivätkä aina ole edes tietoisia siitä, että huomion saaminen on tarpeen viestien välittymiseksi. Autistinen ihminen tarvitsee usein enemmän aikaa ja psyykkistä tilaa viestintään. Tärkeää siis on, että vuorovaikutuskumppani on **aidosti läsnä ja aidosti kiinnostunut sekä toimii vastavuoroisesti.**

2 KOMMUNIKAATIO JA VUOROVAIKUTUS

2.1 Lähtökohtia

Yleensä ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta puhuttaessa tarkoitetaan tietoista vuorovaikutusta, kommunikointia eli viestintää. Kommunikointiin tarvitaan aina lähettäjä, vastaanottaja, jotain siirrettävää tietoa sekä halu saavuttaa vastaanottajan huomio (Bogdashina 2005, 21). Kommunikaatio on kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta –

toimintaa, jossa lähetetty viesti saa aikaan reaktion vastaanottajassa (Tarpila & Nivarpää-Hukki 2003). Se on sanallista tai sanatonta viestintää, joka kehittyy vuorovaikutuksessa. Ihmiset käyttävät keskinäistä kommunikointiaan esimerkiksi huomion hakemiseen, päivittäisten tarpeiden ilmaisemiseen, sosiaaliseen jutteluun, tiedon hankintaan, kommentointiin ja kertomiseen, tunteiden ilmaisuun ja kuvittelukäyttöön sekä valinnan, hyväksymisen, kieltäytymisen ja vastustamisen ilmaisemiseen. (Pulli, Huuh-tanen & Sorvali 2002, 131.)

Kommunikoinnissaan ihmiset käyttävät monenlaisia keinoja; joko kielellisiä tai ei-kielellisiä. Tavallisimpia kielellisen kommunikoinnin keinoja ovat puhe ja kirjoitus. Puheen rinnalla käytetään myös paljon muita keinoja esim. ilmeitä, eleitä, toimintaa, ääntelyä, naurua, itkua, äänensävyjä, puheen korostamista, sävelkulkuja ja taukoja. Jokin näistä keinoista saattaa toimia myös henkilön pääasiallisimpana kommuni-kointikeinona. **Kommunikoinnissa on olennaista se, että osapuolet käyttävät yhteistä kommunikointikeinoa, jota molemmat ymmärtävät ja osaavat käyttää.** (Papunet, yleistietoa, oikeus kommunikointiin 2006.) Erityisen tärkeää on yhteisen huomion jakaminen. (Hakala, Hyrkkö, Manninen, Oesch, Salo & Siikanen 2001, 14). Vuorovaikutuksessa kommunikaatioaloitteet tuottavat kahdenlaisia seurauksia. Ensinnäkin välittömiä palkkioita eli saa jotain tai välttyy joltain tai toiseksi sosiaalisia palkkioita. Kommunikaation kulmakiviä ovat vuorovaikutus ihmisten välillä, aloitteellisuus, vihjeriippumattomuus ja sitkeys (Tarpila ym. 2003).

Aidossa kommunikoinnissa on aina kaksi osapuolta. Vastavuoroisessa, yhteiseen jakamiseen tähtäävässä kommunikoinnissa kumpikin tuo esiin oman näkökulmansa ja yrittää ymmärtää toisen näkemyksiä. Jos osapuolilta puuttuu tähän jakamiseen tarvittava yhteinen kieli tai kommunikointikeino, jakaminen on hyvin haasteellista. On olennaista että puhevammaiseen ihmiseen suhtaudutaan aidosti hyväksymällä hänet ja hänen tapansa kommunikoida. Suuri osa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta on kuitenkin tiedostamatonta. Kun kaksi ihmistä keskustelee keskenään, he ovat samalla aina myös ei-kielellisessä vuorovaikutuksessa. Jos ei-kielellinen viesti on ristiriidassa kielellisen vuorovaikutuksen kanssa, ihminen yleensä pitää ei-kielellistä vuorovaikutusta aidompana.

Yleensä kaikki ihmiset kommunikoivat jollain tavalla, vaikka keinot vaihtelevatkin. Usein ongelmaksi vain muodostuu se, että ympäristö ei osaa tulkita heidän kommuni-

kaatioaloitteitaan. Vaikeimmin vammaiset ihmiset saattavat kommunikoida koko ikänsä esi-kielellisillä keinoilla (Huuhtanen, 2001, 12–13.) Näitä keinoja voivat olla esimerkiksi itkeminen, nauraminen, äänteleminen sekä ilmeet ja koko kehon viestintä. Koska ihminen oppii tulkitsemaan ei-kielellistä vuorovaikutusta aiemmin kuin kielellistä, myös hyvin varhaisten kommunikointikeinojen varassa toimivat ihmiset pystyvät usein tulkitsemaan mielialoja ja tunteen ilmauksia vaikka eivät ymmärrä varsinaista kieltä ollenkaan. (Papunet 2006.) Saattaa kuitenkin olla, että jotkut monivammaiset ihmiset eivät koskaan pysty kommunikoimaan tietoisesti.

2.2 Kommunikointi perusoikeutena

Ihmisyteen kuuluu mahdollisuus vuorovaikutukseen ja kommunikointiin monenlaisista asioista erilaisten ihmisten kanssa. Kommunikaatio kuuluu myös vaikeimmin vammaisen ihmisen perusoikeuksiin. Myös heillä on oikeus olla tasa-arvoinen vuorovaikutuskumppani. Fyysinen kyvyttömyys puhua tai puhekyvyn rajallisuus ei tarkoita ajatusten puuttumista (Anttila 2003, 8). On myös tärkeää muistaa, että vaikeus ymmärtää ja ilmaista tunteita ei tarkoita sitä, ettei esim. autismin kirjon ihmisellä olisi tunteita (Bogdashina 2005, 255).

Suomen perustuslaki määrittelee jokaisen oikeuden tulla kuulluksi perusoikeutena (1999). Samansisältöiset säädökset löytyvät myös YK:n ihmisoikeuksien julistuksesta (1948), YK:n vammaisten oikeuksien julistuksesta (1975) sekä EU:n Perusoikeuskirjasta (2000). (Papunet, yleistietoa, oikeus kommunikointiin 2006.) Ketään ei saa syrjiä esimerkiksi kielen tai vammaisuuden takia. Vammaispalvelulaki ja -asetus tarkentavat perustuslain periaatteita. Vuodesta 1994 alkaen kunnilla on ollut velvollisuus järjestää vaikeasti puhevammaisten tulkkipalvelu.

*Ihmiset ovat yhdenvertaisia keskenään.
Ketään ei saa ilman hyväksyttävää
perustetta asettaa eri asemaan
sukupuolen, iän, alkuperän, kielen,
uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen,
terveydentilan, vammaisuuden tai muun
henkilöön liittyvän syyn perusteella.
(Perustuslaki, 1999, 6§)*

Oikeus kommunikointiin on ilmaistu myös **Kommunikoinnin perustuslaissa** (Communication Bill of Rights), jonka yhdysvaltalainen the National Joint Committee for

the Communication Needs of Persons with severe Disabilities on julkaissut vuonna 1992. Sen mukaan jokaisella ihmisellä on oikeus pyytää haluamiaan esineitä, toimintoja, tapahtumia ja ihmisiä sekä kieltäytyä asioista, joita ei halua. Ihmisellä on oikeus ilmaista mieltymyksiään ja tunteitaan, valita tarjotuista vaihtoehtoista, kieltäytyä esitetyistä vaihtoehtoista sekä hakea toisen ihmisten huomiota ja olla vuorovaikutuksessa hänen kanssaan. Ihmisellä on oikeus pyytää ja saada tietoa päiväjärjestyksessä ja ympäristössä tapahtuvista muutoksista, saada kuntoutusta kommunikointitaitojen vahvistamiseksi, saada vastaus ilmaisuunsa sekä käyttää aina tarvitsemiaan AAC -menetelmiä. Ihmisellä on oikeus olla sellaisessa kommunikaatioympäristössä, joka tukee hänen kommunikointiaan. Hänellä on oikeus tulla puhutelluksi arvostaen ja kohteliaasti sekä tulla puhutelluksi suoraan, eikä niin että hänen puolestaan tai ylitsensä puhutaan tai että hänelle puhutaan lapsen kielellä. (Kommunikoinnin perusoikeus, suom. Launonen 2002,12.)

Kun ihminen pystyy kertomaan mitä hän haluaa ja mitä ei halua, hän voi tuntea itsensä itsenäiseksi ja tasa-arvoiseksi muiden ihmisten kanssa. Jos ihminen ei pysty ilmaistamaan itseään riittävän hyvin tai lainkaan, hänen oman elämänsä hallinta kärsii. Hän jää helposti sosiaalisen yhteisön ulkopuolelle ja syrjäytyy. Hänestä tuntuu, että muut aliarvioivat häntä ja puhuvat hänelle ”ylhäältä alaspäin”. Toiset päättävät asiat hänen puolestaan. Tämä puolestaan voi johtaa opittuun passiivisuuteen, aloittekyvyttömyyteen ja riippuvuuteen toisista ihmisistä. (Papunet, yleistietoa, ryhmät 2006) Kommunikointikeinojen puuttuminen voi johtaa myös turhautumiseen, raivostumiseen ja käyttäytymiseen ”ei -toivotulla tavalla” (Hakala ym. 2001, 109). Toisin sanoen rajallisten kommunikointitaitojen ja käyttäytymisongelmien välillä on selvä yhteys.

2.3 Varhaisen vuorovaikutuksen merkitys

Ihmisen kielen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen alkaa heti syntymästä ja jatkuu läpi elämän. Vanhempien ja lapsen välinen läheinen kiintymyssuhde luo turvallisen pohjan, jossa vuorovaikutustaidot voivat kehittyä. Jo hiukan alle vuoden ikäinen lapsi oppii jakamaan huomionsa kohteen tietoisesti toisen ihmisen kanssa. Tässä vaiheessa varhainen vuorovaikutus alkaa kehittyä tietoiseksi kommunikoinniksi. Varhaisen vuorovaikutuksen keskeisin elementti on jaettu huomion kohde. Ennen kuin lapsi alkaa kommunikoida aloitteellisesti ja aktiivisesti, hän tarvitsee runsaasti kokemuksia siitä,

että on mukavaa ja hyödyllistä olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Lapsi tarvitsee onnistumisen kokemuksia. Myönteiset vuorovaikutuskokemukset lisäävät halua hakeutua kontaktiin ja toimia yhdessä toisten kanssa. Kaikki kommunikointi ja vuorovaikutustaitojen oppiminen rakentuu näitten varhaisten vuorovaikutus-kokemusten pohjalle. (Papunet, yleistietoa, oikeus kommunikointiin 2006.)

Varhainen, puhetta edeltävä vuorovaikutus luo myöhemmän, kielellisen kommunikoinnin pohjan. Keskeisiä tekijöitä ovat yhteinen huomion kohde, jaettu tarkkaavuus, katseen seuraaminen, osoittamisen seuraaminen, toimintojen jäljittely, sosiaalisiin pulmiin reagoiminen sekä eleiden käyttö. Tärkeitä puhetta edeltäviä eleitä ovat näyttäminen ja osoittaminen. Tärkeää on kokemusten jakaminen ja toisen ihmisen mielen ja näkökulman ymmärtäminen. (Launonen 2001, 43- 44.)

Autistisilla lapsilla on todettu jo varhaisessa vaiheessa puutteita mm. jaetussa tarkkaavuudessa, jäljittelyssä ja katseen käytössä (Avellan 2006, 22). Vaikuttaa usein siltä, että autistinen lapsi ei ole kiinnostunut kasvoista, ilmeiden, eleiden tai ääntelyn jäljittelystä eikä hän osaa tulkita kasvojen ilmeitä. Hän ei tunnu ymmärtävän toisten kommunikointialoitteita eikä hänellä tunnu olevan tarvetta tai kykyä vastavuoroiseen jäljittelyyn. Autismia on usein sanottu kontaktiongelmaksi, mutta autismin kirjon ihminen ei läheskään aina vetäydy vuorovaikutuksesta vaan saattaa jopa hakeutua fyysiseen kontaktiin. Hän ei vain aina tunnu tietävän miten vuorovaikutustilanteissa toimitaan. (Tuohino 2006, 24.)

3 AUTISMIKIRJON HENKILÖIDEN KOMMUNIKAATIO

3.2 Kommunikaatio

Alex kissed his mother's forehead. "Potato", he said, smiling happily. Mother saw he wanted her to sit with him and "talk". She had learned to recognize these subtle signs of Alex's "social mood". "Potato?" she asked. "What do you mean? Are you hungry?" He kissed her again. "Potato", and another smile. He definitely looked happy. "Oh, I understand. Mummy's forehead feels like potato to you. And you like potatoes. You say you love your mummy, don't you? I love you too, sweetheart." This was yet another lesson the boy gave to his mother. They both

equally struggled to learn a “foreign language”. Grazy? Not them.
(Bogdashina 2005, 139.)

Autismin kaikille ilmenemismuodoille on tyypillistä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja viestinnän vaikeudet. Autismi vaikuttaa syvästi yksilön kykyyn kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kommunikointi kehittyy yksilöllisesti. Ongelmat vaihtelevat puheen havaitsemisen ja ymmärtämisen lähes täydellisestä puuttumisesta lievempiin puheen ymmärtämisen ongelmiin. Kielen ja puheen kehitys on yleensä sekä viivästynyttä että normaalista poikkeavaa. Tulkintaongelmia on myös ele- ja ilmeviestinnän ymmärtämisessä. Keskeistä on siis kommunikaation käyttötarkoituksen puuttuminen joko kokonaan tai osittain. Autismiin liittyy aina myös yleistämisen vaikeus. Autismin kirjon henkilön taidot saattavat olla sidoksissa tiettyyn tilanteeseen, paikkaan tai henkilöön. Uudessa tilanteessa hän ei ehkä osaa hyödyntää taitoaan. (Terva-Heinonen, 2001, 17).

Osa autistisista henkilöistä ei puhu ollenkaan, toisten puhe on asioiden kertaamista ja jatkuvaa toistamista ilman järkevää yhteyttä, osa käyttää yksittäisiä sanoja ja jotkut saattavat puhua sujuvastikin mutta jollain tavalla kummallisesti. Autistisen ihmisen on vaikea ymmärtää, mihin kieltä käytetään. Siksi hänellä ei ole tarvetta kommunikoida. Autistisella ihmisellä on taipumus ajatella, että muut tietävät saman, minkä hänkin ja silloin ei ole tarvetta jakaa asioita muitten kanssa (mielen teoria). Heiltä puuttuu tarve ja kyky miellyttää (Malm, Matero, Repo & Talvela 2004, 220). Autistisen henkilön kieli perustuu usein näköaistiin. Hänen on myös vaikeaa käyttää kieltä tunneilmaisunsa, mikä näkyy usein käyttäytymisen ongelmina.

Autismikirjon ihmisillä on paljon puutteita ei-kielellisessä ilmaisussa eli ilmeiden ja eleiden ymmärtämisessä ja käytössä. He eivät juuri käytä ilmeitä ja eleitä viestiessään. Heidän kielellinen vastaanottokykynsä on hidas tai heidän keskittymisensä hajaantuu ärsykkeitten tulvaan. Eleet ja viittomat vilahtavat yhtä nopeasti ohi kuin puhuttu kieli, niihin ei voi pysähtyä eikä palata uudelleen. Usein he käyttävät toista henkilöä välineenä saadakseen haluamansa. Puhutun kielen ymmärtäminen on monilla tilan-nesidonnaista ja konkreettista. He ymmärtävät puheen äärimmäisen sanatarkasti ja heillä ei juuri ole kiinnostusta matkimiseen tai jäljittelyyn. Näin ollen kuvat, kirjoitetut tekstit tai konkreetit esineet soveltuvat autismin kirjon henkilön kommunikointiin paremmin kuin eleet ja viittomat. Eleitten ja viittomien avulla voidaan kuitenkin saada

autismin kirjon henkilön katse ja huomio kohdistumaan viestijään (Kerola ym. 2001, 33).

Autistisen ihmisen kielen kehitys perustuu usein muistijälkien palauttamiseen mieleen sellaisenaan. Kun merkitykset ja kielen sisältö jäävät ymmärtämättä, puheessa on ulkoa opittuja fraaseja, toistavia kysymyksiä ja ekolaliaa l. kaikupuhetta, joka voi olla viivästynyttä tai välitöntä. Kielen oppiminen perustuu paljolti näköaistiin, toistuviin tilanteisiin ja konkretiaan. Vivahteet ja tunneilmaukset ovat usein autismin kirjon ihmisille käsittämättömiä. Puhe on yleensä monotonista ja yksitoikkoista. Äänen korkeus saattaa olla poikkeuksellinen tai äänenväri erikoinen. (Kerola ym. 2001, 23-28.)

Mikäli autismiin liittyy vielä kehitysvamma on muistettava, että kehitysvammainen ihminen ei kykene vastaanottamaan ja jäsentämään ympäristönsä tarjoamaa informaatiota samalla tavalla kuin muut. Myöskään ympäristön ihmiset eivät aina osaa muokata omaa ilmaisuaan niin, että kehitysvammainen henkilö ymmärtäisi sitä eivätkä ehkä osaa tulkita hänen varhaisten keinojen alueella toimivaa ilmaisuaan. Kehitysvammaisen ihmisen kielen ja kommunikointikyvyn kehitys noudattaa normaaleja lainalaisuuksia, tahti vain on hitaampi ja katto tulee aiemmin vastaan. (Launonen & Korpajaako-Huuhka 1996, 144- 153.) Autistisen henkilön kykyprofiili on yleensä epätasainen, siihen kuuluu yleensä joitakin poikkeavan hyviäkin taitoja, kehitysvammaisen henkilön taidot sen sijaan ovat usein kaikilta osin ikätasosta jäljessä (Hakala 2001, 80).

3.2.1 Puheilmaisu

Autistic children "speak" (even those who are mute) a different language. Verbal language is a sort of foreign language for them. And as they do not learn it naturally earlier in their lives, we have to help them master their second language with the support of their "first language" if we want to share a means of communication with them. (Bogdashina 2005, 32.)

Autistisen lapsen ääni voi olla poikkeavaa jo vauvana. Puheenkehitys lähtee yleensä myöhään käyntiin ja on hidasta tai poikkeavaa. Ensimmäiset sanat saattavat ilmaantua normaaliin aikaan, mutta jäävät vähitellen pois tai sanojen määrä ei lisääny. Lapsi ei myöskään käytä taitoaan vuorovaikutteisesti. Hän saattaa puhua itsekseen tai käyttää

tilanteeseen sopimattomia sanoja tai ilmauksia. Puheessa on usein myös ekolaliaa eli kaikupuhetta. (Hakala ym. 2001, 20.)

Edellisessä luvussa todettiin, että autistisen lapsen kielen kehitys perustuu ensisijaisesti näköaistiin ja visuaalisuuteen. Auditiiivinen kieli jää usein kehittymättä ja puhe siten ymmärtämättä. (Kerola ym. 2001, 24.) Myös sanaton kommunikaatio jää kehittymättä tai kehittyi heikosti. Kommunikaatio kehittyy jokaiselle omalla tavallaan. Kiinnostus toisiin ihmisiin voi olla niukkaa ja aistipoikkeavuudet voivat myös vaikeuttaa kommunikaatiota. He saattavat kiinnittää huomionsa esineisiin ja omiin toistuviin rituaaleihinsa niin, että kommunikaatio jää vähäiseksi.

Autistic children learn through interactions with the world, but the interaction is qualitatively different. They learn their language(s) through interaction with objects and people on the sensory level. Their words are literal, they store sensations produced by objects through interaction and they name them accordingly. One sense (sometimes several) becomes dominant for storing memories, developing "language" and constructing thoughts. Contrary to a recent stereotype, not all autistic people think in pictures. Instead, they may use auditory, kinaesthetic or tactile images. Despite all differences one thing in common for all these languages is that they are non-verbal and sensory based. (Bogdashina 2005, 135)

3.2.2 Puheen ymmärtäminen

Autismin kirjon ihmiselle puheen ymmärtäminen on vaikeaa. Autistinen henkilö ymmärtää yleensä yksittäisiä sanoja paremmin kuin laajoja lauseita. Autistinen tapa hahmottaa maailmaa on sirpaleinen ja kaikki tapahtuu ”tässä ja nyt”. Myös sanojen ja lauseiden monimerkityksisyyden sekä leikinlaskun ja valehtelemisen ymmärtäminen on vaikeaa. (Hakala ym. 2001, 21.) Autistisen ihmisen on vaikea ymmärtää ristiriitaista viestintää, jossa esimerkiksi ilme kertoo muuta kuin kielellinen viesti (Hakala ym. 2001, 25).

Voimme auttaa häntä siten, että tarkkailemme omaa kielenkäyttöämme ja karsimme turhat sanat ja vaikeat ilmaisut. On tärkeää valita yksiselitteinen ja sama kielellinen ilmaus, jolla tiettyä esinettä ja asiaa nimitetään ja käyttää samoja sanoja jatkossa. Puhutun kielen ymmärtäminen on syytä varmistaa visuaalisin keinoin siihen saakka, kunnes voidaan olla varmoja henkilön ymmärtävän puhutun asian ilman kuvaa. Kuvat,

eleet, piirtäminen tai konkreettiset esineet luovat turvallisuutta. (Kerola ym. 2001, 30-31). Kuvien avulla voidaan helpottaa ennakoitua ja havainnollistaa asioita. Ne myös selkiyttävät tilanteita. Tukea voidaan tarjota myös puhumalla selkokieltä, käyttämällä tuttuja ilmaisuja, jakamalla sanalliset ohjeet lyhyisiin osiin ja käyttämällä tukena puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja (AAC, augmentative and alternative communication). (Papunet, yleistietoa 2006.)

3.2.3 Kielen käyttö

Autistisen ihmisen kielen tuoton ongelmat voivat perustua dyspraktiseen ongelmaan, jossa hän ei saa sanaa ääntymään, vaikka tietäisi sen. Silloin kyseessä on kielen muotoon liittyvä vaikeus. Taustalla voi olla myös afasiatyyppinen kielen sisällön pulma, jossa sana ei edes tule mieleen. Molemmat syyt voivat johtaa kielen käytön ongelmaan. Varsinainen käytön ongelma syntyy motivaation puutteesta; ei tiedetä miksi kommunikaatio on ylipäättään tarpeellista. (Kerola ym. 2001, 31).

A lot of autistic people will produce sounds, words and phrases to themselves, just in order to get some auditory and/or tactile pleasure. These sounds, words and phrases have no meaning at all. They are not linguistic units, they are "auditory/tactile toys" to play with. They have neither linguistic meaning nor communicative function. This sensory use of words is meaningful for autistic children. Instead of trying to stop them producing "silly sounds" you could share the meaning (and it is one step forward to learn their language). (Bogdashina, 2005, 177.)

Autistinen henkilö voi käyttää kommunikoinnissaan myös eleitä, viittomia, esineitä tai kuvia. Esineitten ja kuvien avulla hän pystyy mm. ennakoimaan tulevia tilanteita. Kuvien käyttö ja visualisointi on yleensä varma keino päästä vuorovaikutukseen ja kommunikoimaan autismin kirjon henkilön kanssa.

Tuettaessa puhetta on syytä aina välillä tarkentaa kuinka kommunikaatikumppani on asian ymmärtänyt ja tarvittaessa toistaa puhe. Ajan antaminen ja kuunteleminen kaikessa rauhassa helpottaa tilannetta. Silloin kun ei ymmärrä, on oltava rehellinen ja sanottava se suoraan sekä pyydettyä kommunikointikumppania esimerkiksi piirtämään tai käyttämään vaihtoehtoisia kommunikaatiokeinoja, jos hänellä on taitoa niitä käyttää (Kujanpää 2006).

3.3. Sosiaalinen vuorovaikutus

3.3.1 Yleistä

Ihmisen kasvussa on vuorovaikutus toisen ihmisen kanssa välttämätöntä. Sosiaaliset kokemukset ovat tärkeitä minäkuvan hyvälle kehitykselle. Autistisilla ihmisillä on vaikeuksia kaikessa vuorovaikutuksessaan. He haluavat olla muiden kanssa, mutta heidän keinonsa siihen ovat rajalliset. Heidän on vaikeaa jakaa huomion kohdetta toisen ihmisen kanssa, ottaa tämän näkökulmaa huomioon, ymmärtää toisen mielentilaa ja oppia toisen antaman mallin avulla. Autistinen ihminen ei myöskään ymmärrä toisen ihmisen tunteita, joten tunteiden tuottaminen ja niiden ymmärtäminen ei ole hänelle tärkeää. Lähi-ihmisen on joskus vaikea pitää yllä omaa vuorovaikutustaan jos toinen osapuoli ei näytä iloitsevan yhtään toiminnan jakamisesta. Autismista puhutaan usein kontaktin ongelmana. Ongelmana on itse asiassa kuitenkin se, että autistisen ihmisen tullessa toisen ihmisen luo, hän ei tiedä mitä hänen pitäisi tehdä. Häneltä puuttuu vastavuoroisuus. (Launonen 2001, 44.) Vuorovaikutus on myös hyvin vaativaa vammaiselle henkilölle ja se vie paljon voimavaroja.

Autistisilla henkilöillä on huomattavia vaikeuksia kielen vuorovaikutuksellisessa, sujuvassa käytössä. Vuorovaikutuksen moniulotteisuus ja monikanavaisuus aiheuttaa heille ongelmia (Hakala ym. 2001, 25). Heiltä puuttuu kyky nähdä sosiaalisia tilanteita ja toimia niissä. He eivät osaa hakeutua toisten luo esim. pyytämään apua tai saadaakseen jotakin. Autismin kirjon henkilöt turvautuvat usein toimintaan, koska eivät osaa ilmaista aikeitaan ja tarpeitaan muutoin toisille ihmisille. Iso osa heistä kommunikoi ja on vuorovaikutuksessa varhaisten vuorovaikutuskeinojen avulla; äänтелеillä, itkemällä, nauramalla ja ilmeiden ja koko kehon avulla. Ympäröivien ihmisten on välillä vaikea tulkita, mitä henkilö viestittää. Katsekontakti on myös poikkeava, sillä he eivät osaa käyttää sitä vuorovaikutukseen. Autismin kirjon ihmisten on vaikea pitää yllä jaettava tarkkaavaisuutta ja kiinnittää vuorovaikutustilanteissa huomio olennaisiin asioihin. Heillä on puutteellinen valmius lähestyä toisia ihmisiä.

3.3.2 Haastava käyttäytyminen

Joillekin autismin kirjon henkilöille haastava käyttäytyminen on tapa kommunikoida ja saada esimerkiksi huomiota. Usein haastavan käyttäytymisen syynä on kommunikointikeinon puuttuminen sekä heikot vuorovaikutustaidot. Jos ihmisellä ei ole muuta keinoa puhua, saattavat ”nyrkit keskustella”. Jos ei tule ymmärretyksi eikä pysty selvittämään omia asioitaan, kokee olonsa ahdistuneeksi ja turvattomaksi. Ihmisellä on halu tulla nähdyksi, kuulluksi ja huomatuksi. Jatkuva turhautuminen kommunikointitilanteissa voi johtaa haastavaan käyttäytymiseen. Tärkeää on etsiä kyseiselle henkilölle sopiva kommunikointikeino. Heikosti kehittyvän puheen tueksi joku tai jotkin AAC :n muodot ovat hyödyllisiä ja usein välttämättömiä. Esimerkiksi kuvien käytöllä voidaan usein merkittävästi vähentää kommunikaatio-ongelmia ja haastavaa käyttäytymistä. (Kerola ym. 2001, 93–95.)

3.3.3 Mielen teoria

Mielen teorialla (Theory of Mind, Kerola ym. 2001, 64) tarkoitetaan yksittäisen ihmisen tietoisuutta siitä, miten ihmisen mieli yleensä toimii. Teorian perusehto on tietoisuus oman ja muiden ihmisten mielen erityislaatuista. Sen avulla ihminen tunnistaa, tulkitsee ja ennustaa omia ja muiden ihmisten tunnetiloja. Autismi kirjon ihmisillä mielen teoria on heikosti kehittynyt ja heillä on vaikeuksia ymmärtää toisten ihmisten mielentiloja. (Hakala ym. 2001, 62.) He eivät tiedä, että muut kokevat ja tietävät samoja asioita kuin hekin ja toisaalta että joitakin heidän tietämiään ja kokemiään asioita muut eivät voi tietää. Koska heidän on vaikea ymmärtää toisten näkökulmaa, heidän voi olla joskus vaikea ymmärtää, että toisten ihmisten mieliala ja tarpeet voivat olla erilaiset kuin heidän. Niinpä he saattavat joskus vaikuttaa tunteettomilta tai käyttäytyä muiden mielestä sosiaalisesti sopimattomasti. (Launonen, Pulli ym. 2005, 44.)

Autistisen ihmisen on vaikea eläytyä toisen ihmisen toimintaan ja ajatuksiin. Hänen on vaikea ymmärtää, että toisen henkilön tunteet ja ajatukset ovat erilaisia kuin hänen omat tunteensa ja ajatuksensa. Hänen on vaikea muuttaa omaa käyttäytymistään sosi-

aalisten vihjeiden perusteella. Näin ollen hänellä on ongelmia vastavuoroisessa toiminnassa toisten kanssa. Hänen on vaikea tajuta yhteiselämän pelisääntöjä. Hän toimii ikään kuin muilla ihmisillä ei olisi mitään merkitystä. Heikosti kehittynyt mielen teoria ilmenee sekä puheen tuotossa että sen ymmärtämisessä. Usein ongelmat tulkitaan hyvin itsekkääksi tavaksi toimia. Toimintatapa ei pidä kuitenkaan pitää itsekkäänä vaan kyvyttömyytenä asettua toisen ihmisen asemaan. Autismin kirjon ihmisille on vaikeaa ymmärtää sosiaalisia sääntöjä, joten he eivät myöskään niitä aina noudata. (Kerola ym. 2001, 61.)

Autistisilta henkilöiltä puuttuu myös herkkyys toisen tunteille. He saattavat sanoa ihan suoraan mitä näkevät tai ajattelevat. He saattavat esittää hyvin intiimejä kysymyksiä tai tulla liian lähelle vieraita ihmisiä. Heidän on myös vaikeaa ymmärtää, mitä toiset tietävät. Lisäksi heiltä puuttuu kyky ennakoita muiden aikomuksia sekä kyky ymmärtää toiminnan motiiveja. (Kerola ym. 2001, 62-63.)

3.4 Kuntoutus ja opetus

Autistisen ihmisen ja hänen ympäristönsä välisen kommunikoinnin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen opettaminen vaatii suunnitelmallisuutta ja pitkäjänteisyyttä. Työ kannattaa aloittaa siitä, että otetaan selvää, mistä asioista oppija on eniten kiinnostunut. Jos kiinnostavien asioiden ja toimintojen keksiminen on vaikeaa, luodaan ensin kiinnostusta ja tietoisuutta. (Von Tetzchner & Martinsen 2000, 119.) Asiat voivat liittyä arkipäivän toimintoihin tai olla muuten mieluisia asioita. Kommunikointiyritykset tulee palkita heti. Näin kommunikointia harjoitteleva huomaa, että kommunikointi kannattaa ja tuottaa hänelle jotakin. Kommunikointia on vaadittava, mutta sitä on osattava myös odottaa. (Kerola ym. 2001, 39-41.) Myös sosiaalista vuorovaikutusta voidaan opettaa esimerkiksi sosiaalisten tarinoiden avulla.

Yksi syy siihen, ettei autistisilla ihmisillä ole kommunikaatiotarvetta on se, että heidän tarpeensa tyydytetään ilman kommunikaatiotakin (Schimkewitsch & Launonen 2005, 11). Heidän kanssaan kannattaa luoda kommunikoinnin ”pakkotilanteita”, jossa jonkin asian saaminen tai sen tapahtuvaksi saaminen onnistuu vain viestin avulla. Yksi keino tähän on ns. sabotaasimenetelmä, aiheutettu turhauttaminen: esimerkiksi kattauksesta puuttuu lusikka tai ennen auki ollut ovi on lukossa. Schimkewitsch (2005, 11) toteaa

myös että autistiset oppilaat hyötyisivät siitä, että kommunikatiivisia taitoja pidettäisiin jatkuvasti yllä myös lomien aikana.

Opetuksen ja kuntoutuksen tavoite on auttaa opiskelijaa selviytymään mahdollisimman hyvin elämässään. Kommunikoinnin kuntoutuksen tavoitteena voi olla häiriöiden ennaltaehkäisy, häiriöiden korjaaminen, olemassa olevien taitojen ylläpitäminen tai taantumisen hidastaminen. Kielen ja kommunikoinnin harjoittelun tulee liittyä kiinteästi muuhun kokonaiskuntoutukseen. (Papunet 2006)

1990-luvulta alkaen kommunikointihäiriöiden kuntoutuksessa ovat korostuneet vuorovaikutuksen toimivuutta korostavat (pragmaattiset) kieliteoriat. Niiden mukaan olennaisinta kielen oppimisessa ovat kielen käytön tavoitteet ja arkiset käyttötilanteet, joissa kieltä harjoitellaan. Tällöin opiskelijan lähipiiri - vanhemmat, hoitajat ja muut lähi-ihmiset ovat kuntouttajia. He tarvitsevat koulutusta, käytännön tukea ja työvälineitä tehokkaan oppimisympäristön luomiseksi. (Launonen 2001, 45.)

*Minkä kuulen, sen unohdan,
minkä näen, sen muistan,
minkä teen, sen ymmärrän.*
(Ikonen 1998, 433 vanha kiinalainen ajatelma)

Autistisen opiskelijan valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa korostetaan sitä, että opiskelija oppii ymmärtämään ja noudattamaan ohjeita, kehotuksia ja kieltoja. Hän tulee oppia myös hyviä käytöstapoja esim. tervehtimään, esittelemään itsensä, toimimaan kohteliaasti ja ottamaan toiset huomioon. Kommunikaatiota opiskellaan osana kaikkea päivittäistä toimintaa ja osana kaikkia opintokokonaisuuksia. Opetus pidetään ikätasoon nähden sopivana ja taitoja pyritään siirtämään eri ympäristöihin. Myös haastavan käyttäytymisen hallintaa harjoitellaan. (Opetushallitus 2000, 17.)

Tänä päivänä kiinnitetään vielä liikaa huomiota autismikirjon henkilön ongelmiin eikä ymmärretä vuorovaikutusympäristön merkitystä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Työntekijöiltä puuttuu koulutusta, joka ohjaisi rakentamaan autismikirjon henkilön fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön mahdollisimman hyvin kommunikaatiota ja vuorovaikutusta tukevaksi.

Esimerkiksi vaikeimmin kehitysvammaisen henkilö ei saata viestiä tietoisena siitä, että hän on viestin lähettäjä. Ympäristöltä vaaditaan herkkyyttä viestien havaitsemisessa ja tulkitsemisessa. (Hakala ym. 2001, 84.) Kasvatukselliseen kuntoutukseen kuuluu mm. tuettu kommunikointi, ympäristön visualisointi ja strukturointi, ongelmakäyttämisen pohdinta, yksilöllisten kykyjen ja taitojen selvittäminen sekä aistiongelmiin huomioon ottaminen ja niiden edellyttämät toimenpiteet. (Kaski, Manninen, Mölsä & Pihko 2001, 126). Kuntoutuksessa ja opetuksessa pitää painottaa entistä enemmän esi-sanallisen vaiheen vuorovaikutustaitoja; vuorottelua, aloitteellisuutta, pyytämistä sekä huomion jakamista (Hakala ym. 2001, 46). Kommunikaatioympäristön tulisi näin ollen tukea myös **orastavien** vuorovaikutustaitojen kehittymistä mahdollisimman hyvin.

Hyvän opetuksen ja kuntoutuksen pohjana on turvallinen ja luottamuksellinen yhteys. Pienistäkin aloitteista palkitaan ja palkkiot voivat vaihdella yksilöllisesti tarpeen mukaan konkreetista sosiaaliseen. On tärkeää edetä riittävän hitaasti ja iloita kaikista edistysaskelista. Läheinen suhde ja myönteinen asenne tukevat kehitystä. On tärkeää luoda tilanteita, jotka saavat esiin kommunikaation tarpeen. On löydettävä motivoivia tekijöitä, tarjottava vaihtelevia harjoituksia ja mielekästä arkipäivään liittyvää toimintaa. (Ikonen 1996, 8.)

4 KOMMUNIKAATIO- JA VUOROVAIKUTUSYMPÄRISTÖ

4.1 Yleistä

If we want to develop communication skills, we must create an environment where he feels safe and motivated (Bogdashina 2005, 211). Autistic children are often bombarded with sensory (often painful) stimuli. They are vulnerable to distractions from the environment and have difficulty filtering out background stimuli. The first thing to do is to find out which of the stimuli disturb the child and create a “sensory umbrella” in order to protect him from the “sensory rain”. The problem is, each child has his own sensory experiences and what is safe for one child is harmful for another. It means each child will need an individual umbrella, which he can open up any time he needs it. (Bogdashina 2005, 212.)

Kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristö muodostuu fyysisistä, sosiaalisista ja psyykkisistä tekijöistä. Fyysisen ympäristön antamat puitteet (esineet, välineet, lait-

teet, rakennukset, luonto) ja sosiaalinen ympäristö (ihmissuhteet, yhteisöt, yhteistointiminta, arvostukset, normit) vaikuttavat yksilön psyykkisen ympäristön muotoutumiseen ts. siihen käsitykseen, mikä henkilölle muodostuu itsestään sekä osastaan yhteisössä (Ikonen 1998a, 409). Merkittävin osuus kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristön muotoutumisessa on kuitenkin kasvattajilla ja heidän asenteillaan. Puhevammaisen ihmisen oikeus tulla kuulluksi on hänen kieliympäristönsä ja lähiyhteisöjensä kommunikointitaidon varassa (Pulli ym. 2002, 9). On tärkeää, että ympäristö rohkaisee puhevammaista ihmistä kommunikoimaan kaikilla hänelle mahdollisilla menetelmillä. Olennaista on, että kumppanit käyttävät kommunikoinnissaan samaa kieltä ja tuntevat tulevansa ymmärretyiksi ja olevansa tasa-arvoisia (Launonen & Roisko 2001, 467).

Puhevammaiselle ihmiselle on luotava ympäristö, joka tukee hänen tarpeitaan ilmaista tunteita ja ajatuksia. (Papunet 2006). Ympäristön ihmisten tulisi myös käyttää puhehäiriöisen ihmisen kommunikointikeinoa ja osoittaa näin, että he ottavat sen tosissaan (von Tetzchner ym. 2000, 323). Timonen tuo esiin, että henkilökunnan pitää kommunikoida jopa keskenään opiskelijoiden käyttämällä menetelmillä esim. kuvilla tai tukiviittomilla, sillä oppiminen tapahtuu osittain mallista oppimisen avulla. Tämä on tärkeä osa kommunikaatioympäristöä. (Timonen 2006.) Usein olennaista ei ole se, mitä ihminen sanoo vaan se miten hän sen sanoo (Kauppila 2005, 27). (Liite 1)

Mitä vaikeammin vammaisesta henkilöstä on kysymys, sitä enemmän hänen vuorovaikutuksensa ja osallistumisensa lisääminen tapahtuu muuttamalla kasvattajan toimintaa ja/tai muokkaamalla ympäristöä ja sitä aktiivisemmän roolin ympäristö joutuu ottamaan kommunikaation kehittämisessä. (Lehtinen & Pirttimaa 1993, 59). Kiesiläinen (1998, 20) toteaa, että mitä heikommat vuorovaikutustaidot yksilöllä on, sitä vaativampi tehtävä on ammatti-ihmisellä. Hänen mukaansa välittäminen ja motivoituminen ovat tärkeitä ammattitaidon osa-alueita ja jos ne puuttuvat, puuttuu ammattitaidosta todella paljon (Kiesiläinen 1998, 114).

Jotta autistinen ihminen oppisi ymmärtämään ympärillään puhuttua kieltä, on lähi-ihmisten yleensä tarpeen muokata puhetapaansa (liite 2). Puheen tulee olla selkeää, konkreettista kieltä ja melko lyhyitä ilmauksia. Kuullun vahvistaminen visuaalisin keinoin on tärkeää. Asioita voi tarvittaessa toistaa ja jos autistinen henkilö käyttää pu-

hetta tukevaa tai korvaavaa kommunikointikeinoa on tärkeää, että lähi-ihmiset käyttävät hänen kanssaan yhteistä kieltä. (Pulli ym. 2005, 18-19.)

Tuula Pulli viittaa artikkelissaan ”Kommunikointiympäristö: me itse” Potterin ja Whittakerin kirjaan ”Enabling Communication in Children with Autism” (2001), jonka mukaan viestintätavoissamme autistisen ihmisen kanssa on vielä paljon hapuilua. Tarjoamme liian innokkaasti merkkejä ja välineellistämme vuorovaikutusta, kun uskomme, että merkin tarjoaminen on avain vuorovaikutukseen. Emme jaksaa odottaa heikkoja kommunikaatioaloitteita, vaan tyrkytämme liian helposti kuvaa. Lisäksi puheessamme on liian paljon kysymistä ja kehottamista. **Kommunikoidemme usein hänelle, ei hänen kanssaan.** Autistinen ihminen ei jaksaa ottaa sellaista tulvaa vastaan. Merkkien käyttöä ja vuorovaikutuksen perustan luomista ei kuitenkaan aseteta kilpailijoiksi keskenään. (Pulli 2001, 11.) Kirjan kirjoittajat toteavat, että kommunikaatiovaikeuksista kärsiviä lapsia opetetaan usein kommunikoimaan sanallisten kehotusten avulla (Schimkewitsch 2001, 18).

Kirjan väitteet perustuivat tutkimukseen, jossa haluttiin selvittää miten työntekijät oppivat muuttamaan totuttua tapaansa kommunikoida. Visuaalisuus oli toiminnan perusta ja tavoitteina oli autististen lasten itsenäisyys ja spontaanius kommunikoinnissa. Työntekijöiden piti oppia kääntämään dialogin suunta luovuttamalla aloite ja vuoro lapselle ja alkamalla jäljitellä lasta. He opettelivat luomaan toistuvia tilanteita, joissa lapsen kommunikointi käynnistyi ilman toisen kehotusta tai mallia. Näin he loivat kommunikoivaa ympäristöä. Pulli uskoo näiden toimintaideoiden soveltuvan myös nuorten ja aikuisten autistien maailmaan.

Potter ja Whittaker korostavat kirjassaan (2001) autistisen ihmisen vaikeutta ymmärtää puhetta ja esittävät lääkkeeksi **minimaalista puhetta**. He eivät kuitenkaan tarkoita, että kaikki puhe pitäisi typistää. Kirjan kirjoittavat arvostavat korkealle myös kosketukseen ja läheisyyden säätelyyn perustuvan yhteisen toiminnan (**Proximal communication**). Tämä ns. **lähikommunikaatio** on erityinen autistisille lapsille suunnattu vuorovaikutuksellinen lähestymistapa, jossa lapsen kanssa ollaan kahdenkeskisessä tilanteessa ja opetetaan leikin avulla spontaania kommunikaatiota (Schimkewitsch 2001, 18). Tämä tarkoittaa kehollista vuorovaikutusta, mikä johtaa läsnäolon tiedostamiseen. Kehollinen, toiminnallinen vuorovaikutus ei ole autistiselle ihmiselle helppoa, se on heidän haavoittuvaa aluettaan. (Pulli 2001, 11-13.)

Kirjassaan Potter ja Whittaker ottavat kantaa myös TEACCH: in (Treatment and Education of Autistic and other Communication handicapped CHildren) periaatteisiin. He arvostavat strukturointia ja sen avulla luotavaa ennustettavuutta ja asioiden havainnollistamista symbolein. Jäsentäminen luo turvallisuutta autismin kirjon ihmisen maailmaan. He toteavat kuitenkin, että TEACCH tarjoaa vain vähän mahdollisuuksia spontaaniin kommunikaatioon ja huomauttavat, että huomio ei saisi kiinnittyä liikaa siirtymätilanteisiin. Symboleja tulisi käyttää myös neuvotteluun ja valintojen tekoon. Lisäksi jatkuvasti pitäisi seurata spontaaneja aloitteita ja päivään pitäisi kuulua lyhyitä, samana toistuvia proksimaalisen kommunikoinnin tuokioita. Koritehtäviinkin voisi kehittää vuorovaikutteisuutta ja kommunikointihaasteita. Sekä Potter ja Whittaker (2000, viitattu Pulli 2001, 14) että von Tetzchner ja Martinsen (1999) korostavat kirjoissaan että **strukturointia ei pidä sekoittaa kommunikointiin.**

Pullin (2001, 15) mukaan Potter ja Whittaker korostavat myös osoittamisen opettamista, joka on heidän mukaansa tärkeä askel kohti yhteisen kohteen jakamista. Kuvat kannattaa liittää heidän mukaansa kommunikointiin vasta, kun osoittaminen tai ojentaminen toiselle on opittu. Keinona voidaan käyttää esim. PECS: iä (Picture exchange communication system). Kirjoittajat korostavat myös autististen lasten välisen vuorovaikutuksen tukemista ja mahdollistamista. He pitävätkin esim. tavaroiden tai lelujen nappaamista tai sen yrittämistä tärkeänä varhaisen vuorovaikutuksen vaiheena, johon ei pitäisi heti puuttua. (Schimkewitsch 2001, 19.)

Kirjassa esitetyn tutkimuksen päätulos on, että spontaanin kommunikaation opettaminen lapsille tulisi olla opetuksen päätavoite erilaisissa jokapäiväisissä tilanteissa. Lisäksi sosiaaliset ja ympäristötekijät vaikuttavat oleellisesti kommunikaatioon ja avaintekijöiksi tässä havaittiin: aikuisten puhetyyli ja vuorovaikutus lasten kanssa, tarjottujen kommunikaatiomahdollisuuksien määrä ja laatu, tehokas kommunikaatiomenetelmien opettaminen sekä motivaatiotaso. (Schimkewitsch 2001, 19.) Kirjan mukaan **kommunikointiympäristö rakentuu ennen kaikkea meistä, keskustelukumppaneista. Me olemme hänen kommunikointiympäristönsä.** (Pulli 2001, 15).

4.2 Strukturointi

Autismin kirjon ihmisen on vaikea oppia asioita spontaanisti ja luonnollisella tavalla johtuen hänen ongelmistaan sosiaalisuudessa, kommunikaatiossa, aistitoiminnoissa ja käyttäytymisessä. Sen vuoksi häntä on vaikea opettaa. Autistien opettamiseen on todettu hyväksi lähestymistavaksi strukturoitu pedagogiikka. Strukturoitu opetus tarkoittaa oppimisympäristön ja oppimisjärjestelyjen jäsentämistä opiskelijan yksilöllisistä erityistarpeista lähtien eli se on järjestelmällisesti suunniteltua ja toteutettua opetusta. Autistinen henkilö tarvitsee rakennetta eli struktuuria selkeyttämään aikaa, tilanteita, paikkoja ja henkilöitä. Rakenne antaa turvalliset ja selkeät puitteet autistisen henkilön toiminnalle ja mahdollistaa keskittymisen olennaiseen, oppimiseen ja itsenäiseen toimintaan sekä antaa mahdollisuuden ennakoita tilanteita. (Kerola ym. 2001, 135.) Autistinen ihminen pystyy ehkä tulemaan paremmin vuorovaikutukseen mukaan, kun tilanne jäsentyy tietyn struktuurin avulla hänelle tutuna ja jo ennen koetuna (Launonen 2001,46).

Strukturoinnin määrä ja laatu riippuu autististen piirteiden vahvuudesta ja niihin liittyvistä ongelmista. Mitä vahvemmat autistiset piirteet ovat ja mitä vähäisempi on yksilön itsenäisyyden aste, sitä enemmän struktuuria tarvitaan sekä ympäristössä että erilaisissa toiminnoissa. Oppimisen edistyessä on vähitellen muutettava ja kevennettävä ulkoisia rakenteita (Kerola 2001, 9). Strukturoitu opetus pohjautuu Pohjois-Carolinan osavaltiota peräisin olevaan TEACCH -kuntoutusmalliin.

Toiminta perustuu pitkälti kiinteään aikatauluun/ lukujärjestykseen, joka antaa selkeän rytmin toiminnoille. Myös jatkuvuus henkilöiden ja ympäristön suhteen luo rutiineja ja vähentää levottomuutta. Strukturoidussa pedagogiikassa kaikilla toiminnoilla on selkeä alku ja loppu. (Raudasoja, 2004, 25.) Strukturoidussa opetuksessa tulee ottaa huomioon seuraavat osa-alueet: opetuksen sisältö, opetusmenetelmä, kommunikointikeino, fyysinen tila, aika, henkilöt, välineet ja toiminta, seuranta ja palaute, yhteistyö, emotionaalinen ilmapiiri ja itseohjautuvuus (Raudasoja 2004, 26). Jäsentäminen tapahtuu visualisoinnin avulla. Keskeistä strukturoidussa opetuksessa on oppimisen jatkuva seuranta (Ikonen & Suomi 1998, 162).

Strukturoinnin tarkoituksena on, että autismin kirjon ihmiset voisivat tuntea olonsa turvalliseksi ja toimia itse aktiivisesti maailmassa, jonka he muutoin kokevat ennakkoimattomaksi ja kaoottiseksi ehkä uhkaavaksikin. Jäsennyksen avulla myös ympäris-

tön ihmiset voivat paremmin ymmärtää ja havainnoida autististen ihmisten näkökulmaa. (Pulli ym. 2005,3-4.)

Ongelmana voi joskus olla se, että käytettyjen kuvien määrä voi olla niin suuri, että ne eivät enää auta jäsentämisessä vaan lisäävät kaaosta. Toinen jäsentämiseen liittyvä ongelma voi olla se, että jos autismin kirjon ihmiset tottuvat siihen, että kaikki heidän elämänsä tärkeät tilanteet ja toiminnat jäsennetään etukäteen, heille ei kehity valmiuksia kohdata tilanteita, joissa jäsennystä ei ole tai jossa siitä on pakko poiketa.

Muiden ihmisten tekemä jäsenitys ei välttämättä vastaa autistisen ihmisen tapaa ajatella. (Pulli ym. 2005, 4.)

4.2.1 Ajan strukturointi

Siirtymätilanteet, joissa joku toiminta päättyy ja jotain uutta aloitetaan, ovat autistiselle henkilölle erityisen vaikeita. Toimintojen keston hahmottamiseen hän tarvitsee strukturointia voidakseen lopettaa edellisen vaiheen ja siirtyä seuraavaan. Autistiselle ihmiselle on rakennettava ajanhallintajärjestelmä visuaalisen struktuurin avulla. Käytännössä se on päiväohjelma, joka on rakennettu joko kuvilla tai esineillä. Se kertoo autistiselle, mitä tehdään, missä tehdään, milloin tehdään, kenen kanssa, kuinka kauan, milloin tehtävä on valmis ja mitä seuraavaksi. Kun ihminen näkee, mitkä vaiheet hänellä on vielä tekemättä tehtävästä, hän saa määrätietoisuutta tehtävänsä. Turha hidastelu ja juuttuminen voi jäädä pois. Lisäksi tarvitaan viikkostrukturi ja usein myös kuukausi- ja vuosistrukturi. (Ikonen & Suomi 1998, 165-166.) Monille autistisille ihmisille vuodenaikojen vaihtelut ovat vaikeita, ehkä pelottaviaakin. Aikaa voi jäsentää myös esim. tiimalasin, munakellon ja soittokellon avulla. Hyvä apuväline on myös kello, jossa viisarin siirtyminen on merkitty näkyväksi.

Von Tetzchner ja Martinsen (2000,178) puhuvat **strukturoidun odottamisen** käsitteestä. Monet vanhemmat ja työntekijät pyrkivät ennakoimaan vammaisen ihmisen tarpeita ja antavat heille sen, mitä he tarvitsevat. He haluavat helpottaa vammaisen ihmisen elämää mutta luovat samalla opittua passiivisuutta, joka heikentää aloitteellisuutta. Kun halutaan lisätä oma-aloitteisen kommunikaation todennäköisyyttä, voidaan käyttää strukturoitua odottamista eli odotetaan tietty aika ennen kuin annetaan kehotuksia tai vihjeitä tai autetaan tekemään. Odottamalla kasvatetaan todennäköi-

syyttä omille aloitteille ja toisaalta tullaan tietoisiksi siitä, että ei pidä auttaa ennen kuin avun tarve on tunnistettu.

4.2.2 Tilan strukturointi

Autististen ihmisten on usein vaikea hahmottaa tilaa ja itseään tilassa. Usein heillä on vaikeuksia liian virikkeellisissä ympäristöissä. Tilojen pitää olla selkeitä ja sellaisia, jotka visuaalisesti vihjaisevat siellä tapahtuvan toiminnan sisällön. Puhutaan **riisutus-ta oppimisympäristöstä** (Kerola 2001,131). Jokaisella toiminnolla olisi hyvä olla tietty tila esim. niin että tietyssä huoneessa tehdään vain tietty toiminto. Strukturoituun opetukseen tarvitaan yksilöopetustila, itsenäisen työskentelyn tila, ryhmätyötila, vapaa-aikatila, ruokailutila sekä pukeutumista ja hygieniaa varten omat tilansa. (Ikonen & Suomi 1998, 168–169.) Myös käytettävillä esineillä ja työtarvikkeilla tulee olla omat pysyvät paikkansa. Jokaiselle oppijalle pitäisi luoda otollinen oppimisympäristö. Valot, kirkkaus, himmeys, värit, pintamateriaalit, lämpötila, äänieristys tai kaikuvuus ja kalustus ovat oppimisympäristön tärkeitä osatekijöitä. Tärkeä tekijä on myös toiset opiskelukaverit ja heidän välisensä istumajärjestys. Yleensä heidän on hyvä nähdä toistensa kasvot. (Kerola 2001, 131.)

4.2.3 Työskentelyn strukturointi

Autistisen ihmisen on vaikea ymmärtää mistä työ alkaa, miten se jatkuu ja milloin se on valmis. Tämän vuoksi hänen tekemisensä ja tehtävänsä on myös visuaalisesti strukturoitava. Struktuurin avulla hän pystyy tekemään tehtävät oikeassa järjestyksessä. Tehtävien toistuessa samanlaisina hän pystyy oppimaan asian kertaamisen kautta. Samalla hän kokee onnistumista ja työskentelymotivaatio kasvaa. (Ikonen & Suomi 1998, 169–170.) TEACCH -mallin mukainen koriopetus (itsenäisen toiminnan tuokio) sisältää suunnitelman tehtävän alkamisesta, järjestyksestä ja päättymisestä.

4.2.4 Henkilöstrukturi

Autistiset ihmiset voidaan jakaa heidän sosiaalisen kontaktinottotapansa perusteella kolmeen ryhmään: eristäytyviin, passiivisiin sekä aktiivisiin ja erikoisiin. Kullakin ryhmällä on erilaiset puutteelliset valmiudet sosiaalisiin suhteisiin ja kommunikaatioon. Mitä autistisemman henkilön kanssa toimitaan, sitä harvempien henkilöiden tulisi osallistua hänen arkipäiväänsä ja mitä lievempi on autistisuuden aste, sitä useampi voi osallistua kanssakäymiseen. (Ikonen & Suomi 1998, 171-172.)

4.2.5 Yhteistyö ja emotionaalinen ilmapiiri

Strukturoitu opetus rakentuu yhteistyölle. Se tulee suunnitella ryhmätyönä kaikkien niitten ihmisten kanssa, jotka toimivat arjessa hänen kanssaan. On tärkeää, että ympärillä työskentelevät ihmiset toimivat samojen periaatteiden mukaisesti ja kohti samaa päämäärää. Työ on aina vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteistyötä ja sen merkitys korostuu erityisesti siirtymävaiheissa. **Emotionaalinen ilmapiiri** puolestaan **on oppimistilanteen ja kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristön tärkein elementti**. Tunnetilat ohjaavat oppimista. Tunteiden vaikutuksesta me innostumme, keskitymme, rauhoitumme tai tulemme levottomiksi. (Kerola 2001, 141-142.) Oppilaan tulee saada sanattomia viestejä siitä, että hänestä välitetään ja häntä arvostetaan. Myös ilo ja huumori ja hyväntuulisuus luovat hyvää ilmapiiriä. Myönteisen ja turvallisen ilmapiirin luominen autistiselle oppijalle voi olla vaikeaa, koska autismille on tyypillistä kaiken uuden vastustaminen. Hänet pitää alkuun ikään kuin ”pakottaa” oppimaan uutta. Pakottamisen ja myönteisen ilmapiirin luominen ja yhteensovittaminen onkin vaativa tehtävä. (Kerola 2001, 220.)

4.3 Visualisointi

Asioiden ilmaiseminen kuvilla tai konkreettisilla esineillä voi helpottaa puhevammaisen ihmisen toimintaa. Eri ihmiset tarvitsevat niitä eri tarkoituksiin. Joillekin ne ovat ilmaisun välineitä, toiset tarvitsevat niitä puheen ymmärtämisen tueksi ja joillekin ne selkiinnyttävät tilanteiden kaotisuutta paikallaan pysyvien kuvien avulla. Kuvilla toteutettu tilanteen rakenteen konkretisointi ei sellaisenaan vielä ole vuorovaikutusta (Martikainen 2004, 8). Kuvien käyttö ei sinänsä ole tavoite vaan tärkeää on se, auttaako kuvien visuaalinen sisältö kommunikaatiohäiriöistä ihmistä (von Tetzchner 2000, 35). Abstrakteja ja käsitteellisiä asioita ja tapahtumia voi kuitenkin konkretisoi-

da hyvin kuvien avulla. Belgialainen Theo Peters (1997) on sanonut: ”*puhuminen on hopeaa, mutta visualisointi on kultaa*”. (Ikonen & Suomi 1998, 173.)

Kuvia voidaan käyttää ympäristöviesteinä. Ajan jäsentämistä, paikkojen hahmottamista ja esineiden käyttötarkoitusta voidaan selventää lisäämällä ympäristöön kuvia. Esimerkiksi keittiön kaappien oviin voidaan kiinnittää niiden sisällä olevien astioiden kuvia. Ympäristömerkkeinä voidaan käyttää myös esineitä. Kuvilla toteutettu viikko- tai päiväkalenteri tekee mahdolliseksi kuvata mennyttä tai tulevaa aikaa. Visualisoinnin avulla voidaan helpottaa autistisen ihmisen sopeutumista muutokseen. Samoin visualisoinnin avulla voidaan lisätä itsenäisyyttä ja vähentää riippuvuutta toisista ihmisistä. (Ikonen 1998b, 173.) Kuvina voidaan käyttää joko itse piirrettyjä kuvia, valokuvia, lehdistä leikattuja kuvia tai esim. PCS – kuvia. (Papunet, graafinen kommunikaatio 2006.) Visualisointi ja strukturointi mahdollistavat aktiivisen osallistumisen passiivisuuden ja eristäytymisen sijasta (Ikonen & Suomi 1998, 173).

Vaikeimmin vammaiset ihmiset hyötyvät kosketeltavista esineistä visualisoinnin välineenä. Esineet ovat konkreettisia ja tiettyihin tilanteisiin liittyviä. Usein niitä käytetäänkin signaaleina ennakoimassa tulevaa tapahtumaa. Esineet voivat myös muistuttaa tapahtumien ajallisesta järjestyksestä. Esineet voidaan koota esimerkiksi lokerikkoon merkiksi päiväjärjestyksestä tai jonkin tehtävän vaiheista. Esineitä voidaan käyttää myös ympäristön jäsentämisen apuna ja parhaimmillaan myös ilmaisuun. (Papunet, yleistietoa, keinot 2006.)

4.4 Puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio

Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi on kommunikointia niiden ihmisten kanssa ja niiden kesken, joilla vammaisuus rajoittaa puhutun kielen käyttöä. Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi on sekä yksilön että yhteisön asia. **Puhetta tukevaa** kommunikointia tarvitaan kun henkilön puhe ei ole riittävän selvää, jotta viestit tulisivat ymmärretyiksi. Sitä voidaan käyttää myös väliaikaisesti vahvistamaan puheen ja kielen kehitystä. **Puhetta korvaavaa** kommunikointia käytetään puolestaan silloin, kun ihminen ei kykene kommunikoimaan puheen avulla. Puhetta korvaavasta kommunikoinnista tulee heidän ensimmäinen kielensä, äidinkielenä ja pysyvä kommunikointikeino. Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin eettisenä perustana on vuorovaikutuksellinen, tasa-arvoinen viestintä. (Papunet, yleistietoa 2006.) Suomessa

näistä menetelmistä käytetään lyhennettä AAC, joka tulee englanninkielisestä termistä Augmentative and Alternative Communication.

4.4.1 Toiminnalliset ryhmät

Puhetta tukevaa tai korvaavaa kommunikointia tarvitsevat henkilöt voidaan jakaa kolmeen toiminnalliseen pääryhmään kommunikoinnin päätehtävän mukaan. He tarvitsevat joko ilmaisukeinoa, puhetta tukevaa kieltä tai puhetta korvaavaa kieltä. Jako toiminnallisiin ryhmiin on avuksi kuntoutuksen tavoitteita asetettaessa. (Papunet, yleistietoa, ryhmät 2006.)

Ilmaisukieliryhmään kuuluvat ihmiset ymmärtävät yleensä hyvin puhetta, mutta eivät pysty ilmaisemaan itseään puhutun kielen avulla. He tarvitsevat omaan ilmaisuunsa puhetta korvaavaa keinoa, josta tulee heille pysyvä ilmaisukeino. **Tukikieliryhmään** kuuluvat ihmiset tarvitsevat puhetta korvaavaa keinoa tilapäisesti tai satunnaisesti. Tämä ryhmä voidaan jakaa kahteen alaryhmään kehitykselliseen ja tilanteeseen ryhmään. **Kehitykselliseen alaryhmään** kuuluvat tarvitsevat puhetta tukevaa kommunikointikeinoa puheen ja kielen kehityksen apuvälineenä väli-aikaisesti. **Tilanteeseen alaryhmään** kuuluvat ihmiset ovat oppineet puhumaan, mutta heidän on vaikea saada itseään ymmärretyksi puheen avulla. **Korvaavan kielen ryhmään** kuuluvat ihmiset eivät yleensä opi puhumaan tai ymmärtämään puhetta kovin paljon. Puhetta korvaavasta kommunikointikeinosta tulee heille äidinkieli. Myös muiden ihmisten pitää käyttää tätä korvaavaa keinoa kommunikoidessaan heidän kanssaan. (Papunet, yleistietoa, ryhmät 2006.)

4.4.2 AAC – menetelmät

Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot voidaan jakaa monin tavoin. Usein käytetään jakoa **avusteisiin** ja **ei-avusteisiin** keinoihin. Avusteisessa kommunikoinnissa kielellinen ilmaus on käyttäjistä fyysisesti erillään, eli merkit valitaan. Avusteisia keinoja ovat esimerkiksi graafinen kommunikaatio, esinekommunikaatio, blisskieli ja kirjaimet, sanat ja lauseet. Ei-avusteisessa kommunikoinnissa käyttäjä muodostaa kielelliset ilmaukset itse, eli merkit tuotetaan. Ei-avusteisia keinoja ovat puolestaan esimerkiksi ele- ja viittomakommunikaatio sekä puhuminen, jota puhetulkki voi tulkita yleisesti ymmärrettävään muotoon. Erilaisia puhetta tukevia ja korvaavia kommu-

nikointikeinoja on paljon ja niitä voidaan käyttää rinnakkain. Useiden kommunikointikeinojen yhdistäminen yleensä edistää puheen ja kielen kehitystä. (Papunet, yleistietoa 2006.) Puhetta tukevat ja korvaavat keinot voidaan jaotella useilla tavoilla; von Tetzchnerin ja Martinsenin (2000) mukaan ne voivat olla **toisen avusta riippuvia** tai **itsenäisiä** tai ne voidaan jakaa heidän mukaansa myös **manuaalisiin, graafisiin ja kosketeltaviin merkkeihin**.

Ele- ja viittomakommunikaatio

Luonnolliset kommunikointikeinot; katse, eleet, ilmeet, osoittaminen, toiminta, kehon asennot, itku, nauru ja ääntely liittyvät kaikkeen kommunikointiin. Jokin näistä saattaa toimia puhevammaisen ihmisen pääasiallisena kommunikointikeinona. Viittominen ovat yleisin puhetta tukeva ja korvaava kommunikointimuoto Suomessa. Varsinaista viittomakieltä ei lasketa puhetta tukevaksi ja korvaavaksi kommunikointi-keinoksi, koska se on luonnollinen kieli. Puhetta tukevana ja korvaavana keinona voidaan käyttää viitottua puhetta, tukiviittomia, taktiiliviittomia tai ns. kehoviittomia.

Viitotulla puheella tarkoitetaan puhutun kielen sanatarkkaa kääntämistä viittomiksi ja tukiviittomisessa viitotaan viestin merkityksen kannalta keskeiset sanat. Tukiviittomien rinnalla käytetään aina puhetta. Samanaikainen puhuminen ja viittominen helpottaa puheviestin ymmärtämistä ja edistää puheen kehittymistä. Joskus viittomia on yksinkertaistettava ja sovellettava viittojan motorisiin tai kognitiivisiin edellytyksiin. Tällöin on kyse yksilöllisesti helponnetuista viittomista. (Papunet, yleistietoa 2006.)

Taktiili viittominen eli kädestä käteen viittominen on Meschin (2000) mukaan viittomakielen muunnelmä, joka välittyy tuntoaistin avulla. Kädestä käteen viittominen voi tapahtua joko yhdellä tai kahdella kädellä. Tietyissä tilanteissa jotkut kuurosokeat käyttävät myös keholle tehtyjä ns. kehoviittomia. Ne voivat olla kehon luonnollisia liikkeitä, viittomia tai niiden muunnelmia. Kun kuurosokea on keskittynyt tekemään jotain, voi toinen henkilö ilmaista erilaisia asioita hänelle pelkästään tekemällä viittomia sovituille kehon alueille, joita ovat olkapää ja/tai käsivarsi. Esim. kuurosokean on tärkeää tietää, milloin toinen henkilö tulee tai poistuu hänen läheltään. (Lahtinen, 2002, 210-211.)

Graafinen kommunikaatio

Puhetta tukevaa ja korvaavaa graafista kommunikaatiota ovat kuvat, graafiset symbolit ja kielen kirjoitetut muodot. Yleisimmin käytetään kuvia, piirroksia ja valokuvia. Yleisimpiä suomessa käytettäviä graafisia merkkijärjestelmiä ovat blisskieli, pikto-grammit ja PCS -kuvat. Kuvien etu on, että ne pysyvät tarvittavan ajan paikallaan sekä auttavat hahmottamaan ja jäsentämään asioita. Kuvilla ja graafisilla merkeillä kommunikointi on hitaampaa kuin puhuminen, joten kommunikointikumppanilta vaaditaan enemmän aikaa ja kärsivällisyyttä. (Papunet, yleistietoa 2006.)

Ensimmäisten merkkien valinnassa on lähdettävä liikkeelle mielenkiinnon kohteista. Niiden avulla opitaan kommunikoinnin idea. Ei riitä, että opetetaan kuvien merkityksiä ja nimiä vaan on opetettava myös kuinka kommunikointi tapahtuu ja kuinka se toteutetaan esim. kuvia käyttämällä (Hakala ym. 2001,110). Kun viestijä käyttää jotain merkkiä ja kohdentaa viestin jollekin, ympäristössä tulisi tapahtua jotain. Merkkejä lisätään vähitellen ja hiljalleen niistä muodostuu käyttäjän henkilökohtainen merkki-valikko, jota pitää päivittää elämäntilanteiden mukaan. (Papunet, yleistietoa 2006.)

Usein ensimmäisenä graafisen kommunikaation merkkeinä käytetään kuvia. Niitä voidaan käyttää tilannekuvina tai ympäristöviesteinä jäsentämään aikaa, paikkaa ja esineitten käyttötarkoitusta. Kuvilla toteutettu viikko- tai päiväkalenteri tekee mahdolliseksi kuvata mennyttä tai tulevaa aikaa. Kuvien käyttö selkeyttää ympäristöä ja antaa turvallisuuden tunnetta. (Papunet, yleistietoa 2006.)

Kommunikointia varten kuvista kootaan usein merkkiarkkeja, jotka järjestetään yksilöllisiin kommunikointikansioihin.(Papunet, yleistietoa 2006.) Kuvina voidaan käyttää esim. piirroksia, valokuvia, lehdistä tai tuotteista leikattuja kuvia tai erilaisten symbolipankkien kuvia. Kansainvälisesti tunnetuin symbolipankki AAC -työssä on PCS -symbolit (Picture Communication Symbols), Yhdysvalloissa kehitetty järjestelmä, joka rakentuu yli 3000 äärikuvapiirroksesta. Myös kirjoitus voi toimia puhetta tukevana tai korvaavana keinona. Esimerkiksi pöydän pintaan voidaan piirtää kirjaimia sormella tai apuvälineenä voidaan käyttää myös kirjain- tai sanatauluja tai teknisiä kirjoituslaitteita ja -ohjelmia. (Papunet, yleistietoa 2006.)

Esinekommunikaatio

Vaikeasti aisti- tai kehitysvammainen ihminen voi tarvita itsensä ilmaisuun kosketeltavia kommunikaatiomerkkejä, jolloin voi sekä nähdä että tuntea merkin muodon. Kosketeltavina merkkeinä voivat toimia tapahtumia symboloivat esineet tai niiden mallit. Esineet ovat hyvin konkreettisia ja liittyvät tiettyihin tilanteisiin. Niitä käytetäänkin usein tilanteiden ennakointiin. Esineet voivat myös muistuttaa tapahtumien ajallisesta järjestyksestä, esimerkiksi päiväjärjestyksen muodossa. Esineitä voidaan käyttää myös ympäristön jäsentämisen apuna. On olemassa kosketeltavien merkkien järjestelmiä, joissa merkit eivät muistuta esineitä, joihin niillä viitataan, vaan merkeille on annettu tietyt merkitykset. Vanhoin ja laajin näistä järjestelmistä on Premackin sanapalikat. Järjestelmää on käytetty Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa kehitysvammaisten ja autististen ihmisten opetuksessa. Suomessa järjestelmää ei käytetä.

4.4.3 Kommunikoinnin apuvälineet

Kommunikoinnin apuvälineillä tarkoitetaan käyttäjän ilmaisua helpottavia välineitä. Avusteisessa kommunikoinnissa voidaan käyttää erilaisia **ei-tekniisiä** tai **tekniisiä apuvälineitä**. Apuvälineitä ovat esimerkiksi kommunikointitaulut ja -kansiot, joihin voidaan laittaa erilaisia kuvia, symboleja, sanoja tai kirjaimia, joita osoittamalla henkilö kommunikoi. Yksinkertaisimmillaan apuväline voi olla esine. Esimerkiksi kenkää ojentamalla henkilö voi kertoa, että haluaa ulos.

Käyttäjän fyysiset, kielelliset ja kognitiiviset taidot määräävät esineiden, kuvien ja graafisten merkkien esillepanon. Yhdelle henkilölle sopii esim. avainnippuun kiinnitetty kommunikointikuvasto, toiselle esim. kommunikointikansio. Tärkeintä on löytää käyttäjälle parhaiten soveltuva väline, jota on helppo kuljettaa mukana. On kuitenkin aina otettava huomioon, että avusteinen kommunikointi apuvälineineen on hidasta ja merkkien valikot ovat rajallisia verrattuna puheeseen.

Tekniisiä kommunikoinnin apuvälineitä ovat esimerkiksi kommunikointilaitteet ja tietokonepohjaiset kommunikointiohjelmat ja niiden oheislaitteet. Puhuva kommunikointilaitte tulostaa viestit digitaalisena tai synteettisenä puheena tai graafisina merkkeinä näytölle tai paperille. Tulostus voi olla myös graafista: merkit haetaan valikosta näytölle tai paperille. Tietokonepohjainen kommunikoinnin apuväline tarkoittaa tieto-

koneen lisäksi kommunikointi- ja kirjoitusohjelmaa, puhesynteesiohjelmaa tai digitaalista puhetta sekä yksilöllistä ohjauksjärjestelmää. (Papunet, yleistietoa, mitä on aac 2006.)

Tietokoneella voi kommunikoinnin lisäksi harjoitella syy-seuraussuhteita, käsitteitä, nimeämistä, vuorottelua ja ajoitusta. Tietokoneen käytön tulisi aina sisältää vuorovaikutuksen harjoittelun. Tarkoitus ei ole olla vuorovaikutuksessa tietokoneen kanssa vaan tietokone toimii jaetun huomion kohteena. Autistista tietokoneen käyttäjää saatetaan motivoida juuri koneen teknisyyttä: *“Computers don’t require you to smile at them or listen their opinion. They do not offer distracting stimuli to invade your concentration and interrupt your thinking!”* (Bogdashina 2005, 252.) Itsenäistä toimintaa ja kommunikointia voidaan tukea myös esimerkiksi kännyköiden ja videopuhelimien avulla. (Papunet, yleistietoa, apuvälineet 2006.)

4.5 Minimaalinen puhe

Autistisen ihmisen on vaikea ymmärtää toisten puhetta. Monimutkaisen puheen heikko ymmärtäminen voi aiheuttaa autistisen ihmisen vetäytymistä pois tilanteesta. Potter ja Whittaker (2000) suosittelevat minimaalisen puheen (a minimal speech approach) lähestymistapaa. He esittävät myös, että viestit kannattaa esittää visuaalisesti ennen puhumista (pysähtyminen, hidastus, osoittaminen, kuva, ele). Tällainen visuaalinen tuki voidaan jättää pois vasta sitten, kun autistinen ihminen varmasti tunnistaa sanan kuultuna. Sanojen tulee liittyä juuri käsillä olevaan toimintaan tai esineeseen. ”Juoksevia kommentteja” ei pidä esittää.

Lauseiden pitää olla lyhyitä vain yhden tai kaksi sanaa käsittäviä (avainsana tai pari). Kannattaa vaihdella puheen painotusta, rytmiä ja sävyjä sekä aktivoida kiinnostusta puheen kuunteluun laulun avulla. (Pulli 2001,12.) Abstraktien sanojen (esim. täällä, siellä, tämä, tuo, iso, pieni) ja ajanmääreiden ymmärtämistä tulee erityisesti tarkkailla (Schimkewitsch 2001, 18). *“When adults used minimal and concrete speech, with other enabling strategies, often children became more socially engaged”* (Potter, Whittaker 2001, 30). *“Too much speech is very likely to confuse them and possibly cause them to disengage from their social environment”* (Potter, Whittaker 2001, 51).

4.6 Tuettu kommunikointi (FC)

Tuettu kommunikointi (Facilitated Communication, FC) on 1970-luvulla australialaisen puheterapeutin Rosemary Crossleyn kehittämä fyysiseen tukeen perustuva kommunikointimenetelmä. Menetelmä levisi 1990-luvun alussa amerikkalaisen erityispedagogiikan professorin Douglas Biklenin välityksellä Amerikkaan ja Eurooppaan. Suomeen on menetelmän tuonut professori Eija Kärnä-Lin. (Kerola ym.2001, 44.)

Menetelmässä avustaja tukee kommunikoijaa joko käden alta, ranteesta tai kyynärpäältä ja auttaa näin häntä voittamaan fyysisiä ongelmia. On välttämätöntä, että liikkeen ja valinnan tekee avustettava henkilö itse. Ilmaisija voi tarvita tukea esi-merkiksi kirjoittamiseen, graafisten merkkien osoittamiseen, viestiruutujen painamiseen tai esineiden tavoittamiseen. Kommunikoijan taitojen kasvaessa tuen määrää vähennetään ja päämääränä on apuvälineiden itsenäinen käyttö. Menetelmässä käytetään Crossleyn kehittämiä taitorappusia, joiden avulla kommunikointi voi harjaantua esineiden ja kuvien näyttämisen kautta sanojen näyttämiseen ja vähitellen kirjoittamiseen. (Sipilä 1998, 303.) FC -menetelmää käyttävät kirjoittavat yleensä aakkostaulun, tietokoneen tai kommunikointilaitteen avulla.

Kun ”tukija” toimii oikein, hän ei varsinaisesti tue osoittamista ja näppäilyä vaan itse asiassa jarruttaa viestin tuottajan motorista liikettä, niin, että tämä tulee tietoiseksi yrityksestään ja pystyy suuntaamaan siihen riittävästi huomiota ja energiaa, suoriutuakseen tekemisestään itse. Menetelmän käyttöön liittyy riski, että avustava henkilö tietämättään ohjailee kirjoittavaa kättä ja saattaa näin muuttaa kirjoittajan aitoa viestiä. (Launonen 2005, 47.) Tuettu kommunikaatio onkin saanut kiistellyn vastaanoton maailmalla. On pidetty uskomattomana sitä, että fasilitoinnilla tuotettu teksti on ollut joissakin tapauksissa korkeatasoisempaa ja käsitteiltään huomattavasti laajempaa kuin on oletettu kirjoittajan pystyvän oman kapasiteettinsa puitteissa tuottamaan (Kerola ym. 2000, 44-45.) Tutkimuksissa ei ole pystytty todistamaan, kuka kyseisessä menetelmässä kommunikoi. Tuettua kommunikaatiota ja sen tutkimuksen tarpeellisuutta perustellaan sillä, että menetelmällä saadaan arvokasta tietoa henkilöiltä, joilta ei muuten olisi mahdollista saada tietoa heidän mielipiteistään ja tarpeistaan ja jokaisella ihmisellä täytyy myös olla oikeus kommunikaatioon. (Kärnä-Lin 2004, 22-23.)

4.7 Spontaani kommunikaatio

“Spontaneous communication is vital because it naturalizes children’s communication, allows them to participate in social interactions and means by which they can make their needs and wants known” (Potter & Whittaker 2001, 15).

Spontaanin, oma-aloitteisen puheen tuottaminen on monille autistisille henkilöille erityisen vaikeaa. Tutkimuksessaan Potter ja Whittaker havaitsivat, että kun aikuiset maltoivat vähentää sanallisten kehotusten määrää ja olla vaiti silloin, kun lapselta odotettiin kommunikaatiota, lapset alkoivat kommunikoida useammin ja spontaanin. Spontaanin kommunikaation opettaminen erilaisissa jokapäiväisissä tilanteissa tulisi olla opetuksen päätavoite (Schimkewitsch 2001,19).

Potterin ja Whittakerin mukaan TEACCH -menetelmä tarjoaa vain vähän mahdollisuuksia spontaaniin kommunikaatioon, koska päivittäiset rutiinit tähtäävät itsenäiseen toimintaan ja vuorovaikutus keskittyy kysymys- ja vastaamistilanteisiin. Hyvällä suunnittelulla voidaan kuitenkin myös strukturoituun lähestymistapaan sisällyttää spontaanin kommunikaation mahdollisuuksia. (Schimkewitsch 2001, 19.) Erilaisissa ryhmätilanteissa sekä ns. lähikommunikaation tilanteissa voidaan luoda mahdollisuuksia harjoitella spontaania kommunikaatiota. Kommunikaatiotarvetta voidaan herätellä asettamalla omatoimisuudelle esteitä ja aiheuttamalla tietoisesti ongelmatilanne, jonka ratkaisemiseksi on pakko kommunikoida (ns. sabotaasi-menetelmä) esim. toinen kenkä puuttuu tai hampaanpesun yhteydessä puuttuu hammasharja.

4.8 Keinoja vuorovaikutuksen ja aloitteellisuuden kehittämiseksi

4.8.1 PECS

PECS (Picture Exchange Communication System) on Yhdysvalloissa v. 1985 kehitetty, vuorovaikutuksen oppimiseen tähtäävä strategia. Kehittäjinä ovat olleet puheterapeutti Lori Frost ja psykologi Andrew Bondy. (www.pecs.com.) PECS on nopeasti omaksuttava, omaan aloitteellisuuteen perustuva ja toiminnallinen menetelmä. PECS:in avulla opetetaan harjoitettavaa olemaan aktiivinen ja sitkeä aloitteentekijä ja vuorovaikutuskumppani. (Papunet, yleistietoa, keinot 2006.) PECS noudattaa lapsen nor-

maalin kielenkehityksen kulkua, jossa vuorovaikutuksen kehittyminen edeltää kielen ja puheen kehittymistä (Tarpila &, Nivarpää-Hukki 2003).

The main goal of this approach is to teach spontaneous communication. The advantages of PECS and its differences from other pictorial systems of communication are that from the very beginning the interaction is intentional (children are taught to express their needs to adults who then meet those needs) and it is the child who initiates the interaction and the communication is functional and meaningful. (Bogdashina 2005, 224.)

PECS -menetelmää voidaan käyttää iästä riippumatta niiden puhumattomien henkilöiden kanssa joilla esiintyy ”itsestimuloivaa” puhetta tai ekolaliaa, joilla ei ole aloitteista kommunikaatiota tai kommunikaatiohakuista käyttäytymistä tai joilla on aktiivista vuorovaikutuksen välttelemistä. Sitä voidaan käyttää myös niiden henkilöiden kanssa, jotka viestivät vain vihjeitä saadessaan. PECS:tä on todettu olleen apua myös silloin, kun tuetaan kuvailevien sanojen käyttöä tai pyritään laajentamaan keskustelua ylipäänsä.(Schimkewitsch 2001, 22.)

Ensimmäinen askel on kartoittaa ne asiat, jotka ovat harjoitettavalle mieluisimpia. PECS – harjoittelun alussa opiskelijaa opetetaan vaihtamaan kuvakortti haluamaansa asiaan tai esineeseen. Kuvan merkityksen ymmärtämistä ei tarvita. Alkuvaiheessa on tärkeää, että saadaan hänet kiihkeästi haluamaan jotakin. Fyysisellä tuella osoitetaan, kuinka hän voi haluamansa saada. Näin hän tulee kokemuksellisella tavalla huomaamaan kommunikaation erään tärkeän funktion: vaikuttamisen toiseen ihmiseen, antamisen ja saamisen. Kuvan osoittaminen on kommunikointia vasta kun osoittaminen suunnataan jollekin toiselle viestiksi. PECS:n alkuvaiheessa osoittaminen on pyyntö, johon vastaanottaja heti reagoi. Sanallisia vihjeitä, kehotuksia ja kysymyksiä ei käytetä lainkaan, jotta ei opeteta vihjeriippuvuutta.

Aloitteita harjoitellaan lyhyinä tuokioina pitkin päivää eri tilanteissa ja monien ihmisten kanssa. Vaikka PECS ei ole puheen opettamisen menetelmä, sillä on ollut positiivinen vaikutus myös puheen oppimiseen. (Papunet, yleistietoa, keinot 2006.) PECS toimii erityisen hyvin, kun se yhdistetään kokonaiskuntoutuksessa käyttäytymisanalyyttiseen lähestymistapaan (Nivarpää-Hukki, Tanskanen, Tarpila 2001, 10). Osan elämästään vailla kommunikaation mahdollisuuksia elänyt australialainen Anne McDonald on kirjoittanut; ”Communication falls into the same category as food,

drink and shelter. It is essential for life. Without it life becomes worthless.” (Nivarpää-Hukki, Tanskanen & Tarpila 2001,11.)

PECS – menetelmän vaiheet

PECS on jaettu kuuteen vaiheeseen. Kaikkien kanssa aloitetaan 1. vaiheesta ja jokainen vaihe pohjautuu aina edelliseen vaiheeseen. Vaiheissa on mahdollista palata myös takaisinpäin jos eteneminen ei onnistu. Viestimerkkeinä PECS :ssä voivat toimia esim. valokuvat, PCS –kuvat, leikatut kuvat, oikeat esineet/ruoat jne.

Ensimmäisen vaiheen aikana opetellaan yhdellä kuvalla vaihtokaupan idea. Tavoitteena on, että opiskelija/asiakas haluamansa asian nähdessään osaa ottaa itsenäisesti kuvan ja ojentaa sen kommunikaatiokumppanilleen. Aloite on oppilaan. Harjoituksessa voidaan käyttää useita motivoivia asioita, mutta vain yhtä kerrallaan ja sanallisia ja muita vihjeitä ei käytetä. (Papunet, yleistietoa, keinot 2006.) PECS :in kehittäjät Bondy ja Frost varoittavat vihjeriippuvuudesta. Heidän mukaansa vihjeriippuvuus ei ole autismiin kuuluva piirre vaan opetuksen aikaansaannos. Harjoittelu aloitetaan strukturoidussa tilanteessa mutta hyvin pian voi siirtyä yleistämään eri tilanteisiin (Tarpila & Nivarpää-Hukki 2003).

Toisessa vaiheessa lisätään spontaanisuutta. Tavoitteena on oppilaan ja ohjaajan välisen etäisyyden kasvattaminen. Tämän vaiheen lopussa opiskelija/asiakas osaa itsenäisesti mennä kommunikaatiokansionsa luo, ottaa kuvan, hakeutua kommunikaatiokumppanin luo ja ojentaa kuvan hänen käteensä saadakseen haluamansa asian.

Kolmannessa vaiheessa kiinnitetään huomio kuvaerottelutaidon kehittämiseen. Vaiheen lopussa harjoitettava osaa itsenäisesti valita kommunikaatiokansioista usean kuvan joukosta haluamansa, tuoda sen ohjaajalle ja ojentaa tämän käteen. Tässä vaiheessa ei enää tarvita avustajaa. Kuvaerottelua voidaan helpottaa visuaalisesti aloittaen vaikka kahdella hyvin erilaisella kuvalla (jotain mistä pitää/ ei pidä) tai kuvat voivat olla hyvin erikokoisia tai erivärisiä. (Papunet, yleistietoa, keinot 2006.)

Neljännessä vaiheessa opetellaan käyttämään lausenauhaa, jossa on valmiiksi kuvasympoli ”Minä haluan”. Tämän jatkoksi harjoitettava valitsee haluamansa asian kuvan ja ojentaa näin tekemänsä kokonaisen lauseen kommunikaatiokumppanilleen. Neljännän vaiheen lopussa osataan pyytää esillä tai poissa näkyvistä olevia asioita lausetasolla. Tämän vaiheen lopussa on kommunikaatiokansiossa 20-50 kuvaa ja henkilö pystyy kommunikoimaan useiden eri ihmisten kanssa. Olennaista on edelleen, että hän rakentaa lauseensa itsenäisesti ilman puhe- ja elevehjeitä. (Papunet, yleis-tietoa, keinot 2006.)

Viidennessä vaiheessa opetellaan vastaamaan suullisesti esitettyyn kysymykseen ”Mitä haluat?” Tämän vaiheen lopussa harjoitettava osaa rakentaa lausenauhaansa itsenäisesti vastauksen ja osaa siten pyytää eri asioita. **Kuudennessa vaiheessa** opetellaan spontaania kommentointia ja sellaisiin kysymyksiin vastaamista, joiden palkitsevuus ei enää perustu pyytämiseen ja konkreettisen asian saamiseen. Tämän vaiheen lopussa osataan vastata jo ”mitä näet?”, ”mitä kuulet?” ja ”mitä sinulla on?” kysymyksiin. Tässä vaiheessa riittää sosiaalinen palkkio, yhteinen kokemus. Tässä vaiheessa oivalletaan jaetun tarkkaavuuden idea (Tarpila & Nivarpää-Hukki 2003). **Vii-meisessä vaiheessa** syvennetään käsitevarastoa. Sanavarastoon lisätään mm. tilakäsitteitä, värejä ja kokoa ilmaisevia käsitteitä. (Papunet, yleistietoa, keinot 2006.)

4.8.2 PRT

Lyhenne PRT tulee sanoista Pivotal Response Training – ydinvalmiuksien harjoittaminen. Menetelmää koulutti Laura Schreibman pari vuotta sitten Joensuussa ja syksyllä 2005 Merja Hyytiäinen, Jaana Ravattinen ja Tero Timonen hakivat Kaliforniasta lisätietoa menetelmästä tuodakseen ”Pertin” Suomeen. Menetelmää on testattu Honkalampi-säätiöllä. PRT:n tavoitteena on pyrkiä vuorovaikutukseen ja puhe-kommunikointiin. Tavoitteena on autististen ja kielen kehityksessä vaikeuksia omaavien lasten kielen, sosiaalisten- ja leikkitaitojen kehittäminen luonnollisissa tilanteissa vanhempien, sisarusten ja muun lähiympäristön tuella. Sen avulla voidaan nopeasti ja tehokkaasti opettaa funktionaalista sosiaalista puhuttua kieltä, kun PECS:ssä vuorovaikutukseen pyritään kuvakommunikaation avulla. Kummassakin tarvitaan lisäksi kuvia toimintojen jäsentämiseen, päiväjärjestyksiin ja sosiaalisiin tarinoihin. (Kerola 2006, 16.)

PRT on lapsen leikkiin mukaan menemistä, kommunikoinnin esiin houkuttelua ja yrityksen välitöntä palkitsemista. Lasta palkitaan puhumisen yrityksestä välittömästi sillä, mitä lapsi haluaa. Aluksi riittää vaikka miten pieni ääni, suhina tai mikä tahansa reaktio, joka näyttää yritykseltä. Kun lapsi hoksaa mistä on kyse, hän yrittää äänellä sanoja innokkaammin. Menetelmässä mennään lapsen ehdoilla. PRT –menetelmään liittyvien koritehtävien tavoite on vuorovaikutus ja kommunikaatio. Jos PRT ei auta, otetaan PECS kuvanvaihtosysteemi käyttöön. Tärkeää on, että syntyy vuorovaikutusta ja löydetään kommunikointikeino jokaiselle. (Kerola 2006, 16.)

”PeRtTi” on intensiivinen harjaantumisohjelma, jossa kuntoutusta ja opetusta toteutetaan kullekin lapselle 8 viikon ajan, vähintään 10 tuntia viikossa niin, että toimintatapa jää perheen toimivaksi kommunikaation ja yhdessäolon muodoksi jatkossakin. Käytännössä vanhemmat seuraavat aluksi terapeuttien työskentelyä ja opettelevat menetelmää. He ryhtyvät sitten itsekin toimimaan ”Pertin ” periaatteiden mukaan terapeuttien tuella. Tavoitteena on, että lapsen lähipiiri oppii toimimaan lapsen kanssa niin, että hänen kommunikatiivisia yrityksiään tuetaan ja vahvistetaan jatkuvasti sekä luodaan hänelle mahdollisuuksia onnistua vastavuoroisessa merki-tyksellisessä vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa joka päivä. Ilo ja motivaatio ovat avainsanoja. (PRT -esittelymoniste, Honkalampi säätiö.) PRT on kehitetty lasten kanssa, mutta sen periaatetta voi soveltaa myös nuorten ja aikuisten kanssa, jos kuntoutettavalla ja kuntouttajalla on läheinen suhde toisiinsa

4.8.3 SCERTS

Barry Prizantin kehittämässä SCERTS -mallissa (Social-, Communication-, Emotional-, Regulation-, Transactional Support) painotetaan tarkoituksenmukaisia toimintoja, keskitytään spontaaniin kommunikaatioon, harjoitetaan lasta erilaisissa ympäristöissä, pyritään lisäämään kommunikaation näkyvää merkitystä, käytetään visuaalista tukea ja painotetaan voimakkaasti lapsen aloitteellisuutta. Mallissa korostetaan enemmän kykyjä ja mahdollisuuksia kuin vaikeuksia. Prizant painottaa erityisesti henkilökohtaisen harjoitusohjelman merkitystä. (Schimkewitsch, J & Schimkewitsch, S. 2002, 13.)

Menetelmän lähtökohtana on se, että lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys riippuu alusta alkaen kyvystä kommunikoida muiden ihmisten kanssa. Tärkeää on tarkastella, millainen on lapsen kyky ymmärtää muiden ihmisten signaaleja ja kommunikaatiota. Barry Prizantin mukaan autistiset lapset eivät ole kommunikoimattomia, vaan epätavanomaisia kommunikoijia. (Schimkewitsch J & Schimkewitsch S. 2002, 13-14.)

Prizantin mukaan ensimmäinen askel tarkoituksenmukaisessa kommunikaatiossa on vaikuttaa muiden ihmisten käyttäytymiseen esim. protestoida tai kysyä. Se takia autistista puhumatonta lasta pitäisi harjoituttaa ensimmäiseksi kysymään ja protestoimaan. Kommunikoimaan pitäisi motivoida sellaisilla asioilla joista pitää tai ei pidä, jotta saataisiin aikaan reagoimista. Prizant ei vaadi lapselta täydellistä tarkkaavaisuutta. Hän on sitä mieltä, että autistiset lapset saavat informaatiota myös silloin, kun he vaikuttavat poissaolevilta. (Schimkewitsch J & Schimkewitsch S. 2002, 14.)

4.8.4 Nopea piirroskuvakommunikointi

Nopea piirroskuvakommunikointi – menetelmän (Quick Drawing Communication System) kehittäminen alkoi 1996 Kilon päiväkodissa Espoossa. Tavoitteena oli luoda menetelmä, jota voitaisiin käyttää ennalta suunnittelemissa keskustelutilanteisiin, joissa kommunikointilaitteesta ei löydy oikeita kuvia tai jos AAC -menetelmät eivät ole saatavilla. Tärkeää on, että kuvia piirretään nopeaan tahtiin, jotta lapsi ei kyllästy odottamiseen. Menetelmä soveltuu hyvin käytettäväksi PECS -menetelmän loppuvaiheessa, kun lapsi on omaksunut kuvien kommunikatiivisen merkityksen. Menetelmä soveltuu myös aikuisille puhevammaisille henkilöille. (Papunet, yleistietoa, keinot 2006.)

4.9 ”Me itse” -kommunikaatioympäristönä

4.9.1 Sanaton yhteys ja jakaminen

Tämän opinnäytetyön tarkoitus on tuoda esiin lähiyhteisön ja kommunikaatio-kumppaneiden merkitys autistisen ihmisen lähiympäristössä. Kieliympäristö ei tarkoita kuvia ja merkkejä, vaan toimintatapaa ja -kulttuuria. Kiinnostuksemme kohteena on se, miten yhteisö käyttää niitä ja edellisessä luvussa kuvattuja strategioita. Työssä tarkastelemme, miten yhteisesti, jaetusti ja herkästi työntekijät kokevat kommunikoivansa yhteisön autististen opiskelijoiden kanssa.

Kommunikatiivisen jakamisen perusta on läsnäolo. Toimivan viestinnän pohjana on aina se, että ihmiset ovat viestintätilanteessa läsnä toisilleen. Autistiset ihmiset eivät yleensä osaa pyytää kumppaninsa huomiota, eivätkä he välttämättä tajua sen edes olevan tarpeellista viestin välittymisen kannalta. Vuorovaikutuksen taitavampi osapuoli voi yrittää tunnistaa kommunikointikumppanin tunnetilaa ja virittyä siihen. Hän saattaa oivaltaa kumppanin ”rytmin” ja yrittää löytää sen myös itsestään jotta voisi käyttää sitä yhteyden luomiseen. Hän voi heijastaa autistisen kumppaninsa toimintoja hieman muokattuna ja sitä kautta autistinen vuorovaikutuskumppani voi vähitellen tulla tietoiseksi omasta toiminnastaan ja siitä, että toinen ihminen voi jakaa sen hänen kanssaan. Autistinen ihminen tarvitsee usein muita enemmän aikaa ja psyykkistä tilaa pystyäkseen vastaanottamaan viestejä. (Pulli ym. 2005, 17–18.)

Aito läsnäolo, kiireettömyys ja pientenkin aloitteiden huomaaminen ja niihin vastaaminen vievät vuorovaikutusta eteenpäin ja vahvistavat kommunikaatio-kumppanin tunnetta siitä, että häntä ja hänen ilmauksiaan arvostetaan ja pidetään tärkeinä (Burakoff, 2006, 7). On tärkeää eläytyä kumppanin tunteisiin ja tarpeisiin, silloinkin kun ilmaukset ovat epäselviä ja puutteellisia. Vuorovaikutussuhde syvenee yhteisen tekemisen ja toiminnan kautta. Kasvattaja tarvitsee herkkyyttä nähdäkseen mitä näissä yhteisissä vuorovaikutustilanteissa tapahtuu. Tietoisesta viestimisen perusta on siinä, että kumpikin osapuoli kiinnittää huomionsa ja suuntaa tarkkaavuutensa samaan asiaan ja kumpikin on siitä tietoinen (Pulli ym. 2005, 18).

Kasvatustehtävässä olevan henkilökohtaiset ominaisuudet ja asennevalmiudet ovat ratkaisevan tärkeitä. Niiden avulla luodaan hyväksyvä kommunikaatioilmapiiri. (Ikonen, 1998a, 346.) Kommunikatiiviseen pätevyyteen kuuluu kyky odottaa, nähdä mitä juuri nyt tapahtuu, olla tekemättä aloitteita, olla itse alltiina ja toisen kohteena (Pulli 2001, 108). Intensiivisissä vuorovaikutustilanteissa osapuolet ovat mukana koko persoonallaan. Orastavan kommunikaation vahvistamisessa on ensiarvoisen tärkeää, että

kommunikaatiokumppaneiden välillä vallitsee turvallinen ja hyvä suhde. Parhainta mahdollista viestintää voi olla lämmön ja läheisyyden viestittäminen, kevyt koskettaminen, viereen istuminen tai kädestä pitäminen.

Anja Porio :

*Minulta meni kauan oppiakseni
miten olemalla itselleni
julma, ankara, kontrolloiva, vaativa,
olen sitä myös läheisilleni*

*Ja vasta olemalla itselleni hellä,
ymmärtäväinen, tilaa antava,
suvaitsevainen,
olen sitä myös lähelläni oleville.*

(Mäkisalo 2004, 21)

Kosketuksella voi vahvistaa ilmeiden ja äänenpainojen avulla saatavaa tietoa puhujan mielentilasta, tunteista ja asenteista. Koskettaminen on hyvä tapa lisätä vuorovaikutuksen laatua sekä välillisesti esim. tunteiden tiedostamisen kautta että välittömästi yhdessä sovittujen kosketusmerkkien avulla. Kosketus voi olla luonnollinen keino vahvistaa ymmärtämistä, ryhmytymistä, erilaisten tunteiden tiedostamista sekä kehohahmottamista. (Huuhtanen ym. 2001, 144-145.) Yhtä tärkeää on myös sopivan etäisyyden säilyttäminen ja kunnioittava hienotunteinen käyttäytyminen esimerkiksi intiimeissä auttamistilanteissa. Myös eläytymiskykyä ja empatiaa tarvitaan. (Malm ym. 2004, 417.) Mitä enemmän vaikeavammaisen ihminen on toisista riippuvainen, sitä herkemmin hän aistii, millainen kosketus on (Ikonen 1998a, 373). Autistisen ihmisen kohtaamisessa on kuitenkin tarkkaan otettava huomioon se mahdollisuus, että hän ei siedäkään läheisyyttä ja koskettamista. Taustalla voi olla aistiyliherkkyys, mikä on johtanut suojautumiseen.

Vuorovaikutuksen syntymiseen ei tarvita kalliita laitteita ja välineitä vaan läsnäoloa ja aikaa. Myös musiikkia voidaan käyttää vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi. Oma

taitoa on syytä aika ajoin tarkastella. Olenko pätevä kommunikaatiokumppani? Osaanko kuunnella? Tuotanko liikaa viestejä? Olenko liian hiljaa? (Haataja ym. 2003, 10 –24.) Tuunaisen ym. (1992) mukaan ympäristön tulisi antaa mahdollisuus käsillä tekemiseen, silmillä näkemiseen, korvilla kuulemiseen, sydämellä tuntemiseen ja aivoilla ajattelemiseen (Haataja ym. 2003, 7).

Oppiminen ja kehittyminen on helpointa sellaisissa jaetun toiminnan tilanteissa, joissa yksilö voi osallistua aktiivisesti vastavuoroisiin toimintoihin toisen ihmisen kanssa., johon hänelle on kehittynyt vahva positiivinen tunnesuhde (Pulli ym. 2005, 2). Tällainen positiivinen tunnesuhde voi olla myös lähihenkilökuntaan eli myös ns. instituutio-naalinen vuorovaikutus voi olla parhaimmillaan lämmintä ja turvaa tuottavaa.

To make the process easier for them (and for us) we have to begin to learn to see and understand things from their perspective. We have to use all our imagination to place ourselves in their shoes. If we are ready to grow together, we can bring our two cultures, our two worlds into harmony. Why do we always think that it is us who have to teach autistic people? If we want to “grow together”, we have to learn from them. (Bogdashina 2005, 261-262.)

5 JOHDATUS TUTKIMUKSEEN

5.1 Taustaa

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää autismin kirjon opiskelijoiden kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristön toimivuutta. Työskentelemme työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa autistien parissa. Halusimme ottaa tutkimuksemme kohteeksi työyhteisön tavan toimia opiskelijoiden kanssa.

Käytimme apuna AURA -työkirjaa, jonka ovat kehittäneet Pääjärven kuntayhtymän puheterapeutti Tuula Pulli, Helsingin yliopiston logopedian professori Kaisa Launonen ja Avain -säätiön psykologi Mari Saarela yhdessä neljän autismityötä tekevän lähityöntekijän kanssa. Kiinnostuimme aiheesta joulukuussa 2005, jolloin olimme kuun-

telemassa Tuula Pullin luento Keski-Suomen Autismiyhdistys ry:n järjestämässä Euroopan autismiviikon koulutuspäivässä Jyväskylän ammattikorkeakoululla. Opinnäytetyön avulla haluamme tarjota tässä kuvaamaamme toimintatapaa ryhmille, joissa työskennellään ihmisten kanssa, joiden vuorovaikutustaidot poikkeavat huomattavasti tavanomaisesta.

5.2 Tutkimuksen tavoitteet

Autististen ihmisten ja heidän lähi-ihmistensä välisen viestinnän arviointiin ja kehittämiseen on olemassa hyvin vähän työvälineitä. Halusimme kokeilla AURA -työkirjan toimivuutta ja kääntää huomion autismin kirjon opiskelijoiden ongelmista työyhteisön tapaan kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Halusimme kiinnittää työyhteisössämme huomiota kommunikaation vastavuoroisuuteen sekä kääntää huomiota vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin ongelmien sijaan. Arvioinnin kohteena olivat siis työyhteisöjemme työntekijät, eivät yhteisöjemme opiskelijat. Aineisto koostuu työntekijöiden nauhoitetuista haastatteluista ja haastattelukysymykset perustuivat AURA -työkirjasta valitsemiimme kohtiin.

Työllämme oli tutkimuksen ohella myös käytännön työelämän tavoitteita. Halusimme saada haastateltavat arvioimaan toimintatapojaan kriittisesti, herättää aiheesta yhteistä keskustelua ja kehittää näin työtämme laadullisesti. Oletimme, että avoin keskustelu mahdollistaisi keskinäistä oppimista, lisäisi oman toiminnan arviointia ja kehittämistä, olisi itsearviointin väline, vahvistaisi sitoutumista yhteisiin päämääriin, tavoitteisiin ja toimintatapoihin ja toimisi työyhteisön itsetunnon kehittämisen ja nostamisen välineenä. (Mäkisalo 2004, 52.)

Työn mielekkyys ja sisäinen tyytyväisyys syntyy siitä, että työntekijä näkee työnsä merkityksen asiakkaalle sekä siitä, että voi itse samalla säädellä työtään, kehittää sitä ja samalla kasvattaa osaamistaan (Kärkkäinen 2005, 52). Kärkkäinen (2005, 70) puhuu reflektiivisestä kommunikaatiosta, jossa työyhteisö kohdistaa huomionsa yhteisen kohteen lisäksi myös yhteistyönsä tapoihin ja pysähtyy ikään kuin katsomaan itseään peilistä.

Hyvään suoritukseen pyrkivässä työyhteisössä aika ajoin kyseenalaistetaan vallitsevia toimintatapoja. Tuloksen tulee tarvittaessa johtaa muutokseen ja kehitykseen, laadun

paranemiseen. Oppiminen ja uuden luominen työyhteisössä siis edellyttää, että työyhteisö tarkastelee omaa toimintatapaansa. Tämä vaatii aikaa pysähtyä, katsoa peiliin. Tutkimuksemme avulla työryhmille järjestyi mahdollisuus tähän.

5.3 AURA

AURA -työkirja perustuu tiettyihin käsityksiin kielestä, kommunikoinnista ja vuorovaikutuksesta. Kirjassa kielen oppiminen ymmärretään sosiaalis-kulttuurisena prosessina. Kirja perustuu näkemykseen, jonka mukaan kieli rakentuu yksilön ja hänen ympäristönsä yhteistyönä. AURA:n avulla voidaan tarkastella ja kehittää autistisen ihmisen viestinnän rakentumista yhteisössä. Kirja on tehty autismlalan työntekijöille oman toiminnan ja tietotaidon kehittämiseen ja syventämiseen arjen tilanteissa. Kirjan tekijöiden mukaan sen käyttöä ei tarvitse kuitenkaan rajata autististen ihmisten yhteisöihin, vaan sitä voidaan käyttää muissakin yhteisöissä, joiden jäsenten vuorovaikutustaidot poikkeavat huomattavasti tavanomaisesta. Erityisesti kirja soveltuu myös vaikeimmin kehitysvammaisten ihmisten kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristön kehittämiseen. (Pulli, ym.2005, 1-3.)

AURA voi ohjata tarkastelemaan kriittisesti arkirutiineja ja toimintatapoja. Arvioinnissa on kolme näkökulmaa, jotka vaikuttavat toisiinsa:

- 1) vammainen ”päähenkilö”, ”hän”,
- 2) hänen lähihenkilönsä tai yksittäinen kommunikointikumppaninsa, ”minä” ja
- 3) koko kieliympäristönsä, ”me”.

Kun esimerkiksi arvioidaan autistisen ihmisen toimintaa, mietitään samalla millaiset mahdollisuudet ympäristö tarjoaa hänelle toiminnasta selviytymiseen Vastaavasti päinvastoin: kun arvioidaan ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia, katsotaan miten ”hän” hyötyy niistä. AURA:n avulla pyritään löytämään vahvuuksia ja mahdollisuuksia ongelmakeskeisen ajattelun sijaan. (Hyytiäinen 2005, 38.)

Autististen ihmisten ja heidän lähi-ihmistensä välisen viestinnän laadun arviointiin ja kehittämiseen on olemassa niukasti välineitä. Yleensä huomio kiinnittyy autistiseen ihmiseen ja hänen kommunikaatio- ja vuorovaikutusongelmiinsa. Kielelliset testit soveltuvat huonosti vahvasti poikkeavan vuorovaikutuksen arviointiin ja ne edellyttävät

yleensä niin aktiivista osallistumista, että autismin kirjon ihmiset eivät siihen kykene. Autismiin diagnosointiin ja yleiseen arviointiin liittyvät menetelmät (CARS, PEP-R ja AAPEP) käsittelevät vuorovaikutustaitoja muiden taitojen joukossa, jolloin niitä ei voida eritellä kovin tarkasti.

AURA:ssa on eräitä samankaltaisia ominaisuuksia kuin monissa muissa vuorovaikutuksen arviointimalleissa. Kirjassa viitataan INCH:iin (Interaction Checklist for augmentative communication), jonka ovat kehittäneet Bolton ja Dashiell (suom.p. 1996). INCH:n avulla voidaan tarkastella kommunikoinnin apuvälinettä käyttävän ihmisen selviytymistä vuorovaikutuksen haasteista. Autistisen yksilön ja ympäristön kumpuunutta tarkasteleva laadullinen arviointimenetelmä on tähän asti puuttunut, ja AURA syntyi tähän tarpeeseen. AURA ei ole testi eikä strukturoitu arviointimenetelmä vaan käytännön työkalu, jolla voidaan tarkastella autismin luonnehtimaa viestintää. (ks. Pulli ym. 2005, 5.)

AURA:n avulla pyritään luomaan laadullinen kuva arvioivien ja autististen ihmisten sekä heidän muodostamansa yhteisön viestinnän toteutumisen mahdollisuuksista. AURA viittaa keinoihin, joiden avulla voidaan houkutella esiin vastavuoroista viestintää. AURA etsii viestintää, jossa autistinen henkilö esimerkiksi tekee aloitteita, ilmaisee itseään oma-aloitteisesti ja keskustelee. AURA:a käyttäessään arvioijat havainnoivat tilanteita, joissa ovat itse mukana. Heidän tulee tehdä arviot avoimesti, rehellisesti ja ennakkoluulottomasti. Kuitenkin jokaisella arvioijalla on oma määrittelynsä asioille. Koska arviointi on subjektiivista, eri ihmisistä tehdyt arviot tai eri ihmisten tekemät eivät ole määrällisesti vertailtavissa keskenään. Parhaimmillaan AURA:n avulla voidaan luoda kokonaiskuva yhteisön autististen ihmisten vuorovaikutuksen ja oman elämän toteuttamisen mahdollisuuksista. (Pulli ym. 2005, 6-7.)

AURA jakaantuu kolmeen päälukuun. Tutkimuksemme aihe sisältyy ensimmäiseen päälukuun **Millainen kieliympäristö olemme hänelle?** Toinen luku sisältää asioita, jotka liittyvät siihen, **Miten hän viestii ilman sovittuja merkkejä?** Kolmas pääluku on nimeltään **Miten hän viestii merkein?** AURA on laaja kokonaisuus ja käytännön työssä sitä voidaan käyttää osina ja perehtyä siihen vähän kerrassaan.

5.3.2 AURA tämän tutkimuksen välineenä

AURA:n avulla tehty arvio on aina laadullinen ja se riippuu arvioitsijasta. Eri yksilöitä ja ryhmiä ei siis pidä vertailla keskenään. Kun otimme AURA:n tutkimuksemme väli-neeksi oletimme, että laadullisen arvioinnin tekeminen sinällään olisi jo arvioitsijoille antoisaa ja johtaisi yhteisön jäsenten keskinäiseen keskusteluun, yhteisten toimintata-pojen tarkasteluun ja tarkistamiseen. Ajattelimme, että jo arviointitilanteessa oman yh-teisön ja sen kaikkien osapuolten viestintää pystyttäisiin kehittämään. Voitaista löytää kenties yhteisiä kehittämispäätöksiä, joihin sitouduttaisiin ja joita toteutettaisiin yhtä ker-rallaan tietyn ajan. (Pulli ym.2005, 7-8.)

Tutkimuksemme lähtökohtana olleessa AURA -koulutuksessa korostettiin, että kun tavoitteet ja sopimukset kirjataan napakasti, ne ovat laatutyökaluja. Kirjattujen tavoit-teiden avulla havainnot tarkentuvat, eri näkökulmat tulee otettua huomioon, jokainen kantaa vastuunsa eli yhteisöllisyys korostuu. Tavoitteet tulevat realistisiksi, kun mää-ritetään aikarajat ja kaikki saavat konkreettisia tehtäviä. (Pulli 2005, luento, AURA – koulutus.) Käynnistimme tutkimuksemme mielessämme professori Kaisa Launosen dia, jonka hän oli kirjan toisena tekijänä lähettänyt terveisinään em. koulutukseen:

*”Vuorovaikutuksen idut versovat yhdessä muokatussa maaperässä.
Maata on jatkuvasti hoidettava huolella, jotta se kantaa satoa.”*

5.4 Tutkimuksen rajaaminen

AURA -työkirja on laaja kokonaisuus, joten rajasimme kirjan ensimmäisestä osasta tutkimuksemme sanattoman yhteyden ja jakamisen sekä viestinnän vahvistamisen keinot. Näiden kirjan alakohtien avulla työyhteisömme tarkastelivat omia valmiuksi-aan, tietojaan ja asenteitaan. Aura -työkirjan ensimmäisestä osiosta jätimme siis pois eettisten kysymysten pohdiskelun. AURA -kirjan kohdista Sanaton yhteys ja jakami-nen tarkastelun kohteiksi tulivat aito läsnäolo, vastavuoroisuus, jaettu tarkkaavuus ja jaettu toiminta. Viestinnän vahvistamisen keinoista tarkasteluun tulivat kielen ymmär-tämisen tukeminen, ajan ja toiminnan jäsentäminen ja ennakointi sekä valintojen te-kemisen, aloitteellisuuden ja keskustelun tukeminen.

AURA -työkirja soveltuu tueksi myös sellaiseen arviointiin, jonka pohjana käytetään aitoja tai videoituja vuorovaikutustilanteita. Harkitsimme aluksi, että tekisimme video-otoksia teemahaastattelujen lisäksi. Tutkimus olisi kuitenkin laajentunut kohtuut-

tomaksi, joten luovuimme ajatuksesta. Idea on sinänsä hyvä toteutettavaksi omassa työyhteisössämme jatkossa. Toinen rajaus tehtiin tutkittavien määrässä: neljän ryhmän teemahaastattelu supistettiin kahteen, lisäksi oli esitestausryhmä. Aineistoa näytti tulevan runsaasti. Tarkoituksenamme oli aktivoida työntekijöitä pohtimaan omaa ja ryhmänsä toimintaa kommunikaatio- ja vuorovaikutustilanteissa. Pohdinnan tulosten käyttö jäisi työryhmien itsensä hoidettaviksi. Lupasimme kuitenkin tarvittaessa olla apuna ja tukena.

Työn alkuvaiheessa pyysimme yhtä AURA -kirjan tekijöistä (Tuula Pulli) kommentoimaan käsikirjoitusta. Hän esitti, että ottaisimme yhdeksi tutkimustehtäväksi myös koota työntekijöiden mielipiteitä ja kokemuksia AURA -työkirjan toimivuudesta ja sopivuudesta ryhmän tueksi. Näitä tietoja voitaisiin mahdollisesti hyödyntää AURA -työkirjan koulutuksen kehittämisessä.

5.5 Tutkimusongelma ja alaongelmat

Tutkimustehtävänäimme oli selvittää **millainen työyhteisömme on erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristönä?** Alaongelmiksi muodostimme seuraavat kysymykset:

- Miten kohtaamistilanteissa ollaan läsnä?
- Miten vastavuoroisuus toimii?
- Jaettu tarkkaavuus ja jaettu toiminta – toimivatko ne käytännössä?
- Miten kielen ymmärtämistä tuetaan?
- Miten tuetaan päivittäisen toiminnan rakenteen ymmärtämistä?
- Luodaanko opiskelijoille valintatilanteita?
- Tuetaanko opiskelijoiden aloitteiden tekoa?
- Miten tuetaan opiskelijoiden viestintätapaa?

Lisäksi selvitimme muutamalla kysymyksellä AURA -työkirjan toimivuutta työn kehittämisen välineenä sekä autismityössä että työssä vaikeasti aistimonivammaisten kanssa. Kysyimme tutkittavilta henkilöiltä auttoiko työkirja hahmottamaan vuorovaikutustilanteita ja soveltuisiko työkirja toistuvaan käyttöön heidän ryhmässään.

5.6 Tutkittavat ryhmät

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla Sisälähetysseuran oppilaitoksen valmentava II autistien opetuksessa (AITO -ryhmä) sekä Kuhankosken erityisammattikoulun valmentava II autistien opetuksessa (Kalevankatu 10) Esitestausta tehtiin Sisälähetysseuran oppilaitoksen valmentava II AIMO -ryhmässä, joka on aistimonivammaisten opiskelijoiden ryhmä. Näin pystyimme kokeilemaan AURA:n toimivuutta myös muunlaisen ryhmän kuin autismiryhmän tukena. Aura -työkirjahan soveltuu käytettäväksi kaikissa niissä ryhmissä, joissa opiskelijoiden kommunikointitaidot poikkeavat huomattavasti normaalista.

AIMO -ryhmän kuvaus

AIMO -ryhmän opiskelijat ovat aistimonivammaisia nuoria ja aikuisia. Päätaavoite ryhmässä on vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehittäminen. Ryhmässä opiskeli tutkimushetkellä kuusi opiskelijaa iältään 22 – 36 -vuotiaita. Opiskelijoista yksi on täysin kuurosokea, kolme opiskelijaa on kuuroja, yksi on sokea ja yhdellä opiskelijalla ei ole aistivammaa. Kaikki opiskelijat ovat kehitysvammaisia. Kommunikointikeinot ryhmässä ovat yksilöllisiä (taktiilit viittomat, esineet, kuvat, äänet, ilmeet, eleet, tuntoaisti). Kukaan opiskelijoista ei puhu.

AITO -ryhmän kuvaus

Aito -ryhmä on tarkoitettu autismin kirjoon kuuluville kehitysvammaisille nuorille ja aikuisille. Painopistealueina ryhmässä ovat kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot sekä päivittäistaidot. Ryhmässä opiskeli tutkimushetkellä kahdeksan opiskelijaa iältään 18 – 36 -vuotiaita. Kaikki opiskelijat ovat kehitysvammaisia sekä autistisia tai autistisia piirteitä omaavia.

Kommunikointikeinot vaihtelevat. Yksi opiskelija puhuu melko hyvin mutta päivän jäsentämiseen ja ajan selkiinnyttämiseen hänelläkin käytetään PCS -kuvia, koska hänen psyykinen tilansa vaihtelee melkoisesti aika ajoin. Yhdellä opiskelijalla on paljon ekolaliaa eikä juurikaan vastavuoroista puhetta. Hän vastaa joo tai ei kysyttäessä.

Hänellä käytetään PCS - kuvia päivän jäsentämiseen ja yritetään hiljalleen opettaa häntä kommunikoimaan myös itse kuvien avulla lisää. Hänellä on otettu käyttöön kommunikaatiokansio.

Loput kuusi eivät puhu, yhdellä heistä on joitakin tukiviittomia sekä PCS -kuvat käytössä päivän jäsentämiseen, lisänä eleet ilmeet, kehon ja toiminnan kieli. Loput opiskelijat käyttävät kommunikointiinsa ainoastaan eleitä, ilmeitä, kehon ja toiminnan kieltä. Kaksi näistä opiskelijoista käyttää edellä mainittujakin hyvin heikosti (ovat vaikeasti kehitysvammaisia). Opiskelijat ovat pitkään laitoksessa eläneitä, joiden toiveet on täytetty ilman vaatimusta kommunikointiin eikä heidän lapsuudessaan ole vielä ollut kehittyntä varhaiskuntoutusta.

Viidellä opiskelijalla on otettu käyttöön esinesymbolit selkiinnyttämään päivän rakennetta ja toimintoja. Yksi heistä on oppinut käyttämään esinesymboleita myös osittain itsenäisesti opiskeluaikanaan. Loput neljä ovat vasta viime syksynä aloittaneita opiskelijoita, joilta on aiemmin puuttuneet kaikki välineet kommunikointiin ja päivän jäsentämiseen. Vasta viime syksystä alkaen heille on aloitettu päivän jäsentäminen symbolien avulla, joten he ovat vasta alkutaipaleella. Päivän jäsennys siis symbolien avulla ja kommunikointi ja vastavuoroisuus mitä heillä on, tapahtuu ilmeillä, eleillä kehon ja toiminnan kielellä.

Kalevankatu 10 ryhmän kuvaus

Kalevankatu kymppi on syksyllä 1998 perustettu Kuhankosken erityisammattikoulun alueellinen valmentava II ryhmän yksikkö autistisille peruskoulunsa päättäneille nuorille. Ryhmässä on kuusi opiskelijaa. Henkilökuntaa on viisi; opettaja, kolme ohjaaja, ja yksi työllistetty avustaja. Opiskelijalla on mahdollisuus kolmevuotiseen opiskeluun (120 ov) Valmentava II opetus on pääasiassa elämään, itsenäiseen työskentelyyn ja asumiseen valmentavaa koulutusta. Opiskelijalla on mahdollisuus tarvittaessa hakeutua jatko-opintoihin (valmentava I tai ammattiin valmentavaan opetukseen).

Ryhmässä on käytössä puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä. Kuvakom-munikaatio on ryhmässä yleinen tukeva kommunikaatiomenetelmä. Lisäksi kuvin tuetaan ajan, tilan, henkilöiden ja toiminnan strukturointia. Viittomamerkkejä käytetään lähinnä asiayhteyksissä eri toiminnoissa. Kirjoitettua tekstiä käytetään myös

joidenkin opiskelijoiden kohdalla sekä sosiaaliasia kuvatarinoita. Opintojen alussa rakennetaan yhteistä kieltä opiskelijoiden ja henkilökunnan välille. Mikäli opiskelijalle on luotu joku korvaava- ja tukeva kommunikaatiomuoto, niin sitä käytetään ja ryhdytään kehittämään. Yhteisen kielen löytyminen on ensimmäisiä tehtäviä, jotta oppimista voisi odottaa tapahtuvan. Se on myös tärkeää vuorovaikutuksen syntymisen kannalta. Tilojen, toiminnan, henkilöiden sekä ajan jäsentäminen on kunkin opiskelijan kohdalla ryhmässä otettu huomioon yksilöllisesti kunkin tarpeiden mukaisesti.

5.7. AURA -työkirjaan perehdyttäminen

Ennen varsinaisen teemahaastattelun tekoa perehdytimme jokaisen ryhmän henkilökunnan AURA:n ideologiaan sekä AURA -työkirjan käyttöön. Teimme koulutusaineiston PowerPoint -esityksenä (liite 5) ja annoimme AURA -työkirjan luettavaksi jo hyvissä ajoin ennen teemahaastattelun tekoa.

Perehdytyksessä kävimme läpi AURA:n ideologiaa ja kirjan ns. ”ruskeita sivuja”, jotka käsittelevät kieliympäristöä. Kävimme läpi termejä; mitä on sanaton yhteys, läsnäolo ja jakaminen. Puhuimme jaetusta tarkkaavuudesta ja jaetusta toiminnasta ja kävimme läpi mitä on heijastaminen. Puhuimme erilaisista keinoista vahvistaa viestintää ja valintojen, aloitteiden ja keskustelun tukemisesta. Keskustelimme myös ennakkoinnista ja siirtymätilanteiden tukemisesta.

Perehdytystilaisuuden lopuksi annoimme vielä täytettäväksi taustatietokyselylomakkeen (liite 4) saatekirjeineen (liite 3). Siinä kysyttiin vastaajan sukupuolta, ikää, koulutusta, tehtävää ryhmässä sekä työkokemusta yleensä vammaistyössä ja vielä erikseen tässä ryhmässä. Lisäksi kysyimme kauanko henkilö on käyttänyt AAC -menetelmiä ja onko hän aiemmin kuullut AURA -työkirjasta. Kysyimme vielä mitä vastaaja ymmärtää käsitteellä kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristö.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkittavia ryhmiä oli vain kaksi ja sen lisäksi 1 ryhmä, jossa suoritettiin esitestaus. Tavoitteena ei ollut tehdä yleistyksiä ja vertailuja vaan pyrimme kuvaamaan millainen kommunikaatio ja vuorovaikutusympäristö kussakin ryhmässä opiskelijoilla vallitsee. Tutkimus toteutettiin ryhmien omissa tiloissa normaalin työpäivän päätteeksi. Laadullisella tutkimuksella on mahdollista saada syvällistä tietoa (Alasuutari 1999, 231). Sen tarkoituksena on dokumentoida ilmiöistä keskeisiä kiinnostavia piirteitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 130). Tutkimuksemme perustuu myös hyvin subjektiivisiin kokemuksiin, mikä on ominaista laadulliselle tutkimukselle (Vilkkä 2005, 50). Tavoitteena oli saada työntekijöiden omia kuvauksia heidän toimintatavoistaan.

Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyn tutkimuksen tulisi lisätä myös tutkittavien ymmärrystä asiasta ja sen myötä vaikuttaa myönteisesti tutkittavien tutkittavaa asiaa koskeviin ajattelu- ja toimintatapoihin. Tutkimukseen osallistuvilla ”pitäisi jäädä jontain käteen”. (Vilkkä 2005, 103.) Tähän pyrimme sillä, että työntekijät saivat haastattelussa mahdollisuuden pohtia ja kehittää vuorovaikutusta ja työtapoja yhdessä. Laadullinen tutkimus sopi aiheeseemme eli vuorovaikutuksen tutkimiseen, työtapojen kehittämiseen ja erilaisten toimintavaihtoehtojen etsimiseen.

6.2 Harkinnanvarainen aineistonhankinta

Aineistonhankintamme oli harkinnanvarainen. Valitsimme tutkittaviksi ryhmiksi kaksi työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan ja kuntouttavan opetuksen autismiryhmää omista oppilaitoksistamme, toisen Kuhankosken erityisammattikoulusta (Kalevankatu 10) ja toisen vastaavan ryhmän Sisälähetykseuran oppilaitoksesta (AITO -ryhmä). Ryhmät erosivat jonkin verran koostumukseltaan. AITO -ryhmän opiskelijat ovat vaikeammin vammaisia ja laitousympäristöstä opiskelemaan siirtyneitä. Kalevankadun opiskelijat vähän lievemmin vammaisia ja tulivat opiskelemaan joko kotoa tai asumisyksiköstä käsin.

6.3 Haastattelulomakkeen esitetaus

Esitetausryhmäksi valitsimme Sisälähetysseuran oppilaitoksen AIMO -ryhmän, jossa on aistimonivammaisia opiskelijoita. Halusimme kokeilla AURA :n soveltuvuutta myös muunlaiseen kuin autismiryhmään. Esitetaus suoritettiin 30.03.06. Paikalla oli ryhmän erityisopettaja sekä kaksi ohjaajaa. Teemahaastattelu kesti puolitoista tuntia ja ilmapiiri oli leppoisaa ja vapautunut. Ensimmäisen kysymyksen jälkeen tosin tuli pieni hiljaisuus, kun haastateltavat varmaan vähän jännittivät tilannetta, mutta vapautuivat pian kertomaan toimintatavoistaan. Olimme molemmat mukana haastattelu-tilanteessa; Ari haastatteli ja Pirjo havainnoi. Esitetauksessa totesimme haastattelun toimivan niin hyvin, että voimme samalla pohjalla tehdä varsinaiset haastattelut AITO -ryhmässä sekä Kalevankatu 10:ssä. Otimme myös AIMO -ryhmässä suoritettua esitetauksen tutkimuksemme osaksi.

6.4 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Tutkimuksemme toteutettiin puolistrukturoidun teemahaastattelun (liite 6) avulla ryhmähaastatteluna. Haastateltavien ryhmien henkilökuntamäärä oli pieni, joten se mahdollisti ryhmähaastattelun. Kalevankadulla paikalla oli 3 työntekijää, opettajan ollessa toimivapaalla ja AITO -ryhmässä paikalla oli 2 ohjaajaa. Arin ryhmää Jämsästä emme ottaneet mukaan, koska ajattelimme, että Arin persoona voi vaikuttaa haastatteluun ja siksi valitsimme Kalevankatu 10:n. Myöskään AITO -ryhmässä Pirjo ei itse osallistunut haastatteluun, vaikka on ryhmän vastaava opettaja. Näin emme tutkijoina itse olleet haastateltavina.

Haastattelut suoritti kaikissa ryhmissä Ari. Sovimme niin, koska sillä tavoin haastattelu oli kaikissa ryhmissä samanlainen. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Pirjo oli paikalla havainnoimassa ja myötäilemässä keskustelua mikäli siihen oli tarvetta. Haastatteluajankohdat sovimme etukäteen hyvissä ajoin puhelimitse samoin koulutusajan AURA: n ideologiaan, jotta ennätimme toteuttaa sen ennen haastattelua. Ryhmien henkilökunnalle piti jättää myös aikaa perehtyä itse AURA -työkirjaan. Hankaluusiakin matkan varrella oli. Esimerkiksi AITO -ryhmän haastattelu-aikaa jouduttiin muuttamaan kaksi kertaa muiden työtehtävien vuoksi.

Vilka (2005, 102) on suositellut ryhmähaastattelua tutkimusaineiston keräämisen keinona työelämän kehittämishankkeisiin, joissa tavoitteena on yhteisen kielen, käsitteiden, toimintatapojen ja keskustelun luominen. Ryhmähaastattelun avulla saimme samanaikaisesti tietoa usealta henkilöltä ja haastattelutilanteessa yritimme myös havainnoida mikä on ryhmän kontrolloiva vaikutus tilanteeseen. Ryhmäkeskustelun anti perustuu siihen, että se saa osallistujat puhumaan asioista, jotka jäävät itsestänselvyyksinä tai muista syistä usein keskustelun ulkopuolelle. Kun puhutaan asioista, joista yleensä ei puhuta, syntyy kiinnostavaa aineistoa. (Alasuutari 1999, 155.)

Puolistrukturoitu teemahaastattelu sopi mielestämme tutkimusmenetelmäksi, koska pystyimme samalla täsmentämään vastauksia ja selittämään kysymyksiämme tarkemmin sekä saimme kuvaavia esimerkkejä. Pystyimme kyselemään syitä ja taustatietoja. Teemahaastattelu sopii tilanteisiin, joissa kohteena on intiimit ja arat alueet tai joissa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, arvostuksia, ihanteita ja perusteluja (Metsämuuronen 2000, 42). Haastattelun avulla saimme syvällisempää ja luotettavampaa tietoa kuin mitä olisimme saaneet kyselylomakkeen avulla. Saimme monipuolista tietoa eri ryhmistä kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristön toimivuudesta.

Haastattelun teemat poimittiin AURA -työkirjasta. Pääteemoiksi valitsimme **sanattoman yhteyden ja jakamisen** sekä **viestinnän vahvistamisen keinot**. Teemojen alle kokosimme kysymyksiä, joiden avulla yritimme löytää vastauksia tutkimusongelmiimme. Sanattoman yhteyden ja jakamisen kohdalla selvitimme läsnäoloa, vastavuoroisuuden tarjontaa, jaettua tarkkaavuutta sekä jaettua toimintaa. Viestinnän vahvistamisen keinoista puolestaan tutkimme kielen ymmärtämisen tukemista, ajan ja toiminnan jäsentämistä ja ennakkointia, valintojen tekemistä, aloitteiden teon tukemista sekä keskustelun tukemista. Haastattelun lopuksi kyselimme vielä haastateltavien näkemyksiä AURA -työkirjasta. Aito-ryhmän teemahaastattelu toteutettiin 13.4.06 ja Kallevankadun haastattelu 26.4.06. Molemmat haastattelut kestivät noin kaksi tuntia ja sujuivat alun pienen hiljaisuuden jälkeen leppoisan ilmapiirin vallitessa. Haastattelutilanteet olivat luontevia koska ainakin toinen meistä oli aina tuttu kussakin ryhmässä.

6.5 Aineistolähtöinen sisältöanalyysi

Kolmesta tutkitusta ryhmästä saamamme tutkimusaineisto oli laaja, 53 A4 -sivua rivinvälillä 1 kirjoitettuna. Jo pelkkä nauhoitettujen haastattelujen litterointi vei useita päiviä, jonka jälkeen alkoi tiivistäminen, luokittelu teemoittain ja varsinaisten tutkimustulosten etsiminen aineistosta. Litterointityön teimme touko-kesäkuun vaihteessa johtuen kevään kiireisestä työtahdistista ja varsinaisen sisällönanalyysin kesällä.

Litteroinnin jälkeen aineistoa piti ensin lukea useampaan kertaan kokonaiskuvan saamiseksi. Sen jälkeen pelkistimme aineiston eli etsimme olennaisia ilmiöitä. Tuomen ja Sarajärven (2003, 102–103) kirjan mukaan aineistosta etsittiin ne asiat, joista tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ja näitä ilmaisevia lauseita pelkistettiin yksittäisiksi ilmaisuiksi. Sen jälkeen pelkistetyt ilmaisut ryhmiteltiin. Samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistettiin samaan luokkaan. Luokittelussa ilmaisut eriteltiin vielä eri opetusryhmien mukaan. Luokkien avulla vastattiin tutkimusongelmiin. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on ensisijaisesti tutkittavien toiminta- ja ajattelutapojen ymmärtäminen ja uudistaminen tutkimuksessa muodostuneiden käsitteiden, luokitusten ja mallien avulla (Vilka 2005, 141).

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Taustatiedot

Teemahaastattelu tehtiin siis kaikkiaan kolmessa ryhmässä. Ensin Sisälähetysseuran oppilaitoksen aistimonivammaisten AIMO -ryhmässä. Vastaajina siellä oli erityisopettaja ja kaksi ohjaajaa. Tässä ryhmässä suoritimme esitestauksen, ja koska se meni hyvin otimme ryhmän tuotoksen mukaan myös varsinaiseen tutkimukseen. AITO -ryhmässä vastaajina oli kaksi ohjaajaa ja Kalevankadulla kolme ohjaajaa.

Taustatietokyselyyn vastasi siis kaikkiaan kahdeksan henkilöä, joista kuusi oli naisia ja kaksi miehiä. Iältään vastaajat olivat 25 – 50 -vuotiaita, kolme alle 30 -vuotiasta ja loput viisi yli 30 -vuotiaita. Vastaajissa oli neljä lähihoitajaa, yksi kehitysvammaisten hoitaja, yksi sosionomi amk, yksi erityisopettaja ja yksi kehitysvammaisten ohjaaja.

Vastaajista siis vain yksi oli opettaja ja muut toimivat ryhmissä ohjaajina. Vastaajien työkokemus vaihteli vastaajien iän mukaan. Nuorimmat vastaajat olivat olleet vammaistyössä 2,5 v - 5 v. Kokeneemmat 12 - 23 vuotta. Työkokemus kyseisissä ryhmissä vaihteli 1v 4kk - 3 vuoteen. AAC -menetelmiä vastaajista kuusi oli käyttänyt kahdesta kolmeen vuotta ja kahdella vastaajista oli pitempi kokemus, toisella kymmenen vuotta ja toisella viisitoista vuotta. Vastaajista neljä oli kuullut AURA -työkirjasta aiemmin, neljä ei ollut kuullut aiemmin ja yksi oli jättänyt vastaamatta kyseiseen kohtaan.

Kysyimme haastateltavilta myös mitä he ymmärtävät käsitteellä kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristö. Seuraavanlaisia vastauksia saimme:

- *”tulisin ymmärretyksi ja ymmärtäisin muita”*
- *”kommunikaatio voi ilmetä myös muilla tavoin kuin puheella, kuvin, elein, ilmein, esineillä...myös työn ulkopuolella”*
- *”kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristössä on vaihtoehtoisia menetelmiä kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen suorittamiseen/edistämiseen niitä tarvitseville”*
- *”rauhallinen tilanne, jossa on mahdollisuus kuunnella ja keskustella mahdollisella vaihtoehtoisella kommunikointimenetelmällä ilman keskeytyksiä ja erilaisia häiriötekijöitä”*
- *”fyysinen ympäristö missä kommunikointi- ja vuorovaikutus tapahtuu sekä psyykinen ympäristö eli miten kommunikointi ja vuorovaikutus tapahtuu (rauhallisuus, turvallisuus ym.)”*
- *”paikka/ympäristö, jossa asiakkaan ja hänen kanssaan tekemisissä olevien henkilöiden välinen kommunikaatio- ja vuorovaikutus pääsääntöisesti tapahtuu...”*
- *”sisältää kaikki henkilöt, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa (asiakkaat, työntekijät yms.)”*
- *”siinä otetaan huomioon erilaiset tavat kommunikoida, myös vaihtoehtoiset, huomataan toinen”*

Kaikilla vastaajilla oli jonkinlainen käsitys termistä kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristö. Sen määrittelemisen tuntui olevan tosi vaikea tehtävä ja vievän monelta paljon aikaa ja miettimistä. Oikeastaan kenenkään vastauksessa eivät tulleet esille kaikki (fyysiset, psyykkiset sekä sosiaaliset) tekijät. Kommunikaatio- ja vuoro-

vaikutusympäristö olisi varmasti hyvä koulutusaihe mm. valmentavan ja kuntouttavan opetuksen henkilökunnalle sekä myös muille kuntouttajille. Olisi ehdottoman tärkeää oppia, miten mukautamme itseämme sekä ympäröiviä olosuhteita niin, että autismikirjon ihmisen on helpompi kehittyä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidoissaan.

7.2 Keskeiset tulokset

Kuvaamme seuraavassa tutkimuksen keskeisinä tuloksina tiivistettyä ja luokiteltua kuvausta haastateltujen tuottamasta aineistosta. Täydennämme kuvausta suurin lainauksin heidän puheestaan. Lisäksi mainitsemme eri ryhmiin liittyviä huomioita. Ryhmiä ei kuitenkaan laiteta mitenkään paremmuusjärjestykseen eikä vertailla keskenään, sillä AURA:n avulla ei ole tarkoitus vertailla ryhmiä eikä laskea pisteitä. Ryhmät ovat niin erilaisia omissa toimintaympäristöissään, että tulokset on kohdistettava kuhunkin ryhmään. Tutkimuksemme tavoitteena oli löytää vastaus siihen **millainen työyhteisömme on erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristönä**. Selvitimme asiaa sanattoman yhteyden ja jakamisen sekä viestinnän vahvistamisen keinojen kautta.

Sanattoman yhteyden ja jakamisen toimivuutta ryhmissä selvitimme läsnäolon, vastavuoroisuuden sekä jaetun tarkkaavuuden ja jaetun toiminnan kautta. Miten olemme läsnä kohtaamistilanteissa, kuinka vastavuoroisuus toimii ja toimivatko jaettu tarkkaavuus ja jaettu toiminta käytännössä. Viestinnän vahvistamisen keinoja selvittelimme kysymällä miten kielen ymmärtämistä tuetaan ryhmissä sekä miten ajan ja toiminnan jäsentäminen ja ennakointi hoidetaan. Saavatko opiskelijat tehdä valintoja ja tuetaanko heidän aloitteiden tekoaan sekä miten heidän omaa viestintätapaansa tuetaan.

7.2.1 Läsnäolo

Ku se tahtoo sitä päätään lyyä et ku ei oo tekemistä. Se tahtoo sit hakata sitä joka paikkaan mut sit ku sille antaa sitä aikaa ja sillä on semmosta mielekästä mistä se tykkää ja on ihan oikeesti niinku siinä läsnä, ni se vaikuttaa aika pitkälle. Sit et se taas jaksaa olla rauhassa ja varmaan mieltii että täällä... että olipas ihan kivaa.

Työntekijöiden kuvauksissa aito läsnäolo ja ajan antaminen koettiin tärkeiksi kaikissa ryhmissä. Opiskelija tulee kohdata kaikessa rauhassa ja hänelle tulee antaa omaa tilaa tuoda tarpeitaan

esille ja työntekijän tulee keskittyä juuri tähän opiskelijaan eikä miettiä mitään muuta. Erityisesti aistimonivammaisten ryhmässä korostui vieressä istuminen, lähellä olo ja ajan antaminen. Siihen käytetään hyvin paljon aikaa. Opiskelijoiden aloitteet tässä ryhmässä voivat olla hyvinkin pieniä ja niitä on vähän, joten niihin pyritään tarttumaan kiinni. Koko ajan pyritään seuraamaan mitä tapahtuu, jotta pieniinkin kommunikaatioaloitteisiin pystytään vastaamaan. Opiskelijan reaktiota on jaksettava odottaa, se voi tulla pitkälläkin viiveellä. Aloitteita on myös tulkittava, sillä ne saattavat tarkoittaa monenlaisia asioita.

Aistimonivammaisten ihmisten kanssa on tärkeää fyysinen kontakti ja opiskelijoitten lähellä olo. Ilmeet, eleet ja osoittamiset ovat tärkeitä kommunikointikeinoja. Ryhmän työntekijöitten lähestymistapa opiskelijoihin on pehmeä, rauhallinen ja hienotunteinen. Jos opiskelijoita lähestyy äkkinäisesti tai takaa, he helposti säikähtävät. Opiskelijoille pitää antaa mahdollisuus lähellä oloon ja tutkimiseen. Työntekijä joutuu ”laittamaan itseään paljon likoon” ja on siedettävä opiskelijoiden läheisyyttä. Omia estoja ei pitäisi olla liikaa eikä ajatella, että mitä muut minusta ja työstäni ajattelevat.

Kaikki opiskelijat tarvitsevat työntekijän aikaa. Usein myös vierellä oloa ja odottamista. Pitempään opiskelleiden ilmeistä ja eleistä osataan jo lukea, minkä verran opiskelija aikaa tarvitsee. Myös yksilöllisyys on muistettava aina. AIMO- ja AITO -ryhmissä ohjaajat työskentelevät opiskelijoitten kanssa jo aamu seitsemästä lähtien aamutoimia opettaen. Molemmissa ryhmissä koettiin hyviksi nämä aamuhetket ajan antamisen osalta. Erityisesti pukeutumisen harjoitteluun tarvitaan paljon aikaa. Kaikkiin aloitteisiin vastataan niin, että annetaan se aika eikä kiirehdiä jo ennalta sovittuihin toimiin. Opiskelijalta tulevat aloitteet koetaan aina tärkeiksi.

Osastotilanteissahan aamulla on sinänsä helppo toimia kun siellä on mahdollisuus sillä tavalla kahen. Siis on kahdenkeskistä aikaa hyvin toimia ja siinä hetkessä ollaan vaan niinku minä ja asiakas et nehän on parhaita hetkiä.

Opiskelijoihin keskittyminen on myös tärkeä asia. Ryhmissä koetetaan pysähtyä siihen hetkeen ja rauhoittaa tilannetta. Katsekontaktiin pyritään, mutta sitä ei vaadita, sillä kaikki opiskelijat eivät halua katsoa silmiin. Aistimonivammaisten ryhmässä korostuu se, että opiskelijan ohi ei mennä koskaan niin, että häntä ei huomattaisi. Tärkeää on keskittyä juuri tähän opiskelijaan aloitteen hetkellä vaikka ympärillä tapahtuisi monta muutakin asiaa.

7.2.2 Vastavuoroisuus

Vastavuoroisuuden kohdalla tarkastelimme opiskelijoiden aloitteisiin vastaamista ja opiskelijoitten toiminnan heijastamista. Kaikissa ryhmissä opiskelijat tekevät jonkin verran aloitteita esimerkiksi kädestä kiinni ottamalla ja viemällä haluamaansa paikkaan tai sitten eleillä tai viittomilla. Usein opiskelijoiden aloitteissa työntekijöiden on vaikea ymmärtää kaikkia aloitteita eikä niitä aina edes huomaa. Tutustumisen syvetessä työntekijä **oppii** hiljalleen **tulkitsemaan** opiskelijoiden **vuorovaikutus-aloitteita**. Myös opiskelijat rohkaistuvat vähän kerrassaan uudessa ryhmässä tekemään enemmän valintoja ja muita aloitteita.

Vaikeavammaisilla opiskelijoilla on myös halu kommunikoida, heitä on vain osattava tulkita. Esimerkiksi vastaajilla oli ohjattavanaan autistisia opiskelijoita, jotka saattavat itsenäisesti nousta sohvalta ylös ja sanoa, että ”maalaamaan” tai opiskelija saattaa mennä päättäväisesti tietyn ihmisen luo, jonka kanssa hän haluaa keskustella joko puhuen tai kuvilla. Vastavuoroisuus syntyy siitä, että näihin opiskelijan aloitteisiin vastataan ja asiaan käytetään aikaa.

Myös opiskelijoiden toimintaa pyritään heijastamaan eli tartutaan kiinni myös heidän ilmentämäänsä toimintaan. AITO -ryhmässä oli yritetty lähteä mukaan paljon laulavan opiskelijan toimintaan, mutta siitä oli hiljalleen luovuttu. Tämän opiskelijan kohdalla heijastaminen ei toiminut. AIMO -ryhmän aistimonivammaisten kanssa heijastamista käytetään paljonkin jotta päästään opiskelijan ”lähelle”. Välillä opiskelijoiden toimintaan on lähdetty mukaan huumorilla, kun on huomattu, että se heitä kiinnostaa.

Et tavallaan niinku tehään yhdessä esimerkiksi K... ku koputtaa jalalla lattiaan nii joku tekee näin. Tänään se jäi kuuntelemaan kun mulla oli kiihenkä ja kuulu semmone ihmeellinen läpsäys. Et niinku sellasiin ja samaten tällasiin mitä tehään vaikka vastakkain. Heitellään vaikka pallo ja muuta. Niin ilmeisiin ja eleisiin koetetaan vastata elikkä tavallaan niinku... no matkia niitä mitä sieltä tulee.

Kyllä meillä se varmaan niinku kaikilla täällä niinku tavallaan selkäytimessä, että me tartutaan niihin et tavallaan niinku tehään yhdessä.

7.2.3 Jaettu tarkkaavuus

Ryhmissä **tarkkaillaan** opiskelijoita oikeastaan **koko ajan** ja pyritään tarttumaan heidän huomaamiinsa asioihin. Tarkkailua tehdään tavallaan tiedostamatta eikä ajatella, että nyt minä tarkkailen tuota ihmistä. Erikseen on sitten vielä järjestettyjä seurantatilanteita. Uudet tilanteet vaativat usein tarkkailua, jos esimerkiksi opiskelija tekee jotain uutta työtä tai tehtävää ja välillä opiskelijoiden turvallisuuden takaaminen ryhmässä vaatii tarkkailua. On seurattava kuinka eri opiskelijoiden henkilökiemiat sattuvat yhteen.

Usein tilanteeseen mukaan lähteminen riippuu siitä, kiinnittääkö opiskelija huomionsa johonkin asiaan kesken muun toiminnan vai vapaamman toiminnan aikana. Kesken ohjatun toiminnan ei välttämättä kiirehdiä opiskelijan mukana hänen kiinnostuksen kohteensa luo. Tosin aistimonivammaisten ryhmässä tartutaan opiskelijoiden harvinaisiin aloitteisiin ja huomion kohteisiin aina, myös ohjatun toiminnan tilanteissa. Toisarvoiseen asemaan jää silloin aiemmin suunniteltu toiminta. Kaikissa ryhmissä ei tietoisesti järjestetä jaetun tarkkaavuuden tilanteita, tartutaan kiinni vain opiskelijoista lähtöisin oleviin tilanteisiin. Välillä tosin kiireen takia jotkin huomion kohteet saattavat jäädä myös huomioimatta. AITO -ryhmän työntekijät kokivat, että tilanteita, jossa opiskelijalta puuttuu jotain eli ns. Sabotaasi-menetelmää pitäisi käyttää enemmän ja aktiivisemmin. Työntekijä saa usein opiskelijoiden huomion silloin, kun tekee jotain tavallisuudesta poikkeavaa, jopa jotain hassua. Kaikkinensa työntekijät näyttivät tiedostaneen varsin hyvin jaetun tarkkaavuuden merkityksen ja heillä oli paljon keinoja sen ylläpitämiseen.

Joku osottaa jotakii hirveen tarkkaan ni mennään yhdessä kahtomaan, et mitä sää nyt tarkoitat ja on se varmaan et se vaatii niinku meiltä semmosta tavallaan semmosta innostusta ja sellasta että me ollaan siinä ihan oikeesti mukana, eikä sillai et me vaan niinku tehään tätä työnä, vaan se vaatii niinku persoonan ja sillai paneutumista ja sit ihan oikeesti sitä olemista.

Puhutaan vaikka keskenämme työntekijät, että missäköhän ne meiän servetit on tänään taas ku ei löyvy ei niin mistään, niin sit rupee pöydän päästä joku näyttämään ö, ö, ö et tuolla ne on kato tuolta, sit voi taas et mitä se oikein näyttää, niin sit me huomataan et ne servetit on tuossa ikkunalaudalla eikä huomattu sitä ite, että nää on fiksumpia.

7.2.4 Jaettu toiminta

Vastavuoroinen toiminta on yleensä henkilökunnan aktiivisuudesta kiinni. Opiskelijat eivät ole yleensä vastavuoroisessa kontaktissa keskenään. AITO -ryhmässä on talven aikana tietoisesti yritetty opettaa opiskelijoita olemaan keskenään vuorovaikutuksessa ja tekemään yhdessä esimerkiksi joitakin koritehtäviä. Vastavuoroisuus toteutuu kyllä välillä esimerkiksi aamun peseytymisharjoittelussa, kun ohjaajatkin saavat vuorostaan suihkun päällensä!

Opiskelijoita pyritään innostamaan **jäljittelemään** jonkin verran. Näytetään esimerkiksi mallia kuinka suu pyyhitään servetillä tai katsotaan yhdessä peilistä kuinka hiukset harjataan. Mallin näyttämistä käytetään myös uusien tehtävien teossa mutta usein siinä tilanteessa tarvitaan ihan fyysistä avustamista. Malli menee kyllä hyvin perille kun on kyse jostain hauskaasta tai epäasiallisesta tilanteesta. Aistimonivam-maisten ryhmästä kerrottiin tarina kuinka ohjaaja kerran nappasi lusikan opiskelijalta nähdäkseen teon seuraukset. Se oli eräästä opiskelijasta niin mukava juttu, että hän teki sen heti toiselle opiskelijalle. Yllättävät ja hauskat tilanteet saavat myös vaikeavammaiset opiskelijat innostumaan.

Vuorottelu toteutuu opiskelijoitten kanssa mm. erilaisissa peleissä (muistipelit, erilaiset lautapelit ja keilaaminen) sekä aamukeskusteluissa, ruokailu- ja WC – tilanteissa. Opiskelijat eivät pysty keskenään ilman ohjausta pelaamaan pelejä. Vuorottelu ehkä silloin vielä sujuu, mutta oikeilla säännöillä peli ei ilman apua suju. Toisessa ryhmässä oli yksi opiskelija, jonka kanssa vuorottelu ohjaajan kanssa toteutuu shakkipelissä. Koritehtävät ohjaavat perinteisesti itsenäiseen suorittamiseen, mutta AITO – ryhmässä

on alettu tietoisesti yrittää muutaman koritehtävän yhteydessä opiskelijoiden keskinäistä vastavuoroista toimintaa. Ohjaajan apu ja tuki on kuitenkin oltava vielä lähellä.

7.2.5 Kielen ymmärtämisen tukeminen

Kielen ymmärtämistä tuetaan siten, että ensin pyritään **rauhottamaan tilanne**. Tukeminen on yksilöllistä, johtuen opiskelijoiden erilaisista tarpeista. Puhe yritetään pitää yksinkertaisena ja selkeänä eli käytetään ns. minimaalista puhetta ohjaustilanteissa. Taukojen aikana sitten opetushenkilöstö puhuu normaalisti ja opiskelijat saavat ”siedätyshoitoa” normaaliin kieleen. Minimaalinen puhe neuvotaan kaikille uusille työntekijöille heti ensimmäiseksi. Odottaminen kehotusten ja kysymysten jälkeen nähtiin tärkeänä.

Ensimmäinen kehoitus tai kysymys ja sit jos ei kuulu vähään aikaan mitään vastausta niin sit helpotetaan ja kysytään vähemmillä sanoilla ja taas karsitaan. Sit jos ei mitään tapahdu ja sit pitää jo sen jälkeen suunnitella et mitäs sitten, kuvat ja esineet ja kengät ja mukaan, että nyt tapahtuu tämmöstä.

Kyl me siis niinku pääasiassa toimitaan silleen, että lyhyviä ja semmosia napakoita ja selkeitä ohjeita antamalla, että ei ne ole monisanaisia hienoja kielellisiä kiemuroita sisällään pitäviä. Napakka ja lyhyt ohjeistus - ni kyl sillä pärjää aika pitkälle.

Eihän siihen, kun oot imuroimaan lähössä, niin eihän sun tarvii siinä kertoo mummonvoinnista.

Ohjaustilanteet ovat ohjaustilanteita, ja vapaa seurustelu on vapaata seurustelua.

Aistimonivammaisten ryhmässä viitotaan taktiilisesti yksinkertaisia viittomia. Pikto-grammikuvia käytetään joidenkin opiskelijoiden kanssa toiminnan merkinä. Merkkien määrää on karsittu vain oleellisimpiin ja ryhmässä käytetään paljon eleitä, ilmeitä, osoittamista ja kädestä pitäen ohjaamista. Myös joitakin symboliesineitä käytetään kielen ymmärtämisen tukemiseksi.

Visualisointi koettiin tärkeäksi keinoksi kielen ymmärtämisen tukemisessa sekä ennakoinnissa. Apuna käytetään PCS -kuvia, valokuvia sekä symboliesineitä. Kun opiskelijat menevät esimerkiksi musiikkitunnille, heille näytetään musiikinopettajan kuvaa tai esineillä toimiville opiskelijoille symboliesinettä (on eräänlainen helistin). Visu-

alisoointia käytetään tukena niin kauan kuin opiskelijat tarvitsevat, mutta usein opiskelun edetessä sanallinen ohjeistus on riittävä ja kuvia käytetään harvemmin. Kalevankadun yleisimmin käytössä olevat kuvat olivat haastateltavien mukaan ”hiljaa” ja ”huomenta” -kuvat. He käyttävät kuvia myös sosiaalisten kertomusten tekemiseen, jos päivään kuuluu jotakin erikoista. Poikkeavat asiat käydään myös aamukokouksessa läpi.

Muina keinoina kielen ymmärtämisen tukemiseen käytetään **värejä, tuoksuja** ja joskus **makuja**kin. Tukiviittomia käytetään myös jonkin verran. Opiskelijat eivät juuri käytä viittomia itse, vaan henkilökunta käyttää niitä ilmaisunsa tueksi. Joillakin opiskelijoilla on myös ihan omia viittomia, joita myös henkilökunta pyrkii tarvittaessa käyttämään. Monet opiskelijat tarvitsevat toimintaansa mallin antamista sekä fyysistä tukea.

Kysyimme myös käyttävätkö työntekijät opiskelijoiden kommunikointitapoja omassa toiminnassaan. Tällainen toiminta osoittautui kuitenkin vähäiseksi. Työntekijät kommunikoivat keskenään puheella ja muitten vaihtoehtoisten kommunikointi-keinojen käyttö ja sitä kautta mallin antaminen opiskelijoille oli hyvin vähäistä. Erilaisissa aistipuolen harjoituksissa näytetään mallia mm. tunnustelemalla ja haistelemalla erilaisia tuoksuja. Jos opiskelijalla on omia viittomia, saattavat työntekijätkin käyttää niitä välillä ollessaan vuorovaikutuksessa kyseisen opiskelijan kanssa.

7.2.6 Ajan ja toiminnan jäsentäminen, ennakointi

Päiväjärjestys on tärkein väline päivittäisen toiminnan selkiinnyttämiseen. Osalla opiskelijoista on myös omat kommunikaatiokansiot, joista päivän rakenne selviää. Opiskelijat jäsentävät päivää myös konkreettisten tapahtumien avulla. Esimerkiksi ruokailu on yleensä päivän puolivälissä ja iltapäiväkahvi voi olla merkinä osalle opiskelijoista, että koulupäivää ei ole enää paljon jäljellä. Aistimonivammaiset opiskelijat jäsentävät aikaa ja toimintaa aika pitkälle henkilöiden kautta. He tietävät jo heti aamulla ohjaajien tultua heidän luokseen, että on koulupäivä ja pian lähdetään kouluun. Heidän merkkinsä ovat hyvin konkreettisia. Esimerkiksi koulupäivän päättymisen he ymmärtävät parhaiten siitä, että käytetyt tavarat raivataan pois.

Ajantajun kehittäminen ryhmien opiskelijoille on haaste henkilökunnalle. Kellon-aikoja ei ymmärrä juuri kukaan opiskelijoista ja päiväjärjestys on tärkein väline ajan hahmottamiseen. Päivänaloituksessa käydään kaikissa ryhmissä läpi päivä, kuukausi, vuodenaika jne. Niiden avulla pyritään kehittämään jonkinlaista ajan hahmottamista. Kalevankadun ryhmässä käytetään ajantajun kehittämiseen ja ajan osoittamiseen myös munakelloja esimerkiksi tietokoneella työskentelyn rajaamiseen tai kasvatuksellisen rangaistusajan konkretisointiin.

Käydään tosiaan läpi mikä päivä, mikä kuukausi, mikä vuodenaika. Nämä täytyy joka päivä käydä läpi. Ni se ajantaju on kyllä aika vaikea näille ymmärtää että, mut yritetään aina joka päivä käydä.

Siirtymätilanteita ennakoidaan puheella, kuvilla ja esinesymbolien avulla. Käytössä on pictoja, PCS -kuvia sekä valokuvia. Asioita myös toistetaan moneen kertaan. Päiväjärjestys on myös pohjana erilaisille siirtymätilanteille. Se on keskus, josta siirrytään tilanteesta toiseen. Opiskelijat tietävät, kun ottavat kuvan päiväjärjestyksestä, missä on korityöt, missä aistiharjoitukset ja missä on tietokone. Kalevankadulla on käytetty ennakointiin myös sosiaalisia tarinoita.

Aistimonivammaisten kohdalla siirtymisten selittäminen on todella haastava tehtävä henkilökunnalle. Jos opiskelijalla ei ole kommunikointikeinoja, jos hän ei näe eikä kuule, ovat keinot vähissä. Ymmärrys syntyy kuitenkin hyvin konkreettisten keinojen kautta. He esimerkiksi ymmärtävät aamulla ohjaajien tulosta, että tänään on koulupäivä. Takin ja kenkien pukeminen on merkki lähtemisestä.

Ne on hirveen vaikeita ne tilanteet selittää niinku jos siirrytään toisesta toiselle kuuroille, joilla ei tavallaan oo kieltä. Tavallaan ei osaa viittoja eikä niinku et mites selitä sen sille. Et oikeestaan siinä ei auta muu kuin näyttää, mut miten sä näytät vaikka, että nyt me lähetään tonne johonkii tiettyyn paikkaan, ku ei sitä pysty niinku kuvaamaan jollekii sokeelle, vaikka et me mennään nyt sinne. Se on ainoon vaan et lähet autolla ja mennään kahville vaikka johonkii.

7.2.7 Valintojen tekeminen

Opiskelijat tekevät valintoja esimerkiksi ruokailutilanteissa tai valitsemalla taukojen aikana mitä haluaa pelata tai haluaako kuunnella musiikkia vai piirtää jne. Myös erilaisten tehtävien kohdalla voidaan kysyä kumpako haluat tehdä. Osa opiskelijoista

osaakin tehdä valintoja. Osan kanssa taas jää epäselväksi, onko valinta sattumaa vai ei jos tarjolla on useita vaihtoehtoja. Valintoja voidaan tehdä myös aamulla esimerkiksi pukemistilanteissa. Valintoja voidaan tehdä esimerkiksi kuvien (valokuvat, PCS - kuvat ja pictot) tai konkreettisten esineiden /tavaroiden avulla. Valintojen tekeminen mahdollistetaan myös tehtävien teon suhteen. Jos ei halua tehdä ehdotettua tehtävää, voi valita toisen. Työntekijöiden tehtävänä on tarjota vaihtoehto. Haastateltavien mielestä osa opiskelijoista on niin vaikeavammaisia, että he eivät kykene valintoja tekemään.

Opiskelijalla on myös oikeus kieltäytyä. **Kieltäytymisen ilmaisemistakin pyritään tukemaan.** Ketään ei esimerkiksi pakoteta syömään mutta yritetään kyllä houkuttaa maistamaan kaikenlaista. Kieltäytyä voi myös erilaisista tarjottavista halutessaan esimerkiksi leivonnaisista, kahvista, jäätelöstä jne. Pakottaminen ei vie asioita eteenpäin ja jos opiskelija esimerkiksi kieltäytyy tekemästä hänelle suunniteltua tehtävää, niin hänelle järjestetään jotain muuta. Kokonaan ei kuitenkaan anneta vapautusta tehtävistä vaan etsitään toinen tehtävä tilalle. Jos kieltäytyminen taas on temppuilemistä ja tahallista kiukuttelua, silloin sitä ei hyväksytä. Ryhmissä pyritään päiväjärjestyksen mukaiseen toimintaan mutta muitakin tehtäviä järjestetään tarvittaessa.

Kyllä me mun mielestä sallitaan taas jos joku taas ihan oikeesti viestittää, että mä en nyt halua ihan oikeesti tätä tehdä. Savea hyi kauhee - nii ei me nyt niinku väkisin tungeta. Et nyt on pakko tehdä, että tää on saatava ja just tämmösissä niinku... koska miettii aina itekkii että jos on tosi inhottava, niin kyllä siitä on oikeus kieltäytyä ja hyväksyä ja kunnioittaa sitä, että mut tietysti me koetetaan tälleen pikku hiljaa ujuttaa uusia asioita.

Jos hän kieltäytyy syömästä muuta niin thats it oma mahashan se on.

Kyselimme myös palkitaanko ryhmissä opiskelijoita. Parhaana palkitsemistapana kaikki työntekijät pitivät **sosiaalista palkkiota**, kehumista ja kiitosta. Fyysiset keinot ilmeineen, eleineen, taputtamisineen ja kehumisineen ovat käytössä. Kerrotaan opiskelijalle koko olemuksella, että nyt meni hyvin. Yksilöopetuksessa on joskus kokeiltu fyysistä palkkiota esimerkiksi keksin palaa tai rusinaa, mutta pääsääntöisesti niitä ei käytetä.

Yhdellä opiskelijalla palkintona on hissiajelu, toisella pieni rentoutumishetki tai lehtien lukuhetki, kolmannella netissä surffailu. Yhden opiskelijan palkkiona on maalaa-
minen, jota hän saa usein tehdä päivän päätteeksi. Palkkiota käytetään myös pork-
kanana; kun maanantai, tiistai ja keskiviikko menee hyvin voi torstaina päästä esimer-
kiksi keilaamaan tai uimaan. Palkkiona voi olla myös esimerkiksi joku mieleinen teh-
tävä tai se, että pääsee välillä hyvin menneen viikon jälkeen esimerkiksi autoajelulle.
Myös kahville tultaessa voidaan todeta, että nyt teit hommat hyvin. Palkkiot voivat
siis olla hyvinkin yksilöllisiä riippuen siitä, minkä kukin opiskelija kokee palkitsevak-
si.

*”Jotenkii tuntuu että kun kehutaan jos hirveesti kiitellään ja ollaan
illosia siitä että se suoritus onnistuu niin ni siitä huomaa että se saa sen
palkinnon...”*

7.2.8 Aloitteiden teon tukeminen

Opiskelijoille pyritään järjestämään tilaisuuksia vuorovaikutuksen harjoitteluun.
AITO – ryhmässä opiskelijat ovat harjoitelleet muutamia koritehtäviä vuorovai-
kutteisesti ja yhdessä. Vastavuoroisuutta ja aloitteellisuutta haetaan myös pukemis-
ruokailu- ja taukotilanteissa. **Aloitteisiin tartutaan kiinni** ja jos opiskelija ilmaisee
haluavansa tehdä esim. jotain tehtävää tai työtä, häntä rohkaistaan ja kannustetaan ja
kehutaan kun hän on itsenäisesti tehnyt aloitteen. Oma-aloitteisuuden tukeminen ko-
rostuu erityisesti Sisälähetykseuran oppilaitoksen ryhmissä, jossa opiskelijat ovat lai-
tosympäristöstä tulleita.

*Se on täällä laitosympäristössä niin tota varsinkii pitempään asuneilla
ihmisillä se on kyllä niin kitketty niin minimiin se oma-aloitteisuus ja ha-
luaminen ja muu vastaava.*

Opiskelijoille yritetään opettaa **keinoja avun pyytämiseen**. Heidän toimintaansa seu-
rataan koko ajan eikä välttämättä mennä heti ensimmäiseksi auttamaan. Ongel-
matilanteen kohdatessa annetaan opiskelijalle ensin aikaa yrittää ratkaista ongelmaa

itse tai hakea apua. Jos näyttää, että hän ei selviä yksin tilanteesta, opetetaan häntä avun pyytämiseen. Osa opiskelijoista osaa pyytää apua kun heille ennen toiminnan alkamista kerrotaan, että apua voi tulla hakemaan. Osalle apuna on kirjoittaminen tai kuva ja osalle ainut keino on esimerkiksi kädestä kiinni ottaminen. Kaikkein vaikeimmin vammaisten kohdalla on joskus vaikea löytää keinoa avun hakemiseen. Paloittevia tilanteita työntekijöille on kun esim. opiskelija pitkän harjoittelun jälkeen oppii sanomaan: ”Aata minua”. Avun pyytämisen opettaminen koetaan henkilö-kunnan keskuudessa haasteeksi kaikissa ryhmissä.

Onko niihin sitte kehitetty jotain systeemiä? ... että hyväksyty tapa pyytää apua, että sillälaila ei saa apua, että hakkaa itteesä taikka muita ja huutaa.

Ei siihen kyllä nyt silleen oo, Että siinä oiskin yks haaste itelleen.

Rohkaisua kaikki opiskelijat tarvitsevat todella paljon ja rohkaiseminen tapahtuu kehumalla, kehumalla ja vielä kerran kehumalla. He eivät yleensä ole saaneet tehdä itse paljoa valintoja ja aloitteita. Aika usein heidän toiveensa täytetään jo ennen kuin he itse saavat tilaisuuden esittää toiveitaan tai sitten heille ei ole aiemmin opetettu keinoja avun pyytämiseen. Lähi-ihmisillä on yleensä liian kiire auttaa, ei malteta antaa tilaa ja aikaa omatoimisuudelle.

Tarvitsee rohkaisua ihan älyttömästi ja tottakai siinä vaiheessa kun ne hiffaa että tää onkin kivaa, että mä saankii ite tehdä sen ja päättää tämän näin ja nämä antaa minun tehdä näinikkään, ni kyllähän se on hienoa.

Esimerkis tulee mieleen H..., kun se tuli tänne, niin hän oli ihan alaalla, itsetunto oli ihan alaalla, ei sen alempana voi olla enää itsetunto. Sit me ruvettiin, et kyllä sää osaat, ja sää pystyt ja sää kaikkee. Se itekin ihmetteli, että ”osaankos mää? ”, että osaakos H... tätä ja sit myö sanottiin, että kyllä sää osaat.

7.2.9 Keskustelun tukeminen

Keskustelun tukeminen ymmärrettiin kommunikoinnin eri keinojen käytöksi. Tukena käytetään kirjoittamista, kuvia, esineitä, tukiviittomia sekä myös opiskelijoiden ”omia” viittomia. Osalla opiskelijoista on käytössä myös omat kommunikaatiokansionsa. Kuurosokeiden henkilöiden kanssa on tärkeää, että taktiiliset viittomat teh-

dään ”ilmeikkäästi”. Niistä on ilmeittävä, että nyt minua ohjaava ihminen on tosissaan tai joskus pikkuisen vihainenkin. Tunteiden pitää olla nähtävillä kommunikoitaessa heidän kanssaan. Heidän kanssaan kaikki kehollinen viestintä on hyvin tärkeää kaik- kine eleineen ja ilmeineen sekä osoitteluineen.

Nyt ihan oikeesti tuo ihminen on mulle pikkasen vihanen, eikä se mistään muusta, kun se ei pysty muusta lukeen, niin se on oltava siinä eleessä tai siinä viittomassa se sisällä se merkki, että nyt ihan oikeesti tarkotan tätä.

Keskustelun tukemiseksi käytetyn materiaalin valmistaa pääsääntöisesti opetus- henkilöstö. Opiskelijat eivät juuri osallistu materiaalin valmistamiseen. Ainoas- taan yksi opiskelija oli kirjoittanut omia sääntöjään. Joillakin opiskelijoilla olisi kyllä taitoa esimerkiksi leikata kuvia, laminoida ohjatusti tai laittaa laminoituihin kuviin tarroja. Ehkä opiskelijoiden työpanosta ei vain ole osattu ottaa käyttöön. Materiaalikin tuntuisi varmaan enemmän omalta, jos itse olisi osallistunut sen valmistamiseen.

Kaikissa ryhmissä **käytetään paljon kehotuksia** opiskelijoiden ohjaamiseen. Kehotusten määrä on yksilöllinen. Jollekin opiskelijalle riittää kun sanoo kerran mutta toi- sille joutuu toistamaan useammankin kerran. Tärkeää olisi malttaa odottaa aina keho- tusten välillä ja olla herkkänä sille minkä verran kehottamista tarvitaan. **Kysymyksiä käytetään** ohjaustilanteissa **vähemmän**. Osalla opiskelijoista ei ole keinoa vastata ky- symyksiin. Kehotukset ja kysymykset saattavat olla myös eleitä ja ilmeitä ja muita merkkejä, eivät välttämättä sanallisia.

Ei varmaan hirveesti sellasia kysymyksiä ku siinä just oikeestaan on ai- noastaan kaks, jotka kuulee semmosia kehotuksia. Et muut ei kuule. Et sit ne on tavallaan kehotukset semmosia jotakii eleitä, ilmeitä ja merk- kejä, muita. Et onhan nekii tavallaan kysymyksiä ja kehotuksia mut ne ei oo sanallisia, vaan ne tulee. Et kyllä semmosia itseasiassa käytetään mut ne ei oo sanallisia.

Keskustelua tuetaan myös siten, että henkilökunta muokkaa omaa puhettaan sopivaksi opiskelijan kohtaamiseen. Yleensä niiden opiskelijoiden kanssa tulee puhuttua enem- män, jotka käyttävät puhetta. Puheen tukena käytetään kuvia, tukiviittomia ja esine- symboleita. Lisäksi tukena on koko kehon viestintä; ilmeet, eleet ja osoittamiset. Päi- vän mittaan työntekijät muokkaavat kommunikointitapaansa lukemattomia kertoja, ai- na siirtyessään opiskelijan luota toisen luo. Muokkaaminen tapahtuu tiedostamattakin, kunhan opiskelijat tulevat tutuiksi.

Ihan hassuahan se olis jos ei muokkais.

Kyllähän sitä jo omalla olemuksellaan viestii, ihan koko ajan.

Me tehhään sitä varmaan osittain sillai ku tunnetaan opiskelijat ni sillai ihan tiedostamattakii.

Aina kun siirrytään toisen luokse niin lähestymistapa ja se tyyli muuttuu, se muuttuu valtavan monta kertaa itse kunkii kohalla koko ajan.

7.3 AURA -työkirja työn kehittämisen välineenä

Kysyimme ryhmien henkilökunnalta myös millaiseksi he kokivat AURA –työkirjan. Auttaako se hahmottamaan vuorovaikutustilanteita ja soveltuisiko se käytettäväksi omassa ryhmässä jatkuvasti. Kalevankadun työntekijät eivät olleet ennättäneet perehtyä kirjaan ennen haastatteluamme, joten he eivät voineet kommentoida asiaa.

AITO – ryhmässä arveltiin kirjasta olevan hyötyä, mutta epäiltiin ajan löytymistä asioiden käsittelyyn. He halusivat kuitenkin laajempaa koulutusta kirjan käyttöön ja vielä enemmän aikaa siihen perehtymiseen. Kirjaa he pitivät toimivana, koska sieltä löytyy vinkkejä ja esimerkkejä mutta ei suoranaisia vastauksia, koska jokainen ryhmä ja jokainen tilanne on niin ainutlaatuinen. Kirjan tietoja voi kuitenkin hyvin soveltaa oman ryhmän tilanteisiin. Lisäksi he toivoisivat, että kun kirjaa käytetään pitäisi olla mahdollisuus samalla pohtia asioita moniammatillisessa tiimissä. Työntekijät totesivat, että ovat keskustelleet tutkituista asioista päivittäin töissä ja ”AURAnneet” ehkä tiedostamattaan.

AIMO – ryhmässä kirjaa pidettiin myös mielenkiintoisena ja hyvänä ja oltiin sitä mieltä, että kirja on hankittava myös omaan ryhmään. Heidän ryhmässäänkin kommunikaatio- ja vuorovaikutusasioita pohditaan päivittäin ja kirjasta saa paljon vinkkejä ja ideoita pohtia asioita ehkä vielä syvemmmälle. He totesivat myös, että kirjan asiat soveltuvat hyvin myös heidän ryhmänsä tarpeisiin vaikka alun perin AURA on suunniteltu autististen ihmisten viestinnän rakentumisen selvittämiseksi.

7.4 Tulosten tulkintaa

Tutkimuksemme osoitti, että kaikissa kolmessa tutkittavassa ryhmässä on mietitty ja pohdittu paljon opiskelijoiden kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen liittyviä asioita. **Perusasiat oli oivallettu hyvin;** läsnäolo, ajan antaminen, selkeä minimaalinen puhe ohjaustilanteissa, strukturointi, valintojen mahdollistaminen ja aloitteisiin vastaaminen toimivat jo kaikissa ryhmissä. Tutkimuksemme osoitti, että kommunikaatio- ja vuorovaikutusasiat toimivat melko hyvin näissä työryhmissä. Opiskelijoiden kanssa toimimiseen käytetään aikaa ja yritetään tarttua mahdollisimman paljon heidän aloitteisiinsa.

Aistimonivammaisia ohjaavien työntekijöiden vastauksissa korostui asioiden konkreettisuus ja fyysinen kontakti. Ohjaaminen on hyvin ”kehollista” ja työntekijät joutuvat antamaan paljon itsestään ja hyväksymään läheisyyttä ja koskettamista. Erityisesti siirtymätilanteiden selvittäminen aistimonivammaiselle on hyvin haastava tehtävä. Jos opiskelijalta puuttuu kommunikointikeino ja hän ei näe eikä kuule, on asioiden selvittäminen vaikeaa. Ryhmän kohdalla näkyi kuitenkin selkeästi, että siellä on suunniteltu ja viety käytäntöön kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen liittyviä asioita.

Opiskelijoiden kohtaamisessa **tärkeä asia on tutuksi tuleminen.** Mitä paremmin opiskelija tunnetaan, sen paremmin hänen vähäisetkin aloitteensa huomataan. Myös opiskelijat itse tulevat rohkeammiksi kommunikoimaan ja tekemään aloitteita kun tutustuvat henkilökuntaan ja huomaavat voivansa luottaa työntekijöihin ja heidän tukeensa. Jokainen opiskelija on kuitenkin erilainen ja vuorovaikutuksen tukemisessa onkin muistettava aina yksilöllisyys. Parhaiten yksilöllisyys toteutuu aina kahdenkeskisessä tilanteessa. Tärkeää on myös tilanteiden rauhoittaminen sekä juuri tähän opiskelijaan keskittyminen.

Ohjaustilanteissa käytetään enemmän kehotuksia kuin kysymyksiä. Kysymysten määrää kannattaa lisätä ja samalla mahdollistaa opiskelijoille lisää tilanteita viestintään ja vuorovaikutukseen. Myös vastaamiskeinojen miettiminen on tärkeää. Kysymyksiä voi asettaa esimerkiksi niin helppoon muotoon, että niihin voi vastata kyllä tai ei taikka tekemällä kysymyksiä, joihin voi vastata eleellä tai ilmeellä. Myös vaikea-

vammaiset haluavat kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa, meidän vain tulee etsiä keinot viestinnän helpottamiseksi.

Opiskelijoiden tarkkailu on kaikissa ryhmissä jokapäiväistä ja sitä tapahtuu kaiken aikaa. Yhden ohjaajan mukaan tässä työssä kasvaa silmät selkäänkin. Tarkkailtavat tilanteet ovat yleensä ihan jokapäiväistä arkea ja harvoin ns. järjestettyjä tilanteita. Seurantatilanteita kannattaa järjestää enemmän kaikissa ryhmissä. Vuorovaikutusaloitteita voi esimerkiksi videoida aina silloin tällöin ja niitä voi analysoida vaikka AURA -työkirjan avulla. Myös jaetun toiminnan hetkiä kannattaa järjestää enemmän samoin ns. sabotaasimenetelmän käyttöä voi laajentaa. Näin opiskelijat joutuvat enemmän tekemään aloitteita ja hakemaan apua kun työntekijät tahallisesti järjestävät ongelmatilanteita.

Ryhmissä vastavuoroisuus toimii opiskelijoiden ja työntekijöiden välillä jonkin verran, mutta opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus on yleensä hyvin vähäistä. Sen määrätietoinen lisääminen onkin haaste ryhmien työntekijöille. Opiskelijoille pitää järjestää enemmän tilanteita, jossa he ovat tekemisissä toistensa kanssa ensin ohjatusti ja vähän kerrassaan tukea voidaan kenties vähentää.

Kaikki työntekijät ovat ymmärtäneet hyvin **ns. minimaalisen puheen merkityksen**. He yrittävät tietoisesti vähentää puheensa määrää ja käyttävät ohjaustilanteissa selkeää puhetta, yksinkertaisia sanoja sekä toistavat samaa asiaa useita kertoja. Ilmeitä, eleitä ja visualisointia käytetään tukena. Kommunikointitilanteita pyritään myös rauhoittamaan ja antamaan opiskelijalle aikaa ymmärtämiseen ja vastaamiseen. Kun opiskelijat aloittavat opiskelun, kuvia käytetään yleensä siinä vaiheessa runsaasti, mutta kuvien määrää vähennetään sitten hiljalleen, kun asiat alkavat sujua jo pelkällä puheella. Tarkkana tulisi kuitenkin olla, että kuvia ei oteta liian aikaisin pois käytöstä. Myös sosiaalisten tarinoiden käyttöä siirtymätilanteissa ja asioiden ennakoimista voi lisätä.

Työntekijät käyttävät keskinäisessä kommunikoinnissaan hyvin vähän opiskelijoiden kommunikointikeinoja. Kuvien käyttäminen, viittomat sekä ilmeet ja eleet on otettava laajemmin käyttöön, koska osa oppimisesta tapahtuu mallioppimisen kautta ja näin opiskelijat näkevät oman kommunikointikeinonsa aktiivisessa käytössä.

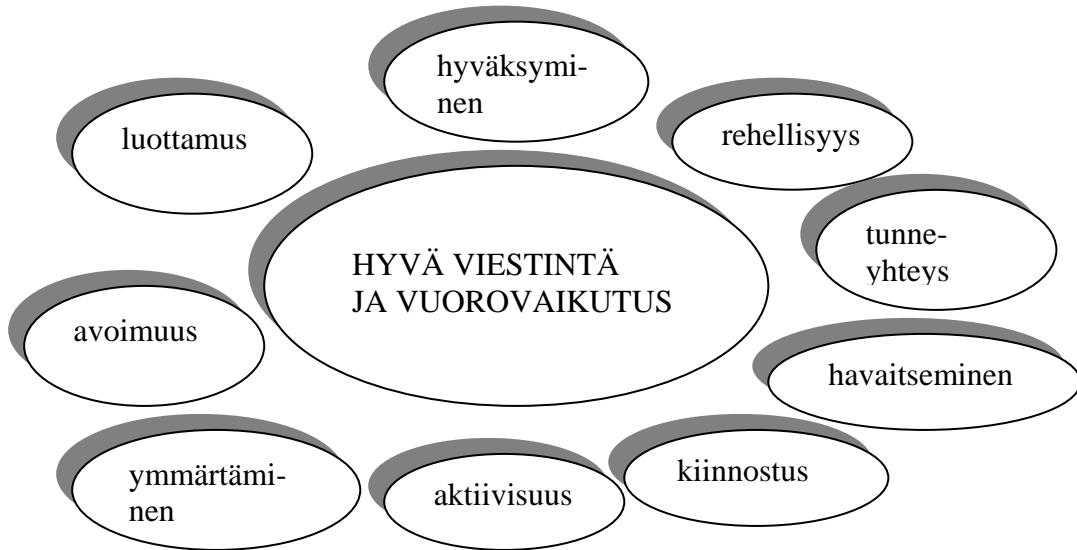
Valintojen tekeminen ja kieltäytymisen ilmaiseminen ovat tärkeitä asioita opiskelijoille. Valintoja he saavat yleensä tehdä mm. ruokailutilanteissa sekä ns. vapaa-aikana eli tauoilla. Valintojen tekemistä kannattaa laajentaa kaikkiin mahdollisiin tilanteisiin, jotta annetaan opiskelijalle mahdollisuus ilmaista itseään mahdollisimman usein.

Myös kieltäytymiseen pitää olla väline ja sen löytäminen voi joskus vaikeavammaisen kohdalla olla haasteellista. Opiskelijoita palkitaan pääsääntöisesti kehumalla ja kiittämällä. Toki yksilöllisiäkin keinoja käytetään. Palkitsemisen suhteen on hyvä selvittää yksilöllisesti mikä opiskelijaa kiinnostaa, innostaa ja motivoi. Sieltä löytyy yleensä sitten se tekijä mikä palkitsee ja toimii tarvittaessa kiitoksena tai ”porkkanana”.

Ryhmien **opiskelijoitten itsetunto on yleensä aika heikko** ja heidän **oma-alotteisuutensa** on yleensä **kitketty minimiin**. Toisin sanoen heidän tarpeensa on tyydytetty odottamatta heidän omaa aloitettaan tai toimintaansa asian suhteen. Näin käy helposti laitotosuhteissa sekä myös kotona. Vanhemmat passaavat myöskin helposti lapsensa valmiiksi. Valmentavassa opetuksessa onkin tärkeää panostaa aloitteellisuuteen ja rohkaista omatoimisuuteen mahdollisimman pitkälle. Opiskelijat tarvitsevat usein lisää keinoja esimerkiksi avun pyytämiseen. Kun avun saanti helpottuu, helpottuu usein myös haastava käyttäytyminen.

Kommunikaation ja vuorovaikutuksen tukena tarvittavan materiaalin valmistaa yleensä opetushenkilöstö. Osalla opiskelijoista on kuitenkin taitoa osallistua, jos heidän vain annetaan se tehdä. **Oman materiaalin valmistaminen lisää** varmasti mielenkiintoa kommunikointiin kun tuotos tulee itselle omaan käyttöön. Se lisää **motivaatiota** ja on järkevää ja hyödyllistä tekemistä.

Ryhmien toiminnassa toteutuvat Kauppilan (2005, 72) ajatukset hyvästä viestinnästä ja vuorovaikutuksesta. Tutkimuksessamme käsitelimme sanatonta yhteyttä, joka rakentuu mm. Kauppilan kuvaamista asioista; opiskelijan hyväksymisestä, hänen havaitsemisestaan, kiinnostuksesta ja aktiivisuudesta häntä kohtaan. Erilaisuuden ymmärtämisestä, avoimuudesta ja keskinäisen luottamuksen rakentumisesta. Positiivinen tunneyhteys on myös merkittävä tekijä.



KUVIO 1. Mitä hyvään viestintään ja vuorovaikutukseen kuuluu? Kauppila (2005, 72).

8 POHDINTA

8.1 Työn kulku

Autismin kirjon ihmisten kommunikaatiota ja vuorovaikutusta on tutkittu paljon autistisista ihmisistä ja heidän ongelmistaan käsin mutta heidän kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristönsä toimivuutta ole juurikaan tutkimuksin selvitelty. Niinpä päätimme ottaa työmme lähtökohdaksi nimenomaan työyhteisön tavan toimia opiskelijoiden kanssa ja kiinnittää huomiota kommunikaatio- ja vuorovaikutus-ympäristön merkitykseen.

Työn lähtökohta tuntui ammatillisesti hyvälle. Saimme tutkimusta tehdessämme paljon eväitä niin omaan kuin oman työryhmämme toimintaan. Halusimme opinnäytetyön myötä kiinnittää huomiota kommunikaation vastavuoroisuuteen sekä kääntää huomion ongelmista vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin. Opinnäytetyössämme kuvaamme toimintamallin, jota voidaan käyttää monenlaisissa ryhmissä, joissa työsken-

nellään ihmisten kanssa, joiden vuorovaikutustaidot poikkeavat huomattavasti normaalista sekä tarjoamme tietopaketin kommunikaatio- ja vuorovaikutus-ympäristöstä kiinnostuneille.

Tutkimuksessa käytimme apuna AURA -työkirjaa ja rajasimme siitä tutkimuksemme kohteeksi sanattoman yhteyden ja jakamisen sekä viestinnän vahvistamisen keinot. Rajauksen jälkeen alkoi lähteiden etsiminen eri tietokannoista sekä tutkimussuunnitelman tekeminen. Lähteitä löytyi runsaasti ja niiden karsiminen olikin varsin työläs tehtävä. Tutkimuksemme toteutettiin laadullisena tutkimuksena puolistrukturoidun ryhmäteemahaastattelun avulla. Teimme ensin esitestauksen Sisälähetyssseuran oppilaitoksen AIMO – ryhmässä ja sen jälkeen varsinaiset tutkimushaastattelut omien oppilaitostemme autismiryhmissä; Kalevankatu 10 Jyväskylässä sekä AITO -ryhmässä Pieksämäellä.

Otimme myös esitestatun AIMO -ryhmän tuotokset mukaan tutkimukseemme, koska esitestaus sujui hyvin ja saimme ryhmältä paljon hyviä ajatuksia. Näin saimme samalla testattua AURA:n ajatusten toimivuutta muussa kuin autismiryhmässä. Teemahaastattelut tehtiin maalisi- ja huhtikuussa 2006. Varsinainen sisällönanalyysi tehtiin työkiireiden vuoksi vasta kesällä. Koko kevään perehdyimme tutkimusta varten kirjallisuuteen ja teimme kirjoista muistiinpanoja. Varsinainen teoriaosuus sekä tutkimuksen tulokset kirjoitettiin kesällä.

Mitään suurempia ongelmia tutkimuksen teon aikana ei ollut. Ainut jatkuvasti vaivannut ongelma oli ehkä aikapula, koska olemme molemmat tiiviisti työelämässä opiskelun ohella. Sen vuoksi opinnäytetyön teko piti suunnitella huolellisesti ja tehdä aikataulu, jossa yritettiin pysyä mahdollisuuksien mukaan. Jaottelu onnistui mielestämme hyvin; keväällä teimme teemahaastattelut ja perehdyimme kirjallisuuteen ja kesällä oli sitten paremmin aikaa varsinaisen työn kasaamiseen.

8.2 Tulosten arviointia

Erilaisia työryhmien itsearviointitutkimuksia on olemassa paljonkin, mutta niitä ei ole tehty AURA -kirjan avulla. Autistisen ihmisen kuntoutus- ja opetushenkilöstö on tutkimuskohteena verrattain uusi asia. Tutkimuksemme on näiltä osin pilottitutkimus, jota ei voida tarkastella aikaisemman tiedon varassa. Vaikka aikaisempaa tutkimusta

olisikin, vertailussa olisi oltava varovainen. AURA -työkirjassa korostetaan, että sen avulla saatuja arviointeja ei pidä vertailla määrällisesti. Tulokset ovat vain ko. työryhmän työn tai yksittäisen asiakkaan kehittämisen välineitä, eikä yhden keinoja voida siirtää samanlaisina ja kritiikittä toiseen.

Oletamme kuitenkin, että monissa työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen ryhmissä on samantyyppisiä haasteita ja kysymyksiä kuin tässä tutkimuksessa. Siksi meillä on syytä olettaa, että opinnäytetyöstämme on hyötyä myös muille ”valmentava II” ryhmille. On odotettavissa, että työmme teoriaosuus ja kolmen tutkitun ryhmän tulokset saavat myös muita vaikeavammaisten opetuksen kanssa työskenteleviä pohtimaan kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristön merkitystä viestinnän onnistumisessa. Tämä juuri oli työmme tavoite. Koska huomiot ovat arjesta ja käytännön elämästä ja ne ovat käytännön ihmisten tekemiä, työn tulokset ovat sovellettavissa arkeen.

Tutkimuksemme mukaan kaikissa ryhmissä oli oivallettu aidon **läsnäolon**, ajan antamisen ja vuorovaikutuksen tukemisen merkitys sekä kehitetty monenlaisia käytäntöjä. Asioita on pohdittu ja mietitty paljon työntekijöiden keskuudessa. Toki löytyi vielä kehittämisenkin paikkoja. Vastavuoroisuutta pitäisi yrittää vielä lisätä esimerkiksi lisäämällä kysymysten määrää, tarjoamalla lisää valinnan mahdollisuuksia ja keksimällä keinoja kieltäytymisen ja avunpyytämisen ilmaisemiseen. Jaetun toiminnan tilanteita pitää saada vielä lisää arkeen. Työntekijät voivat myös käyttää omassa kommunikoinnissaan enemmän opiskelijoiden kommunikointikeinoja ja tarjota näin mallia vaihtoehtoisten kommunikointimenetelmien käytöstä.

Opiskelijoiden **keskinäistä vuorovaikutusta** – jota juurikaan ei raportoitu olevan – on syytä vahvistaa määrätietoisesti. Keinojen keksiminen on haaste. Opiskelijoille pitäisi järjestää enemmän tilanteita, jossa he ovat tekemisissä toistensa kanssa ensin ohjatusti ja vähän kerrassaan tukea voitaisi kenties vähentää. On luotava tehtäviä ja tekemistä, missä he voivat esimerkiksi auttaa toinen toistaan.

Tarkkailtavat tilanteet ovat ryhmissä jokapäiväistä arkea. Ns. järjestettyjä tilanteita voisi järjestää enemmän. Vuorovaikutusta voisi videoida aina silloin tällöin ja otoksia voisi analysoida, vaikkapa tarkastella aloitteiden jakautumista opiskelijan ja työntekijän kesken. Apuna voisi käyttää AURA -kirjasta valittuja kohtia.

Burakoffin (2006, 7) mukaan aito läsnäolo, kiireettömyys ja pientenkin aloitteiden huomaaminen ja niihin vastaaminen vievät vuorovaikutusta eteenpäin ja vahvistavat kommunikaatiokumppanin tunnetta siitä, että häntä ja hänen ilmauksiaan arvostetaan ja pidetään tärkeinä. Tämä ajatus oli kaikissa ryhmissä oivallettu hyvin. Opiskelijoille annetaan aikaa ja heidän pieniinkin aloitteisiinsa pyritään tarttumaan. Keinona käytettiin usein vieressä istumista ja lähellä oloa, koskettamista ja huomioimista.

Fyysistä kontaktia käytetään paljon ja kahdenkeskisiä tilanteita pyritään järjestämään ja keskittymään juuri tähän opiskelijaan. Samalla saadaan tuettua opiskelijoiden itsetuntoa. Työntekijöillä on kommunikatiivista pätevyyttä (Pulli 2001,108), joka näkyy kykynä odottaa mitä tapahtuu ja olemalla itse alttiina, tekemättä itse liikaa aloitteita ja olemalla mukana koko persoonalla. Tietoisen viestimisen pohjana on se, että molemmat osapuolet kiinnittävät huomionsa samaan asiaan ja ovat siitä tietoisia (Pulli, Launonen & Saarela 2005,18).

Vastavuoroisen kommunikaation merkitys oli myös oivallettu ryhmissä. Sitä toteutettiin lähinnä ruokailu-, päivänaloitus- ja erilaisissa pelitilanteissa. AITO -ryhmässä oli aloitettu opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen harjoittelu koritehtävien yhteydessä. Vuorovaikutuksen syntymisen kannalta on ryhmän kommunikaatioilmapiirin merkitys ensiarvoisen tärkeää. Koskettaminen on hyvä keino lisätä vuorovaikutuksen laatua. Ikosen (1998a, 346) mukaan kasvatustehtävässä olevan henkilökohtaiset ominaisuudet ja asennevalmiudet ovat ratkaisevan tärkeitä hyvän kommunikaatioilmapiirin luomisessa.

Työntekijät kertoivat käyttävänsä opiskelijoiden kanssa kommunikoidessaan enemmän kehotuksia kuin **kysymyksiä**. Tätä tietoa arvioidessamme pohdimme, kannattaisiko kysymysten määrää lisätä ja samalla mahdollistaa opiskelijoille lisää tilanteita viestintään ja vuorovaikutukseen. Tulisi pyrkiä avoimiin kysymyksiin (esim. mitä? missä?), koska suljetut kysymykset (esim. kumpiko?) eivät salli vapaata valintaa.

Tiedämme, että vaikeavammaisten ihmisten kanssa kysymyksiä asetetaan niin, että niihin voi vastata Kyllä tai Ei -merkeillä. Teemme kuitenkin usein turhaa työtä näiden merkkien opettamisessa, koska merkkien Kyllä ja Ei käsitesisältö ole monelle vaikeavammaiselle liian laaja ja abstrakti. Kysymyksiin vastaaminen eleellä tai ilmeellä on usein heille helpompaa. Tämä olisi tärkeä keskustelun teema työryhmissä. Entä miten

kävisi, jos sekä kehotusten että kysymysten määrää seurattaisi tietoisesti. Jos niiden määrä osoittautuisi kovin suureksi, niitä pyrittäisi vähentämään. Silloin esimerkiksi aloitteille, kertomiselle tai kommenteille jäisi enemmän tilaa.

Oppiminen ja kehittyminen on helpointa jaetun toiminnan tilanteissa, joissa yksilö voi aktiivisesti osallistua vastavuoroiseen toimintaan toisen ihmisen kanssa, johon hänelle on kehittynyt vahva positiivinen tunnesuhde (Pulli, Launonen & Saarela 2004, 2). Kaikissa ryhmissä opiskelijoihin on jo ennätetty tutustua ja on pystytty luomaan turvallinen ja luottamuksellinen suhde opetushenkilöstön ja oppilaiden välille. Opiskelijoiden aloitteisiin tartutaan kiinni ja heille pyritään järjestämään jaetun toiminnan tilanteita. AITO -ryhmän työntekijät puhuivat ns. sabotaasimenetelmän tärkeydestä. Heidän mielestään menetelmää pitäisi käyttää suunnitellusti paljon enemmän. Ongelmatilanteita luomalla opiskelijat ikään kuin pakotetaan hakemaan apua ja tekemään aloitteita. Niihin tarvitaan yhteinen suunnitelma työryhmässä.

Käytössä oli myös keinoja viestinnän vahvistamiseen. Kielen ymmärtämistä tuetaan pääsääntöisesti selkeällä ja yksinkertaisella puheella. Potter ja Whittaker (2000) puhuvat minimaalisen puheen periaatteesta. Sen mukaan viestit esitetään visuaalisesti ennen puhumista. Sanoja edeltävä visuaalinen tuki voidaan jättää pois vasta sitten, kun autistinen ihminen varmasti tunnistaa sanan kuultuna. Ryhmissä käytetään puheen tukena myös kuvia, esineitä, tukiviittomia tai taktiilisia viittomia (aistimonivammaisten ryhmässä), ilmeitä, eleitä, osoittamista sekä värejä ja tuoksuja. Kaikissa ryhmissä käytetään yleensä aina ensin puhetta. Ehkä toimintatapaa kannattaa muuttaa niin, että ensin näytetään kuvaa ja sen jälkeen vasta puhe. Autistisen ihmisen tapa hahmottaa asioita on kuitenkin aika usein ensisijaisesti visuaalinen. Visualisointi on ryhmissä kuitenkin käytössä. Kuvia ja esineitä käytetään paljon. Kalevankadulla käytetään kuvia myös sosiaalisissa tarinoissa, joilla helpotetaan ennakointia ja siirtymisiä tilanteesta toiseen.

Huomiota kiinnitti kuitenkin, että **työntekijät eivät juuri käytä opiskelijoiden kommunikointitapoja omassa viestinnässään.** Opiskelijat eivät siis juurikaan näe mallia omalle viestintätavalleen. Von Tetzchner (2000, 323) on korostanut kirjassaan, että ympäristön ihmisten tulee käyttää puhehäiriöisen ihmisen kommunikointikeinoa ja osoittaa näin, että he ottavat sen tosissaan. Samaa on korostanut Timonen (2006). Hänen mukaansa tällä tavoin voisimme mallittaa vaihtoehtoisen kommunikointitavan

käyttöä opiskelijoille. Kuvien, viittomisen, äänen ja muun kehonkielen luonteva käyttö kuuluu kuitenkin jokaisen työrooliin, koska osa oppimisesta tapahtuu mallioppimisen avulla. **Vasta kun opiskelijat saavat nähdä omia kommunikointikeinojaan myös muiden aktiivisessa käytössä, heillä on kieliympäristö.**

Kaikissa kolmessa ryhmässä käytetään **strukturointia toiminnan pohjana**. Selkeä rakenne antaa turvalliset puitteet autistisen henkilön toiminnalle ja mahdollistaa keskittymisen oppimiseen ja se antaa myös mahdollisuuden ennakoida tilanteita (Kerola ym. 2001, 135). Päiväjärjestys on käytössä kaikissa ryhmissä. Sen avulla kehitetään mm. ajantajun kehittymistä sekä helpotetaan siirtymätilanteita. Autistinen ihminen pystyy tulemaan paremmin vuorovaikutukseen mukaan, kun tilanne jäsentyy struktuurin avulla hänelle tuttuna ja turvallisena (Launonen, 2001,46). Siirtymätilanteet koettiin kaikissa ryhmissä hankaliksi ja lisää keinoja tarvittaisiin helpottamaan siirtymiä. Yksi keino voisi olla sosiaalisten tarinoiden suurempi käyttö ennakoinnissa.

Opiskelijoille **mahdollistetaan** myös **valintojen tekeminen** mm. ruokailutilanteissa ja erilaisissa vapaan toiminnan tilanteissa. Valintojen tekeminen pitää kuitenkin ulottaa kaikkeen mahdolliseen toimintaan. Se kuuluu ihmisen perusoikeuksiin kuten myös kieltäytyminen. **Kieltäytymisen ilmaisemiseen kaivattiin** ryhmissä **lisää keinoja** erityisesti kaikkein vaikeimmin vammaisten kohdalla. Kun ihminen pystyy kertomaan, mitä hän haluaa ja mitä ei halua, hän voi tuntea itsensä itsenäiseksi ja tasa-arvoiseksi muitten ihmisten kanssa (Papunet, yleistietoa 2006). Opiskelijoita kannustetaan kaikissa ryhmissä aloitteiden tekemiseen ja avun pyytämiseen. Oma-alotteisuus on yleensä opiskelijoiden aiemman elämän aikana kotona, asumisyksiköissä tai laitoksissa sammutettu aika tehokkaasti. Kaikki on tehty valmiiksi ilman aloitteiden odottamista. Rohkaiseminen, kehuminen ja kiittäminen ovat hyviä keinoja kaikkien työntekijöiden mielestä opiskelijoiden palkitsemiseen ja aktiivisuuden lisäämiseen.

Opiskelijoita kannustetaan aloitteiden tekemiseen ja avun pyytämiseen. Jatkossa tulisi paneutua siihen, että osataan tulkita oikein vaikeavammaisten ihmisten vähäisetkin kommunikaatioaloitteet. On myös keskusteltava negatiivista käyttäytymistä sisältävistä aloitteista. Mitä seuraa siitä, jos ne aina pyritään sammuttamaan ennen kuin ne on tulkittu? Opiskelijat tarvitsevat usein lisää keinoja esimerkiksi avun pyytämiseen. Kun avun saanti helpottuu, helpottuu usein myös haastava käyttäytyminen. Hoidossa

opitusta avuttomuudesta on hyvä keskustella ryhmissä avoimesti, vaikka aihe saattaa-kin olla joskus ammatillisesti arkaluontoinen.

Keskustelun tukemisessa on huomioitava ensisijaisesti yksilöllisyys. Kaikki ihmiset kommunikoivat yleensä jotenkin. Ongelmana on usein se, että lähi-ihmiset eivät osaa tulkita vaikeavammaisten kommunikaatioaloitteita. Osa opiskelijoista saattaa käyttää ei-kielellisiä keinoja pääasiallisena kommunikointikeinonaan. (Huuhtanen 2001, 12 – 13.) Ryhmissä yksilöllisyys oli otettu hyvin huomioon. Eri opiskelijoiden viestinnän tukemiseksi oli käytössä erilaisia keinoja heidän tarpeidensa mukaan. Osalla on tuke- naan kuvat tai esineet ja joillakin tukiviittomat, taktiiliset viittomat tai eleet, ilmeet ja osoittelut. Henkilökunta muokkaa omaa puhetyyliään ja esitystapaansa lukuisia kerto- ja päivän mittaan aina kohdatessaan uuden opiskelijan. Työntekijät myös valmistavat erilaista materiaalia keskustelun tueksi mutta opiskelijoiden työpanosta materiaalin te- kemiseen ei juuri tähän mennessä ole hyödynnetty.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Valitsimme tutkimuksen aiheen oman mielenkiintomme ja ammatillisen kokemuk- semme perusteella. Halusimme uuden ja tuoreen näkökulman kommunikaatio- ja vuo- rovaikutusasioiden pohtimiseen. Halusimme herätellä ihmisiä pohtimaan omaa ta- paansa tehdä työtä ja halusimme eväitä myös itsellemme; vahvaa teorian tietoa sekä tut- kimustietoa omien oppilaitostemme ryhmistä. Tutkimuksen kuluessa vahvistui oma käsityksemme siitä, että valittu aihealue on tärkeä niin itselle kuin tutkittavien ryhmi- en henkilökunnallekin ja hyöty kaikesta koituu opiskelijoitten hyväksi. Tutkimuksen teon aikana on oma innostuksemme vuorovaikutusympäristön kehittämiseen kasvanut ja olemme oppineet tarkkailemaan ja arvioimaan enemmän omaa toimintaamme.

Teemahaastattelun luotettavuutta pyrimme lisäämään sillä, että haastatteliija oli kaikis- sa ryhmissä sama henkilö ja toinen tutkimusentekijä oli aina mukana lähinnä tarkkai- lemassa tilanteen sujumista sekä tarvittaessa kommentoimassa ja kannus- tamassa vas- taajia. Haastattelijan vaikutusta tutkittavien vastauksiin emme voineet kontrolloida, mikä heikentää reliabiliteettia. Toteutimme tutkimuksen ryhmäteemahaastatteluna ja nauhoitimme haastattelutilanteet. Valitsimme tutkittavat ryhmät omista oppilaitoksis- tamme, koska molemmista löytyi autismiryhmä ja lisäksi teimme esitestauksen AIMO

-ryhmässä jotta saimme kokeiltua AURA:n soveltuvuutta aistimonivammaisten ryhmässä. Tutkimuksen teosta sovimme puhelimitse eri ryhmien kanssa.

Tutkimuksemme rajoituksena on harkinnanvaraisen näytteen pieni koko, mutta tällä tavalla toteutetussa tutkimuksessa resurssimme eivät olisi riittäneet laajempaan tutkimukseen. Emme tarkastelleet aineiston jakautumista esimerkiksi samoihin tai eri käsitteisiin, mutta 8 henkilön jakaumatiedoilla tuskin olisi merkittävää antia tutkimuksellisesti. Ryhmät eivät olleet samassa asemassa siitäkään syystä, että esitestausryhmän tulokset otettiin mukaan myös analyysiin. Saimme kuitenkin ryhmien sisäistä laatu-tietoa, josta voimme poimia ryhmäkohtaisia kehittämistarpeita.

Opinnäytetyöllämme on monta ohjaajaa ammattikorkeakoulun ohjaajan lisäksi. Molemmista oppilaitoksista on työelämän edustajat (erityisopettaja Mirjami Rossi Sisälähetysseuran oppilaitokselta ja ohjaava opettaja Helena Haverinen Kuhankosken erityisammattikoulusta) luvanneet perehtyä työhömmekä AURA –työkirjan kehittäjä Tuula Pulli on myöskin lupautunut kommentoimaan työtämme. Tuomi & Sarajärvi viittaavat kirjassaan Catanzaron 1988 ja Cavanaghin 1997 termiin face-validiteetti. Siinä tulokset esitetään niille henkilöille, joita aineistot koskevat tai jotka ovat muutoin tuttuja tutkittavan ilmiön kanssa ja heitä pyydetään arvioimaan, vastaavatko tulokset tutkittua. Tämä toteutuu tutkimuksessamme usean ohjaajan sekä yhden AURA –työkirjan kehittäjän arvioinnin kautta.

Aloitimme opinnäytetyön teon jo loppuvuodesta 2005 ja meillä on ollut riittävästi aikaa sen toteuttamiseen; suunnitteluun, teoriaan perehtymiseen, aineiston keruuseen, analysointiin ja raportointiin. Meillä on ollut aikaa perehtyä aiheeseen ja olemme saaneet kasattua tietopaketin kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristöön liittyvistä asioista ja olemme päässeet tutkimaan asioiden toimivuutta käytännössä ja löytäneet asioita, joita ryhmissä vielä pitää kehittää.

Laadullinen tutkimus ei varmaan koskaan voi olla täysin puolueetonta. On vaikea arvioida minkä verran oma työmme erityisopettajina autismiryhmissä vaikuttaa kuulemaamme ja havaintoihimme ryhmissä. Olemme pyrkineet olemaan objektiivisia, avoimia tiedolle, jota olemme ryhmistä saaneet ja pyrkineet kuvaamaan totuudellisesti kuulemamme ja havainnoimamme asiat. Tutkimuksessa pyrimme aineistolähtöiseen analyysiin, mutta oma ymmärryksemme ja halumme opettaa jotakin tutkimuksen avul-

la saattoivat kuitenkin vaikuttaa siihen, miten tulkitsimme aineistoa ja mitä siitä nostimme esiin.

Olemme kuvanneet tutkimuksemme tekoa pitkin työtä mahdollisimman hyvin ja käytetyt lomakkeet ovat opinnäytetyön liitteenä, joten tutkimuksen toistettavuus on mahdollista. Toki jokainen ryhmä on ainutlaatuinen ja tulokset siten AURA -työkirjaa käytettäessä koskevat vain kyseistä ryhmää, eivätkä ole laajemmin yleistettävissä.

8.4 Oman työskentelyn arviointia

Työn tekeminen on ollut meille molemmille haaste. Aihe on ollut laaja ja lähdeaineistoa on ollut paljon. Ajan etsiminen työn tekemiseen on ollut välillä vaikeaa joutuessa omasta työstä sekä muista opinnoista. Onneksi kesäaikana muita töitä oli vähemmän ja saimme keskittyä rauhassa tutkimuksen analysointiin ja varsinaisen opinnäytetyön kirjoittamiseen. Teemahaastattelun avulla saatu aineisto oli laaja ja alkuun tuntui, että miten ihmeellä näin laajasta aineistosta saa tulokset kaivettua esiin. Jo pelkkään litterointiin saimme kulumaan useita päiviä. Into on kuitenkin säilynyt, koska koemme aihealueen tärkeäksi ja opimme työn tekemisen kautta koko ajan lisää asioita, joita voimme työssämme hyödyntää.

Teemahaastattelua olisimme voineet parantaa siten, että olisimme aloittaneet hieman helpommilla kysymyksillä, joihin vastaajien olisi ollut helpompi vastata. Asia ei tullut oikein selkeästi esille esitestauksessa, koska ko. ryhmä oli hyvin puhelias. Varsinaisten haastattelujen alussa oli pieni hiljaisuus kun haastateltavat koettivat päästä juoneen mukaan. Ensimmäiset kysymykset koskivat sitä miten työntekijät antavat aikaa opiskelijoille, kuinka he heijastavat opiskelijoiden toimintaa jne. Yleensä termejä piti vielä haastattelutilanteessa vähän selventää ja aika nopeasti sitten tilanne laukesi ja keskustelu alkoi käydä vilkkaasti.

Haastattelumme oli myös ehkä vielä turhankin laaja. Olisimme voineet vielä vähän enemmän rajata sitä. Emme osanneet ennakoida sitä valtavaa aineiston määrää, joka teemahaastattelun avulla saadaan. Erityisen hyvää haastattelutilanteissa oli se, että haastattelija maltoi antaa aikaa vastaajille, eikä kiirehtinyt heitä liikaa. Aika usein puhe soljuikin kuin itsestään työntekijöiden välillä ja haastattelija ikään kuin vain ohjaili vähän keskustelua.

8.5 Jatkokehityshaasteet

Tutkimus herätti tarpeen tarkastella tutkimuksessa mukana olleita yhteisöjä kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristöinä myös tutkimuksen jälkeen. On suunniteltu mm. tilanteiden videointia niin, että videoanalyysistä esimerkiksi AURA –työkirjaa apuna käyttäen tulisi toimiva käytäntö.

Kannattaisi myös tutkia opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen lisäämistä. Mitä pitäisi tehdä, jotta se saataisiin toimivammaksi? Millaisia välineitä tarvittaisiin? Olisi myös mielenkiintoista tutkia vuorovaikutuskumppanin mallin merkitystä: miten vuorovaikutusta edesauttaisi se, että työntekijät käyttävät omassa kommunikoinnissaan – ainakin tietyissä paikoissa - samoja kommunikoinnin muotoja mitä odottavat opiskelijoiden käyttävän (kuvia, viittomia jne.).

Jatkotutkimuksissa on syytä korostaa edelleen näkökulman kääntämistä työntekijöihin niin, että he ottavat toiminnassaan huomioon autistisen ja vaikeavammaisen ihmisen erilaisen maailman, yrittämättä muuttaa sitä 'normaaliksi'. Helpottaaksemme kommunikaatiota ja vuorovaikutusta autististen ihmisten kanssa meidän pitäisi yrittää katsoa ja ymmärtää asioita heidän näkökulmastaan, 'astua heidän kenkiinsä'. Näin kuljemme kohti vuorovaikutusta, joka perustuu jaettuun kokemukseen. Jostain syystä ajatellaan aina, että meidän pitää opettaa autistisia ihmisiä. Jos haluamme kasvaa ja kehittyä yhdessä, meidän on opittava myös heiltä. (Bogdashina, 2005, 261-262.)

Mukhopadhyay 1999:

One day I dream that we can grow in a matured society where nobody would be "normal or abnormal" but just human beings, accepting any other human being - ready to grow together (Bogdashina 2005, 261).

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Anttila, U. 2003. Puhevammaisten kommunikaation kehittäminen - osa demokratiaa. *Autismi* 1, 8 – 9.

Avellan, A. 2006. Varhainen vuorovaikutus ja autismi. *Autismi* 2, 22.

Bogdashina, O. 2005. Communication issues in autism and Asperger syndrome. Do we speak the same language? London: Jessica Kingsley Publishers.

Burakoff, K. 2006. Oiva – osallisuuden vuorovaikutusaloitteilla. Tikonen - tietotekniikka ja kommunikaatiokeskus Tikoteekin tiedote 2, 7.

Haataja, A., Helen M., Mökkälä S. & Puistolinna, H. 2003. Tehdään se yhdessä, toiminnallinen vuorovaikutus. Pääjärven kuntayhtymä, AAC -hanke Sanomatta selvää 1999-2002, raportti 5. Helsinki: Hakapaino.

Hakala, L., Hyrkkö, P., Manninen, P., Oesch, H., Salo, M. & Siikanen, M. 2001. Jaettu ilo: Autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen. Somero: Sälekarin kirjapaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huuhtanen, K. 2001. (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät Suomessa vuosituuhannen taitteessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Hyytiäinen, M. 2005. AURA – yhteisön ja sen autistisen jäsenen vuorovaikutuksen ja viestinnän arviointiin ja kehittämiseen. *Autismi* 3, 38 –39.

Ikonen, O. (toim.) 1996. Kehitysvammaisten lasten kommunikaatio-opetus. Taustatietoa ja ohjeita opetusta varten. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ikonen, O. (toim.) 1998. Kehitysvammaisten opetus: mitä ja miten? Kehitysvammaliitto. Helsinki: Hakapaino.

Ikonen, O. & Suomi, A. 1998. Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus. Teoksessa *Autismi – teoriasta käytäntöön*. Toim. O. Ikonen. Jyväskylä: WSOY, 154-173.

Kaski, M., Manninen, A., Mölsä, P. & Pihko, H. (toim.) 2001. Kehitysvammaisuus. Helsinki: WSOY.

Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Keuruu: Otavan kirjapaino.

- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. 2000. Autismikuntoutus. Jyväskylä: PS - kustannus.
- Kerola, K. (toim.) 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä: PS - kustannus.
- Kerola, K. 2006. Älä pelkää Perttiä. *Autismi* 2, 16.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Karisto.
- Kommunikoinnin perustuslaki. 2002. The National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities. (1992). Vaikeavammaisten ihmisten kommunikoinnin tarpeiden tyydyttämisen ohjeisto. *Asha*, 34 (liite 7), 2-3; muokattu luvalla; käänös Kaisa Launonen. *Autismi* 1, 12.
- Kujanpää, S. 2006. Sosiaalisten ja tunnetaitojen opettaminen. Koulutuspäivä 14.3.2006. Haukkaranta, Jyväskylä.
- Kärkkäinen, M. 2005. Yhteisöllinen johtaminen esimiehen työväliseenä. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kärnä-Lin, E. 2004. Tuettu kommunikointitekniikka kommunikointitaitojen harjoitteluksi. *Autismi* 2, 22-23.
- Lahtinen, R. 2002. Tuntoaistin ja kosketuksen käyttö aikuisten kuurosokeiden kommunikoinnissa. Teoksessa *Kieli, kuulo ja oppiminen -kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Toim. M. Takala & E. Lehtomäki. Finn Lectura: Helsinki, 207-213.
- Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A- M. 2000. Kommunikoinnin häiriöt: syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Palmenia.
- Launonen, K. 2001. Vuorovaikutuksen näkökulma autismiin. Teoksessa *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma*. Toim. K. Launonen & M. Lehtihalmes. Helsinki: Yliopistopaino.
- Launonen, K. 2001. Autistinen ihminen ja vuorovaikutus. *Autismi* 4, 43 - 46.
- Launonen, K. & Roisko, E. 2001. Kommunikaatio. Teoksessa *Kuntoutus*. Toim. Kallanranta, T., Rissanen, P. & Vilkkumaa, I. Helsinki: Duodecim. s. 467-476.
- Launonen, K. 2005. Tuetun kommunikoinnin käyttämisestä. Teoksessa *Kommunikaatioprojektin 1999-2005 loppuraportti*. Toim. J. Schimkewitsch ja K. Launonen. *Autismi- ja Aspergerliiton julkaisuja* 1/2005.
- Lehtinen, U ja Pirttimaa, R. 1993. Aikuiskasvatuksen suunnitelma – NOVA. Jyväskylä: Kirjapaino Sisä-Suomi.

Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. 2004. Esteistä mahdollisuuksiin. Vammaistyön perusteet. Porvoo: WSOY.

Martikainen, K. 2004. Struktuurista vuorovaikutukseen. Autismi 5, 8.

Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia – sarja. Viro: Jaabes.

Mäkisalo, M. 2004. Yhdessä onnistumme. Opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvinvointiin. Tampere: Tammer-paino.

Nivarpää-Hukki, E., Tanskanen, H. & Tarpila, S. 2001. Puhutaan PECS:stä. Autismi 4, 8 –11.

Oakander Bolton, S. & Dashiell, S. 1996. INCH. Vuorovaikutuksen arviointimenetelmä puhetta tukevaan kommunikaatioon. Suomennos Pauliina Mutanen. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Hakapaino.

Papunet. Apuvälineet. 2006. Viitattu 27.6.2006. Kehitysvammaliitto. [Http://www.papunet.net/yleis/tietoa/apuvälineet](http://www.papunet.net/yleis/tietoa/apuvälineet).

Papunet. Keinot. 2006. Viitattu 27.6.2006. Kehitysvammaliitto. [Http://www.papunet.net/yleis/tietoa/keinot](http://www.papunet.net/yleis/tietoa/keinot).

Papunet. Mitä on aac. 2006. Viitattu 27.6.2006. Kehitysvammaliitto. [Http://www.papunet.net/yleis/tietoa/mitä on aac](http://www.papunet.net/yleis/tietoa/mita_on_aac).

Papunet. Oikeus kommunikointiin. 2006. Viitattu 27.6.2006. Kehitysvammaliitto. [Http://www.papunet.net/yleis/tietoa/oikeus kommunikointiin](http://www.papunet.net/yleis/tietoa/oikeus_kommunikointiin).

Papunet. Ryhmät. 2006. Viitattu 27.6.2006. Kehitysvammaliitto. [Http://www.papunet.net/yleis/tietoa/ryhmät](http://www.papunet.net/yleis/tietoa/ryhmat).

Potter, C. & Whittaker, C. 2001. Enabling communication in children with autism. London: Jessica Kingsley.

PRT -esittelymoniste. Honkalampi –säätio.

Pulli, T. 2001. Kommunikointiympäristö: me itse. Autismi 3, 11 -16.

Pulli, T. 2001. Vuorovaikutus ja jaettu toiminta kommunikoinnin perustana. Teoksessa Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma. Toim. K. Launonen & M. Lehtihalmes. Helsinki; Yliopistopaino.

Pulli, T. Huuhtanen, K. & Sorvali, P. 2002. Yhteiset eväät. Kokoustyökalut yhteisön apuna. Pääjärven kuntayhtymä. AAC -hanke Sanomatta Selvää 1999-2002. Raportti 1.

Pulli, T., Launonen, K. & Saarela, M. 2005. Aura. Yhteisön ja sen autistisen jäsenen vuorovaikutuksen ja viestinnän arviointiin ja kehittämiseen. Avainsäätio. Pääjärven kuntayhtymä.

Pulli, T. 2005. Luento. AURA –koulutus. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa 7.12. Euroopan autismiviikon koulutuspäivä.

Pyramid educational consultants inc. verkkosivut. [Http://www.pecs.com](http://www.pecs.com).

Raudasoja, A. 2004. Autismin kirjon opiskelijoiden työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen seuranta ja vaikuttavuus. Hämeenlinna: Offsetkolmio Oy.

Schimkewitsch, J. & Koskinen, K. 2001. Raportti PECS -seminaarista. Autismi 1, 22 - 25.

Schimkewitsch, J. 2001. Kirjaesittely. (Carol Potter & Chris Whittaker. 2001. Enabling Communication in Children with Autism.) Autismi 4, 18 – 19.

Schimkewitsch, J ja S. 2002. Amerikkalaislääkäri näkee lapsen kyvyt. Autismi 1, 13 –14. (Käännetty alkuperäisestä Klasen McGrath, M. Ögönblick 3/2001)

Schimkewitsch, J. & Launonen. K. 2005. Kommunikaatioprojekti 1999-2005. Loppuraportti. Autismi- ja Aspergerliiton julkaisuja 1/2205.

Sipilä, A-K. 1998. Tuettu kommunikaatio apuna arjessa. Teoksessa Autismi –teoriasta käytäntöön. Toim. O. Ikonen. Juva: WSOY, 303-305.

Tarpila, Nivarpää-Hukki. 2003. Luento: Kommunikaatiota ja vuorovaikutusta vaihtoehtoisin keinoin. PECS -päivä 7.8.03 Vaalijalan kuntoutuskeskuksessa.

Terva-Heinonen, K. 2001. Puheterapia autistisen ihmisen kommunikaation apuna. Autismi 4, 17.

Timonen, T. 2006. Luento käyttäytymisterapeuttisesta lähestymistavasta. VAVA -hanke 11.5.06

Tuohino. E. 2006. Autistisen lapsen kommunikointi ja sen tukeminen varhaisvaiheessa. Autismi 2, 24.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 2000. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Hakapaino

Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa koulutuksessa – opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 2000.

Varhaisesta vuorovaikutuksesta yhteiseen kieleen. 2001. Sosiaali- ja terveysministeriön esite. Autismi 3, 4 –

LIITTEET

Liite 1.

Guidance for communicating and interacting with autistic people

(Modified from Blackburn 1999 and Dekker undated)

Autistic people have unique ways of communicating and interacting that are rooted in their unique ways of thinking and experiencing the world. The following guidelines are a few good things to consider when communicating with autistic people:

Distance: Many autistic people are hyper tactile and may be afraid that people who get too close might touch them, or they may simply feel uncomfortable with the nearness of people (especially strangers).

Olfactory issues:

It is better not to wear perfume if you know you are going to be around autistic people.

Rate of approach:

It is not a good idea to approach an autistic person too quickly, or from behind.

Different rhythm of interaction:

In contrast to non-autistic people who tend to experience silence as uncomfortable and to attempt to fill it with small talk, autistic people prefer to say what they have to say, then stop talking and wait for the other to respond.

Less non-verbal communication:

Autistic people communicate mostly with words, not with body language and facial expressions.

Be careful with emotions:

It is best not to be too emotional when speaking to an autistic person. Autistic people find it difficult to interpret this extra information.

Directness (just facts):

When dealing with autistic people speak matter-of-factly and to the point. Giving a lot of empty words or over-explaining may overwhelm many autistic people with too much information to be processed, causing confusion. It is best simply give all the relevant details in short simple sentences, without unnecessary decorative words.

Literal interpretation:

Autistic people rarely “read between the lines”. They take words literally, usually use words directly and say what they mean.

Listen, accept, respect:

Everyone needs respect. People should listen to each other, accept each other's needs and problems, and respect them even if they do not understand them.

(Bogdashina, 2005, 197-198.)

Liite 2.

VINKKEJÄ KOMMUNIKAATIOTILANTEISIIN

- Ota selvää kumppanisi kommunikointitavasta, näin osoitat arvostavasi häntä
- Kohtaa kumppanisi tasavertaisena ja osoita mielenkiintoa hänen aloitteisiinsa
- Lämminhenkinen ja turvallinen ilmapiiri on tärkeä
- Puhuttele kumppaniasi nimeltä
- Pyri olemaan katsekontaktissa
- Puhu rauhallisesti
- Puhu positiivisesti
- Jos kumppanin kommunikointi on niukkaa, keskity hänen eleisiinsä ja ilmeisiinsä
- Puhu niin, että kumppani näkee suunliikkeesi
- Käytä ikätason mukaista, selkeää kieltä
- Vähennä oman puheesi määrää
- Käytä yksinkertaisia sanoja
- Toista tarvittaessa
- Korosta avainsanoja
- Käytä eleitä ja ilmeitä tukena
- Viestiäsi voit tukea piirroksin, sanoja kirjoittaen, tekemistä eleillä kuvaten, kuvia ja esineitä apuna käyttäen
- Kerro, jos et saa selvää hänen ilmaisustaan
- Puhu yhdestä asiasta kerrallaan
- Voit auttaa häntä tekemällä kysymyksiä, joihin voi vastata myöntävästi tai kieltävästi yhdellä sanalla tai pelkästään eleillä/ilmeillä
- Älä puhu kun ympärillä on hälinää
- Anna riittävästi aikaa vastata/toimia, älä hätäile
- Aktivoi kumppaniasi omien mielipiteiden ilmaisuun
- Tarkista, että kumppanisi on ymmärtänyt asian

Lähteet:

Malm, Matero, Repo & Talvela 2004, 158-160

Nivarppää-Hukki, Tarpila 2003, PECS -koulutus Vaalijalan kuntoutuskeskuksessa

Hakala, Hyrkkö, Manninen, Oesch, Salo & Siikanen 2001, 163-164.

Hei!

Liite 3. Saatekirje taustatietokyselyyn

Opiskelemme Jyväskylän ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveysalalla ja teemme opinnäytetyötä aiheesta: **Millainen työyhteisö on vuorovaikutus- ja kommunikaatioympäristönä?**

Tarkoituksenamme on kääntää huomio opiskelijoiden ongelmista työyhteisön tapaan kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Pyrimme kiinnittämään huomion kommunikoinnin vastavuoroisuuteen sekä opiskelijan vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin ongelmien sijaan.

Tarkoituksena on kääntää huomion kohteeksi työyhteisö. Arvioinnin kautta tavoitteena on parantaa työn laatua. Apuvälineenä käytämme **Aura- työkirjaa**, jonka ovat kehittäneet Pääjärven kuntayhtymän puheterapeutti Tuula Pulli, Helsingin yliopiston logopedian professori Kaisa Launonen ja Avainsäätien psykologi Mari Saarela.

Pyydämme sinua ystävällisesti vastaamaan oheiseen taustatietolomakkeeseen. Tulomme antamaan työryhmällemme perehdytystä AURA: n ideologiaan sekä AURA-työkirjan käyttöön ennen varsinaista tutkimusta. Lisäksi saatte ryhmäanne AURA-työkirjan tutustuttavaksi ennen tutkimuksen tekoa.

Toteutamme tutkimuksen **teemahaastatteluna** ryhmässänne maaliskuuhuhtikuun 2006 aikana erikseen sovittuna ajankohtana. Haastattelut ovat luottamuksellisia eikä haastattavien nimitietoja käytetä työssä lainkaan. Haastatteluaineisto kerätään ryhmittäin yhteen niin, ettei yksittäisiä mielipiteitä voi tunnistaa. Tietoja tullaan käyttämään opinnäytetyössämme sekä oman ryhmänne vuorovaikutus- ja kommunikaatioympäristön kehittämisessä. Tiedotamme teille tutkimuksen tuloksista opinnäytetyömme valmistuttua syksyllä 2006.

YHTEISTYÖSTÄ KIITTÄEN

Pirjo Karjalainen
Kirkkopalvelut ry/
Sisälähetysseuran oppilaitos
SSO05M1

Ari Hartikainen
Kuhankosken erityisammattikoulu
SSO05MI

Liite 4. Taustatietokysely

OPINNÄYTETYÖ:

Millainen työyhteisömme on kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristönä?

TAUSTATIEDOT

Rengasta oikea vaihtoehto (1 tai 2) tai kirjoita vastauksesi sille varattuun tilaan..

1. Sukupuoli

1	nainen
2	mies

2. Ikä

3. Koulutus

4. Työtehtävä ryhmässä

1	opettaja
2	ohjaaja

5. Työkokemus vammaistyössä

_____ (v / kk)

6. Työkokemus tässä ryhmässä

_____ (v / kk)

7. Kuinka kauan olet käyttänyt AAC -menetelmiä?

_____ (v / kk)

**8. Oletko kuullut AURA -työ-
kirjasta?**

1
2

kyllä
en

9. Miten sinä ymmärrät kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristön?

Haluatko vielä kommentoida jotakin?

KIITOS VASTAUKSESTASI !

Liite 5. AURA –työkirjaan perehdytys , PowerPoint

Dia 1

**HÄNELLE VAI HÄNEN
KANSSAAN?**

**Millainen työyhteisömme on kommunikaatio- ja
vuorovaikutusympäristönä?**

Pirjo Karjalainen
Ari Hartikainen
SSOOSM

28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 2

**Millainen työyhteisömme on
kommunikaatio- ja
vuorovaikutusympäristönä?**

- Miten olemme läsnä kohtaamistilanteissa?
- Miten vastavuoroisuus toimii?
- Jaettu tarkkaavuus ja jaettu toiminta – toimivatko ne käytännössä?
- Miten kielen ymmärtämistä tuetaan?
- Miten tuetaan päivittäisen toiminnan rakenteen ymmärtämistä?
- Luodaanko opiskelijoille valintatilanteita?
- Tuetaanko opiskelijoiden aloitteiden tekoa?
- Miten tuetaan opiskelijoiden viestintätapaa?

28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 3

**Millainen kieliympäristö
hänelle olemme?**

AURA:n ruskeat sivut

- ? Sanaton yhteys ja jakaminen
- ? Viestinnän vahvistamisen keinoja
- ? Eettisiä kysymyksiä (ei käsitellä tässä tutkimuksessa)

28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 4

1.SANATON YHTEYS JA JAKAMINEN



28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 5

? LÄSNÄOLO

- virittyminen, kontakti, rytmi, heijastaminen, tutun toistaminen



28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 6

LÄSNÄOLO

miten olemme läsnä opiskelijoiden kohtaamistilanteissa?


- ? miten annamme heille aikaa?
- ? miten keskitymme opiskelijoihin?
- ? käytämmekö paljon kehoituksia / kysymyksiä?

28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 7

VASTAVUOROISUUDEN TARJONTA
miten tuemme opiskelijoiden aloitteita?

- ? heijastammeko opiskelijoiden omaa toimintaa?
- ? miten annamme tilaa heidän aloitteilleen?




28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 8

JAETTU TARKKAAVUUS
miten tuemme opiskelijoiden aloitteita?

- *Katseyhteys, tarkkaavuus, yhteinen huomion kohde*
- ? missä tilanteissa, ja kuinka aktiivisesti tarkkailemme opiskelijoita?
- ? kiinnitämmekö oman huomiomme samaan asiaan kuin hän?



28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 9

JAETTU TOIMINTA
miten tuemme vastavuoroista toimintaa?

- ? miten innostamme opiskelijaa jäljittelemään?
- ? toteutuuko toiminnassamme vuorottelu opiskelijoiden kanssa?

28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 10

VIESTINNÄN VAHVISTAMISEN KEINOJA

- Kielen ymmärtämisen tukeminen
- Ajan ja toiminnan jäsentyminen, ennakointi
- Valinnat ja vaihto
- Aloitteet
- Keskustelu

28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 11

2.VIESTINNÄN VAHVISTAMISEN KEINOT miten tuemme kielen ymmärtämistä?

- *kielen ymmärtämisen tukeminen*
- ? millaista kieltä käytämme ohjaustilanteissa?
- ? käytämmekö visualisointia?
- ? käytämmekö muita keinoja?
- ? toistuvatko päivittäiset toiminnot?
- ? miten käytämme opiskelijoiden kommunikointitapoja omassa toiminnassamme?


28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 12

AJAN JA TOIMINNAN JÄSENTÄMINEN, ENNAKOINTI

miten tuemme opiskelijoiden päivittäisen toiminnan rakennetta?

- ? miten edistämme opiskelijoiden ajantajun kehittymistä?
- ? miten tuemme siirtymätilanteiden onnistumista?




28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 13

VALINTOJEN TEKEMINEN
miten luomme opiskelijoille valintatilanteita?

- ? miten luomme opiskelijan kannalta aitoja ja kiinnostavia valintatilanteita?
- ? miten tuemme kieltäytymisen ilmaisemista?
- ? palkitsemeko opiskelijoita?

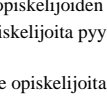


28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 14

ALOITTEIDEN TEON TUKEMINEN
järjestämmekö opiskelijoille tilanteita vuorovaikutuksen harjoitteluun?

- ? miten vastaamme opiskelijoiden aloitteisiin?
- ? miten autamme opiskelijoita pyytämään apua?
- ? miten rohkaisemme opiskelijoita?

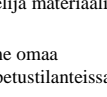


28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 15

KESKUSTELUN TUKEMINEN
miten tuemme opiskelijoiden viestintätapaa?

- ? millaista materiaalia käytämme keskustelun tukemiseen?
- ? osallistuuko opiskelija materiaalin valmistamiseen?
- ? miten muokkaamme omaa viestintätapaamme opetustilanteissa?



28.6.2006 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 16

**3.MIELIPITEEMME AURA-
TYÖKIRJASTA TYÖN
KEHITTÄMISEN VÄLINEENÄ**

- ? **AUTTAAKO TYÖKIRJA
HAHMOTTAMAAN
VUOROVAIKUTUSTILANTEITA?**
- ? **SOVELTUISIKO TYÖKIRJA
TOISTUVAAN KÄYTTÖÖN
RYHMÄSSÄMME?**

28.6.2008 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Dia 17

KIITOS !



28.6.2008 A.Hartikainen / P.Karjalainen

Liite 6. teemahaastattelukysymykset

OPINNÄYTETYÖ:

Millainen työyhteisömme on kommunikaatio- ja vuorovaikutusympäristönä?

TEEMAHAASTATTELU (Pohjana käytetty Aura-työkirjaa)

Aika

Paikka

Haastattelija

Haastateltava työryhmä

TEEMAT:

1 SANATON YHTEYS JA JAKAMINEN

Läsnäolo

Miten olette läsnä opiskelijoiden kohtaamistilanteissa?

- Miten annatte aikaa?
- Miten keskitytte oppilaisiin?
- Käytättekö paljon kehotuksia/kysymyksiä?

Vastavuoroisuuden tarjonta

Miten tuette opiskelijoiden aloitteita?

- Heijastatteko opiskelijoiden omaa toimintaa?
- Miten annatte tilaa heidän aloitteilleen?

Jaettu tarkkaavuus

Miten tarkkailette, mihin opiskelijat kiinnittävät huomionsa?

- Missä tilanteissa tarkkailette opiskelijoita?
- Kiinnitättekö oman huomionne samaan asiaan kuin opiskelija?

Jaettu toiminta

Miten tuette vastavuoroista toimintaa?

- Miten innostatte jäljittelemään?
- Toteutuuko toiminnassanne vuorottelu opiskelijoiden kanssa?

2 VIESTINNÄN VAHVISTAMISEN KEINOT

Kielen ymmärtämisen tukeminen

Miten tuette kielen ymmärtämistä?

- Millaista kieltä käytätte ohjaustilanteissa?
- Käytättekö visualisointia?
- Käytättekö muita keinoja?
- Toistuvatko teillä päivittäiset toiminnot?
- Miten käytätte opiskelijoiden kommunikointitapoja omassa toiminnassanne?

Ajan ja toiminnan jäsentäminen, ennakointi

Miten tuette opiskelijoiden päivittäisen toiminnan rakennetta?

- Miten edistätte opiskelijoiden ajantajun kehittymistä?
- Miten tuette siirtymätilanteiden onnistumista?

Valintojen tekeminen

Miten luotte opiskelijoille valintatilanteita?

- Miten luotte opiskelijan kannalta aitoja ja kiinnostavia valintatilanteita
- Miten tuette kieltäytymisen ilmaisemista?
- Palkitsetteko opiskelijoita?

Aloitteiden teon tukeminen

Järjestättekö opiskelijoille tilanteita vuorovaikutuksen harjoitteluun?

- Miten vastaatte opiskelijoiden aloitteisiin?
- Miten autatte opiskelijoita pyytämään apua?
- Miten rohkaisette opiskelijoita?

Keskustelun tukeminen

Miten tuette opiskelijoiden viestintätapaa?

- Millaista materiaalia käytätte keskustelun tukemiseen?
- Osallistuuko opiskelija materiaalin valmistamiseen?
- Miten muokkaatte omaa viestintätapaanne opetustilanteissa?

3 MITÄ MIELTÄ OLETTE AURA-TYÖKIRJASTA TYÖN KEHITTÄMISEN VÄLINEENÄ?

- Auttaako työkirja hahmottamaan vuorovaikutustilanteita?
- Soveltuisiko työkirja toistuvaan käyttöön ryhmässasi?

